

ALINE CRISTINA GARCIA

**O LUGAR DOS TEXTOS
DRAMATÚRGICOS NO PROSCÊNIO
ESCOLAR**

**TRÊS LAGOAS – MS
2015**

ALINE CRISTINA GARCIA

**O LUGAR DOS TEXTOS
DRAMATÚRGICOS NO PROSCÊNIO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Literários) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ricardo Magalhães Bulhões.

**TRÊS LAGOAS – MS
MARÇO/2015**

ALINE CRISTINA GARCIA

O LUGAR DOS TEXTOS DRAMATÚRGICOS NO PROSCÊNIO ESCOLAR

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, pela seguinte banca examinadora:

Aprovado em: 09/04/2015

Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Orientador / Presidente)

Prof^a. Dr. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Assis (Titular)

Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Titular)

Ao meu avô Jurandyr Garcia Marques, In Memoriam, que hoje vive no mundo do Criador e sempre será meu ídolo e exemplo de retidão e vida.

A todos os professores, que acreditam que a pesquisa científica é o melhor método para o ensino-aprendizagem, principalmente quando se fala em Ensino de Literatura nas escolas públicas.

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.
Gonzaguinha*

À Deus, por todos os dias renovar minhas forças, protegendo e me orientando pelos caminhos do bem. Agradeço, ainda, por me permitir desfrutar de saúde, paz e pela benção de estar sempre rodeada por pessoas iluminadas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões, por orientar-me nesta caminhada pelas veredas que norteiam o ensino de literatura.

Aos professores Wagner Corsino Enedino e Ana Lúcia Espíndola pelos olhares atentos no exame de qualificação.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Letras, cujos conhecimentos me foram imprescindíveis.

Aos funcionários do PPGLetras/UFMS, por todo apoio necessário a conclusão desse ciclo tão importante que é o Mestrado.

Aos meus amigos e colegas do Mestrado por todo o companheirismo e todas as risadas que aliviaram nossos momentos de tensão. Por mais que nossas vidas tomem rumos diferentes, vocês são únicos e inesquecíveis.

Aos colegas que fizeram leitura de meus manuscritos: Érica, Raysa, Lucinha e Thiago.

À minha mãe que, com muita sabedoria, ensinou-me o que é o amor pelo ser humano.

À minha avó Helena, que me ajudou bastante na elaboração dessa pesquisa, por meio não só de seu amor e carinho, mas principalmente pelos cuidados cotidianos, os quais me possibilitavam mais tempo para me dedicar a esta árdua tarefa.

Ao Mauro, agradeço por ter tido paciência em suportar meus desesperos e crises, para não dizer todas as minhas lágrimas.

Aos meus familiares, pelo apoio dado.

Meu carinho e gratidão a todos que contribuíram direta ou indiretamente nessa jornada.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.

Gilles Deleuze & Félix Guattari

*Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros à mão cheia...
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar.*

Castro Alves

O mundo inteiro é um palco, todos os homens e mulheres não passam de atores. Têm suas entradas e saídas e um homem em seu tempo representa muitos papéis [...]

William Shakespeare

Todo professor é um pouco de ator.

Ariano Suassuna

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra.

Paulo Freire

RESUMO

Ancorando-se nas contribuições de Ghiraldelli Jr (2009), Vieira (2009), Gentili (1996) sobre a história da educação brasileira e as políticas governamentais, bem como Cassiano (2013) inserindo-nos no mercado de livro didático no século XXI, apoiada pelos estudos de Lajolo e Zilberman (1996), Aguiar e Bordini (1993), Bosi (1992), Vieira (1989), acerca da configuração literatura e escola, junto com Pascolati (2009), Magaldi (1998), Ryngaert (1995) e Palottini (1989) e Prado (1974) sobre o texto dramático, seu mercado e os personagens, esta pesquisa, de natureza descritivo-analítica, tem por objeto central investigar o gênero dramático no prosaário escolar, já que o drama é entendido como a primeira manifestação literária grega e os jogos dramáticos a primeira manifestação artística infantil. Nesse segmento, abordaremos, de forma mais específica, a análise e reflexão crítica das peças do dramaturgo português Gil Vicente, mencionado em duas coleções didáticas que estampam em suas capas a chapa branca da educação: o MEC/PNLEM, logo, estendemos nossas investigações pelo gênero ser requisitado às avaliações do Enem e da Fuvest, observando se há harmonia entre a estrutura do livro didático e a organização dessas avaliações. Adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, esta constituída pelas políticas educacionais e órgãos governamentais, com abrangência da LDB/96 ao Programa Ensino Médio Inovador/2009. Em um primeiro momento, fundamentamos a discussão a partir de um percurso histórico das legislações e reformas que instituíram o ensino de literatura nas escolas, apontando suas principais mudanças nesse cenário. Seguimos verificando como essa arte, enquanto componente curricular, é examinada em textos dramáticos por meio das peças vicentinas, no caso específico de dois livros didáticos que abarcam editoras, triênios e classificatórias diferentes, temos o livro A (2012-2014), editora Ática, classificado como manual, por organizar-se como um roteiro de atividades de ensino/aprendizagem e o livro B (2006-2008), editora do Brasil, chamado compêndio, o qual expõe de forma sistemática os conteúdos curriculares mais relevantes da disciplina para cada nível de ensino, deixando a cargo do professor a seleção e ordenação a cada série e a cada aula. A busca divergente foi proposital uma vez que o nosso interesse corresponda à compreensão da explanação dos textos dramáticos no seu tempo e espaço. Constatamos que num espaço de seis anos de uma coleção didática para outra, o extrato da peça vicentina *O Auto da Barca do Inferno*, prevaleceu. Uma das razões disso é decorrente dessa peça ser mencionada na lista de leitura obrigatória da Fuvest até o ano de 2012. Em ambas as produções exploram, a partir de um recorte da peça, a sua contextualização por período histórico. Visto que o Conselho Editorial de livros didáticos buscam inspirações nas listas de livros obrigatórios para ensinar literatura, podemos dizer que o gênero dramático pode vir a desaparecer no espaço escolar, já que a peça de Gil Vicente foi substituída por outra de gênero narrativo na lista da Fuvest, bem como, o gênero mal aparece nas provas do Enem, exame de âmbito nacional que está entre os maiores do mundo. Ressaltamos também que a abordagem do texto dramático nos livros didáticos é feita não apenas pelo viés do palco, da representação teatral, mas como pretexto para ensinar a Língua Portuguesa. A discussão se estende às políticas governamentais que, voltadas à universalização do Ensino Médio, ainda estão longe de ofertar um ensino de qualidade. Assim, a partir das reflexões teóricas, levaremos em consideração que o livro didático é um guia, não um produto pronto, acabado e, por isso, permite os levantamentos propostos nesta pesquisa.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Livro Didático; Gênero Dramático; Gil Vicente; Auto da Barca do Inferno; Enem; Fuvest

ABSTRACT

Anchoring on the contributions of Ghiraldelli Jr (2009), Vieira (2009), Gentili (1996) on the history of Brazilian education and government policies, as well as Cassiano (2013) by immersing ourselves in the textbook market in the twenty-first century, supported by the studies of Lajolo and Zilberman (1996) Aguiar and Bordini (1993), Bosi (1992), Vieira (1989), about the school-literature setting, along with Pascolati (2009), Magaldi (1998) Ryngaert (1995) and Palottini (1989) and Prado (1974) on the dramaturgical text, its market and the characters, this research, of a descriptive-analytical nature, has as a central objective to investigate the dramatic genre in school proscenium, since drama is understood as the first Greek literary expression and the dramatic games are seen as the first children's artistic expression. In this segment, we will discuss specifically the analysis and critical reflection of the pieces of the Portuguese playwright Gil Vicente, mentioned in two teaching collections that adorn on their covers the white sheet of education: MEC / PNLEM, thus, we extend our investigations by the genre to be asked in Enem and Fuvest evaluations, checking for harmony between the structure of the textbook and the organization of these reviews. We adopted as a methodology the bibliographical and documentary research, being constituted by the educational policies and government agencies, covering the LDB / 96 to the High School Innovative Program / 2009. At first, we base the discussion from a historical path of laws and reforms that established the teaching of literature in schools, pointing its main changes in this scenario. We continue investigating how this art, as a curriculum component, is examined in dramatic texts through the Vincentian parts, in the specific case of two textbooks that cover different publishers, different study periods and different classification, we have the book A (2012-2014), Attica publisher, classified as manual, because it organizes itself as a map of teaching / learning activities and book B (2006-2008), Brazil's publisher, called compendium, which exposes systematically the most relevant curriculum content of the course for each level of education, leaving the teacher responsible for the selection and distribution of each grade and each class. Divergent search was deliberate since our interest corresponds to understanding the explanation of dramaturgical texts in their time and space. We found that in approximately six years from a didactic collection to another, an extract of the Vincentian play O Auto da Barca do Inferno, prevailed. One reason for this is because this piece is mentioned in the required reading list of Fuvest until the year 2012. Both productions explore, from an excerpt of the piece, its context by historical period. As the Editorial Board of textbooks seeks inspiration in the lists of required books to teach literature, we can say that the dramatic genre is likely to disappear within the school, since the Gil Vicente play has been replaced by a narrative genre in the Fuvest list, as well as, the genre barely appears in the Enem evaluation, a national examination which is among the world's largest. We also emphasize that the dramaturgical text approach in textbooks is made not only from the perspective of the stage, the theatrical performance, but also as an opportunity to teach the Portuguese language. The discussion extends to government policies, aimed at universalization of high school, and they are still far from offering an education of quality. Thus, from the theoretical reflections, we will consider that the textbook is a guide, not a finished product, and therefore allows the proposed surveys in this research.

Keywords: Educational Policies; Textbook; Dramaturgical Texts; Gil Vicente; Auto da Barca do Inferno; Enem; Fuvest;

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT	07
INTRODUÇÃO	10
1. LITERATURA NO CURRÍCULO ESCOLAR: uma experiência que nos permite entender a evolução da Educação Brasileira e suas Políticas Educacionais	14
1.1 Estrutura e Funcionamento das escolas brasileiras.....	15
1.2 O surgimento do Ministério da Educação (MEC): suas autarquias e finalidades.	23
1.3 Uma visão geral da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a universalização do Ensino Médio.....	26
1.4 A construção do Projeto Político (PPP) e o (re)conhecimento da identidade da escola.....	30
1.5 A inclusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN's) e as Diretrizes que norteiam o ensino de literatura.....	33
1.5.1 O espaço da Literatura na área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias....	41
1.6 PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002).....	47
1.6.1 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas tecnologias	53
1.7 Situando a Literatura no Livro Didático de Português distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).....	57
2. O ESTUDO DA PEÇA VICENTINA NO LIVRO DIDÁTICO	66
2.1 O ensino de Literatura no Ensino Médio e a formação do leitor.....	67
2.2 O texto dramaturgico e suas especificidades	72
2.3 A linguagem popular das peças de Gil Vicente inseridas no livro didático de Português (LDP).....	79
3. O GÊNERO DRAMÁTICO NAS PROVAS DO ENEM E FUVEST	120
3.1 A obrigatoriedade do Ensino Médio e as avaliações advindas dessa etapa escolar.....	121
3.2 Os objetivos e propostas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).....	124

3.3 Vestibular para entrar na Universidade de São Paulo (USP).....	133
3.4 O gênero dramático nas provas.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE – MEMORIAL DESCRITIVO.....	166
ANEXOS	176
ANEXO A.....	176
ANEXO B.....	181
ANEXO C.....	187
ANEXO D.....	194
ANEXO E.....	196
ANEXO F	199

INTRODUÇÃO

Considerando-se que o gênero dramático desde a antiguidade clássica permeia a vida social e comunitária do ser humano, o estudo e a investigação sobre as peças teatrais no livro didático do Ensino Médio tornam-se efetivamente relevante. Assim, comprova a importância do espaço dos estudos sobre a dramaturgia brasileira no campo da literatura. Nesse sentido, coloca-se em discussão a questão de que o gênero dramático está no mesmo espaço que outros gêneros literários, como a poesia, o romance, o conto.

E, tendo em vista que o gênero dramático, ainda, partilha de possibilidades: além do texto, há a representação não tem como negar o estudo dessa arte no contexto escolar. Portanto, partindo do pressuposto que o texto dramático torna-se autêntico por meio da ação faz com que o seu estudo seja dinâmico, motivador e questionador perante os estudos literários.

Amparados nos estudos da pesquisadora Maria do Rosário Mortatti Magnani (1989), pode-se dizer que o termo literário é algo vivo e dinâmico, que se transforma constantemente, uma vez que é um fato social. Entretanto, no âmbito escolar a literatura, de uma maneira geral, vem passando por uma crise. Conforme Perrone-Moisés (2006), essa crise da literatura na educação vai do ensino médio ao universitário, com a simples constatação e lamentação desses, e com a dificuldade de assimilação e o desprestígio da arte literária pelos primeiros. Para tanto, cabe dizer que uma das causas desse “mal estar literário” deve-se ao modo de como o texto literário é abordado nos livros didáticos.

Os *Parâmetros Curriculares*, principal documento que instrui os educadores, mudou o tópico que tratava do ensino de literatura “Língua e literatura” para “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, ou seja, a linguagem verbal, objeto da literatura, passou a ser mais uma entre as tantas outras, ficando então, em segundo plano.

De certa forma, falar sobre a relação existente entre literatura e escola não é uma situação das mais confortáveis, podendo afirmar que está longe de ser um registro pacífico. Há vários estudos elaborados pela academia, assim como há estudiosos que abordam o texto literário em suas diversas esferas. Contudo, quando este é colocado como instrumento de ensino, a crítica é constante e, mesmo em face dessa grande polêmica acerca do assunto, existem poucas pesquisas nessa direção. Nesse sentido, o olhar crítico estende-se aos conhecimentos educacionais, não aos literários.

O texto literário tem como propósito levar o homem a conhecer a si mesmo, a conhecer o mundo, a reconhecer a sua relação com os outros e com o meio no qual está inserido.

Portanto, ampliar esse universo através do conhecimento dos gêneros literários é reconhecer a importância de que forma e conteúdo são significantes na arte literária. E, se pensarmos que para muitos alunos a escola é o único contato com textos literários há a necessidade de o mediador fazer um bom trabalho com os textos dessa natureza.

Seguindo essa linha de pesquisa que nos faz entender que o livro didático é a principal ferramenta que norteia tais estudos, nos cabe investigar a organização desse suporte. Buscaremos compreender as avaliações de desempenho propostas aos alunos, dentre elas, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). De acordo com Cassiano (2013) os livros didáticos que são distribuídos desde 2006 pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) apresentam uma estrutura superior aos apostilados. Atualmente, tais materiais passam por um processo de avaliação e seleção.

Nosso foco corresponde ao gênero dramático e para entendermos como se legitima esse estudo no prosaíco escolar, fizemos um recorte desse gênero. Dessa forma, escolhemos a obra de Gil Vicente, o introdutor do teatro português, primeiro porque a literatura estrangeira é pouco mencionada nesses livros, segundo, porque sua estética literária é riquíssima e traz uma temática atualíssima. Logo, optamos por dois livros didáticos de Português e Literatura, ambos estampam o selo do MEC – um classifica-se como compêndio (exposição sistemática de conteúdo) que abarca os anos de 2006 a 2008 e o outro como manual (voltado para a proposta de estudo em sala de aula) 2012 a 2014, este foi usado pelos alunos até o ano passado -, trata-se de coleções voltadas para as três últimas séries da Educação Básica, com triênios e classificatórias divergentes.

Inicialmente, julga-se relevante e essencial a discussão acerca da universalização do Ensino Médio proposta pela revisão das políticas educacionais conquistadas no espaço escolar no final dos anos 1990 e início do século XXI, compreendendo os documentos que normatizam o sistema de ensino, impondo regras a professores e gestores escolares. Ancorando-se nas contribuições de Ghiraldelli Jr (2009), Vieira (2009), Gentili (1996), bem como na articulação de Bourdieu (1999), Laurentino Gomes (2008) reunindo os principais fatos que compõem a historiografia da evolução do ensino no Brasil.

A reflexão centrar-se-á na recepção de textos literários, considerando o conceito e a função social atribuídos à literatura e destacando o seu espaço no ambiente pedagógico; junto a isso, estabelecer-se-á um parecer sobre o estatuto da literatura, enquanto disciplina, e sobre o livro didático usado para disseminar esse conhecimento, considerando que esse suporte se submete à legislação e à burocracia governamental. Aqui, buscamos refúgio nos estudos das professoras Aguiar e Bordini (1993) sobre o tratado: literatura, Bosi (1992), que nos permite

pensar a literatura para adolescentes por meio de textos literários que se aproximam aos seus contextos, Lajolo e Zilberman (1996) que nos lembra que o livro didático está em todas as fases da escolarização. Somando-se aos estudos de Cassiano (2013) que reconstrói a história do livro didático no Brasil do século XXI, relatando as transformações, tensões, como, as perdas e as influências estrangeiras.

Por meio dessa explanação, procura-se responder à indagação essencial sobre o valor da literatura e sua função social, comum a quem trabalha com leitura literária, e observar como os extratos de textos literários, em especial os do gênero dramático, são aplicados no contexto escolar.

A planificação dessa pesquisa busca tornar mais nítidas as aproximações entre literatura e educação. Isto é, nessa pesquisa a atenção será voltada à metodologia de ensino de literatura na escola, abordando o gênero dramático e às suas especificidades na formação de leitores de peças teatrais.

Este trabalho, dividido em três capítulos, inicia-se com “Literatura no currículo escolar: Uma experiência que nos permite entender a evolução da História da Educação Brasileira em suas Políticas Educacionais” uma explanação a respeito da origem das escolas brasileiras e do processo de sistematização e politização por que passaram dentro do contexto educacional, ancorando-se nas contribuições das professoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2002). Para respaldar, ainda, esse percurso, direcionou-se o foco das discussões para a análise descritiva e crítica dos órgãos governamentais e dos documentos oficiais que conduziram e conduzem o ensino de literatura nas escolas brasileiras.

As reflexões se abrem em torno das políticas de trabalho do Ministério da Educação (MEC), um dos principais órgãos que gerencia a educação brasileira, criado em 1930; percorrem a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), instituída em 1961, revogada em 1971 e, por último, reinstituída em 1996, cuja finalidade é tornar o ensino médio obrigatório; posteriormente, abrange a funcionalidade e os métodos construtivos do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento visto como a “alma da escola”; atingem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999 - a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN +), implantado em 2002, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), de 2006 e o livro didático, fundado em 2004 e expandido em 2006.

Partindo dessa visão diacrônica e olhando a legislação vigente, delineou-se, por meio de pesquisas e análises, o caminho a seguir, que visa conhecer e estudar os efeitos da Reforma do Ensino Médio para o ensino de literatura pelo viés da área estipulada: Linguagens, Códigos e

suas Tecnologias. Com apoio nos estudos de Magnani (1989) acerca da configuração da leitura, literatura e escola, desde os jesuítas, por meio do *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos) no período colonial, até os dias atuais, com a nova reforma do Ensino Médio, instituída com a globalização, no século XXI, e partindo das colocações das *Orientações Curriculares* foi possível chegar a uma visão crítica a respeito do espaço ocupado pela literatura no sistema de ensino.

No segundo capítulo “O estudo da peça vicentina no livro didático”, aquele que de fato estrutura a pesquisa, a discussão prossegue na análise propriamente dita da abordagem do gênero dramático nos livros didáticos, na perspectiva de examinar as peças vicentinas. Para iniciarmos o debate, buscamos compreender a construção de textos dramatúrgicos, bem como a sua história. Para isso, estivemos em contato com os textos de Magaldi (1998), Pascolati (2009), Ryngaert (1995), Pallotini (1989), Prado (1974), dentre outros. Esse capítulo organiza-se em três subtítulos: “O ensino de literatura no Ensino Médio e a formação do leitor”, “O texto dramático e suas especificidades” e “A linguagem popular de Gil Vicente inserida no livro didático de Português”.

O capítulo terceiro “O gênero dramático nas provas do Enem e Fuvest” discute o fim do Ensino Médio, os objetivos e as provas do Enem e do vestibular da Fuvest, bem como o enfoque do gênero dramático nessas provas. Essa reflexão caracteriza-se pela sua importância em se entender a organização dos livros didáticos e situar o ensino da literatura no espaço escolar.

Por fim, frente a pouca relevância dada à literatura na atual conjuntura, afirmação apoiada na sondagem das políticas educacionais, dos livros didáticos e das avaliações posteriores ao Ensino Médio, apresentam-se reflexões que configuram o lugar legítimo da literatura no ambiente escolar, e numa visão crítica, apontam-se algumas soluções e meios para preencher as lacunas encontradas nesse cenário. Assim, espera-se poder contribuir com a crítica literária e com possíveis reformas, sempre lembrando que, para obtenção de um diagnóstico preciso sobre a formação de leitores de textos dramáticos e para situar o ensino de literatura, há necessidade de futuras análises.

CAPÍTULO I

LITERATURA NO CURRÍCULO ESCOLAR: Uma experiência que nos permite entender a evolução da História da Educação Brasileira e suas Políticas Educacionais

Um gestor ou uma gestora que só se preocupa com os aspectos administrativos, porém, perde de vista a alma de sua escola.
(VIEIRA, 2009, p. 159)

1.1 Estrutura e Funcionamento das escolas brasileiras

Ao abordarmos as Políticas Educacionais que estruturam o Ensino Médio no Brasil contemporâneo, cabe-nos fazer um levantamento de datas e fatos significativos para a universalização desse ensino, valendo ressaltar um assunto recente, que emergiu a partir dos anos 90, no século XX, quando sopraram ventos favoráveis às últimas séries da Educação Básica.

Para as professoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman, em seu estudo *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil* (2002), já fomos um país sem leis e, pior que isso, um país sem escolas e universidades, isto é, efetivamente sem um ensino sistematizado. Até o início do século XIX, o retrato que se delineava era o de uma sociedade que desconhecia os livros e sua importância formacional, que sequer tinha acesso à leitura e à escrita, exceção feita à burguesia, classe privilegiada e “tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura” (OCNEM, 2006, p.51), já que sempre tivera acesso aos livros e à literatura.

No Brasil colonial, a literatura sempre existiu como proposta de ensino catequético pelos jesuítas, com intenções bastante claras por parte dos colonizadores no âmbito econômico e de dominação; para não falar nas relações estreitas desta proposta com os programas escolares de Portugal por intermédio de um documento oficial responsável por organizar todo o modelo da educação jesuítica, o *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos), compêndio que decretara métodos de ensino, regras e diretrizes objetivas aos comprometidos no processo educativo jesuítico. No entanto, “o objetivo dessa Ordem era o de “formação integral do homem cristão”, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo” (GHIRALDELLI JR., 2009, p.25). Elencava como disciplinas a serem oferecidas pelos colégios da Ordem a gramática, a retórica e a poética, originando, assim, uma história da literatura. Contudo, esse programa de educação não era endereçado às crianças brasileiras nem aos índios, apenas a classe elitista frequentava as aulas.

Em 1759, com a reforma educacional empreendida pelo Marquês de Pombal, inspirada em um modelo iluminista que tinha como finalidade “(...) formar indivíduos para o Estado e não mais para a Igreja, tornando mais nítido o caráter autoritário do paternalismo estatal” (MAGNANI, 1989, p. 14), somado à expulsão dos jesuítas das terras brasileiras e

portuguesas, surgiu a necessidade de implantação de um novo modelo educacional no Brasil para ocupar a lacuna deixada pelo sistema jesuítico.

No que concerne aos estudos literários, o novo modelo de educação não impulsionou mudanças. O ensino permaneceu segundo os mesmos moldes do sistema anterior, houve apenas o acréscimo do ensino do Latim e do Grego como disciplinas auxiliares ao estudo da Língua Portuguesa e da Retórica, nenhuma tinha ligação com a outra. Catequizar já não era mais uma missão, as escolas que tinham foram extintas e criaram-se a vila pombalina a fim de controlar os indígenas economicamente e socialmente. Inicialmente, os professores que definiam e organizavam os locais de trabalho, logo, reergueram duas escolas, uma para as meninas e outra direcionada para os meninos. Sendo assim, o sistema de ensino se espelhava no modelo francês, deixando de lado os modelos e as influências portuguesas e, desta forma, “requisitava do indivíduo a compreensão de seus direitos e deveres em uma sociedade que passava a exigir das pessoas uma gradual independência de pensamento e discurso” (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 27).

Nesse contexto, as pessoas eram proibidas de falar qualquer língua indígena, momento que gerou grandes prejuízos para o Brasil já que Pombal queria educar as pessoas para ajudar nos interesses do estado, mas não sabia muito bem o que estava fazendo. Cabe ressaltar, que nessa época o Brasil ainda era colônia de Portugal e sofria com os abusos políticos e com a cobrança de altas taxas de impostos sobre a exploração do ouro. Surgindo, então, a Inconfidência Mineira (1789), manifesto que reuniu o povo brasileiro em busca de liberdade, contra a opressão do governo português no período colonial.

Contudo, o filósofo Paulo Ghiraldelli Jr (2009) acrescenta que nessa época, surgiram os concursos públicos, assim, como a análise da literatura destinada às escolas (isso incluía a censura, pois o Iluminismo português não implicou uma liberalização completa dos autores do movimento). O curso de humanidades, foi extinto e ficaram em seu lugar as “aulas régias”, eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ainda, o estudioso faz um adendo, “esse período foi rico na formação de intelectuais importantes em nosso país. Eles continuaram, como antes, a concluir seus estudos na Europa, mas agora sob a influência do Iluminismo. Uma vez de volta ao Brasil, exerceram papéis que colaboraram na diferenciação de pensamentos em nossa sociedade” (GHIRALDELLI JR. 2009, p. 27)

No entanto, a prevalência dessa cultura importada desenvolvida no Brasil passa a entrar em declínio a partir de 1800, com o projeto de independência política, visto como uma forma de libertar os impostos abusivos e um meio de preservar a autonomia administrativa do país. Para a pesquisadora Lajolo (2002, p. 107), esse momento “foi decisivo, no Brasil, para o

desenvolvimento da leitura e escrita como práticas sociais”, além de que, cabe reforçar que nessa época 78,11% da população brasileira era analfabeta, segundo os resultados obtidos no recenseamento feito na época, o qual representava um quadro de injustiça mediante a cultura local.

Resumidamente,

O quadro mundial de analfabetismo, naquela época, não se apresentou nada interessante: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos. O Brasil contribuía, então, com uma responsabilidade inegável para a manutenção deste número assustador (GHIRALDELLI JR, 2009, p.191).

O ensino no Brasil começou a se alterar profundamente com a chegada da Côrte portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808. Cabe ressaltar que a Família Real veio para o Brasil devido às tropas francesas invadirem Portugal, porque os portugueses não acataram o Bloqueio Continental decretado por Napoleão e continuaram tendo relações comerciais com os ingleses e, com isso instalaram-se na cidade maravilhosa e o panorama educacional começou a decolar. Como afirma o filósofo Paulo Ghirandelli Jr “uma série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares, foram criados para tornar o ambiente realmente parecido com o que teria de ser a Côrte” (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 28).

Com essa iniciativa, profundas mudanças aconteceram em todo território nacional, tanto no âmbito educacional, como social, político e econômico. Amparados nos estudos do jornalista Laurentino Gomes (2008) podemos citar algumas alterações, como: a abertura dos portos para o comércio com países amigos; o nascimento da imprensa régia e a autorização para o funcionamento de tipografias e para a publicação de jornais; a fundação do Banco do Brasil; a abertura de algumas escolas, entre as quais duas de medicina – uma na Bahia e outra no Rio de Janeiro; a instalação de uma fábrica de pólvora e de indústrias de ferro em Minas Gerais e em São Paulo; a vinda da “Missão Artística Francesa”, em 1816, e a fundação da Academia de Belas-Artes; a mudança de denominação das unidades territoriais, que deixaram de se chamar “capitanias” e passaram a denominar-se “províncias” (1821); a criação da Biblioteca Real (1810), do Jardim Botânico (1811) e do Museu Real (1818), mais tarde criou-se o Museu Nacional.

Em suma, o funcionamento das universidades enfrentou muitos obstáculos: não havia recurso humano qualificado para desempenhar atividades administrativas e de cunho pedagógico, faltava intelectuais capacitados para lecionar, justificando o atraso que se

repercutia na Colônia. Para sanar tais dificuldades, com a Independência, ocorre a implantação de cursos superiores profissionalizantes, inspirados em modelos de unidades desconexas entre si e voltadas para a formação profissional, o que representou um marco na dilaceração do sistema escolar, dando origem a tantas distorções até hoje existentes.

As escolas, os chamados liceus, começaram a surgir em 1810, na cidade do Rio de Janeiro, implantadas em um cenário precário e de certa forma improvisado, já que não havia livros didáticos, nem manuais, nem legislação. Nessa época, quando a atividade comercial começa a ganhar espaço e a se fortalecer, os livros e materiais impressos passaram a ser vistos como mercadorias, sobretudo com a implantação de sistemas escolares e de ensino superior; assim, o cenário mercadológico foi crescendo para suprir as necessidades da população. E, por outro lado, uma forma de controle do governo, já que nenhuma atitude vinculada às políticas culturais vem desinteressada ou somente para o bem da sociedade.

Após essas transformações “a Côrte voltou para Portugal em 1821 e, um ano depois, D. Pedro I liderou a Independência, outorgando a nossa primeira Constituição, a de 1824. Essa carta constitucional continha um tópico específico em relação à educação” (GHIRALDELLI JR. 2009, p. 28). Com essa iniciativa, aumentaram-se o número de escolas, as universidades e as gráficas foram surgindo, mas, o acesso aos livros, infelizmente, permaneceu limitado a um público, apenas algumas pessoas de maior prestígio poderiam ter contato com esse suporte. Conseqüentemente, esses avanços de modo geral, não foram tão significativos como almejavam com o projeto de independência, quem explica esse fenômeno é a professora de História Carla Ferretti da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas) “na verdade foi uma independência sem muitas mudanças no quadro político e social do país”¹ e acrescenta que não houve alterações pelo fato que D. Pedro já estava no poder, desde que D. João VI havia voltado para Portugal, em 1820.

Em 1838, criou-se o Colégio Pedro II, que foi destaque da época imperial, cujos programas educacionais foram inspirados em programas europeus, contribuíram para a formulação do currículo escolar. Este foi modelo para o sistema educacional brasileiro até meados do século XX e, por isso, esse colégio representa um grande marco para a história do ensino no país.

Transcorridos 30 anos do surgimento dos liceus, em 1840, época em que as tipografias e os livreiros iam multiplicando-se a cada dia; a política envolvida nesse suporte de ensino, acompanhava as condições de sua produção e consumo, os livros didáticos tornaram-se

¹ Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/fundamentos/quais-mudancas-independencia-brasil-trouxe-imediato-pais-496325.shtml>>. Acessado em 17 out. 2014, às 14h50.

regulares na vida escolar brasileira, embora esse recurso didático tenha sido e ainda seja alvo de muitas polêmicas: “encontramos ouvidos para ouvir vozes que, dissonantes, festejam o mesmo livro didático que outras vozes apupam e vaiam” (LAJOLO, 1994, p. 62). Foi assim que as bibliotecas, institutos e sociedades aos poucos constituíam uma rede em busca da cultura letrada, fortalecendo a leitura e a escrita enquanto práticas sociais.

Os principais motivadores dessa prática conscientes foram os escritores que circulavam pelo Brasil e buscavam reconhecimento de seus escritos, como Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Machado de Assis, Fagundes Varela, Castro Alves, dentre outros nomes, que viviam a “perambular” pelas ruas em busca de reconhecimento. Esses pensadores escreviam textos, expondo, por meio de metáforas, as reais condições desse cenário, dando os primeiros passos em busca de uma literatura local, sob a tríade obra, público e autor, e buscando formar um sistema e não mais meras manifestações literárias.

Todavia, podemos afirmar que em termos de formação de identidade cultural, nós ainda somos bem jovens em relação ao velho mundo. Afinal, sempre estivemos atrelados a alguma ideologia estrangeira por conta de nosso processo de colonização e das marcas culturais que ele deixou². A cantora Elis Regina, com sua música *Querelas do Brasil* já denunciava por meio do seu som que “o Brasil não conhece o Brasil, o Brasil nunca foi ao Brasil” e Mário de Andrade, se dizia professor de Brasil porque o Brasil não se conhece. Agora, em termos de produção, temos um projeto de nação e de literatura desde o movimento antropofágico - lembrando que já havia embriões desse processo no fim do Arcadismo e no começo do Romantismo.

Para que o Brasil deixasse de ser colônia e passasse a ser uma nação independente também no que tange à produção literária, todo o quadro educacional foi alterado. Conseqüentemente, os escritores da época tiveram que desenvolver uma autonomia e, para isso, era necessário ter um registro das condições históricas e as glorificações dos valores locais.

Até este ponto, falamos do início do processo de formação da literatura brasileira, dos escritores nacionais, da escola, da universidade, da indústria editorial, dos livros e da sociedade local e suas necessidades. A reflexão que será feita a seguir direciona o olhar para a

² Para o leitor curioso, sugerimos a leitura dos livros *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre, *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda e *Formação do Brasil Contemporâneo*, Caio Prado Júnior. Obras que exemplificam a tradição e a modernidade da sociedade brasileira. Conhecidos como principais ideólogos e pensadores do Brasil exploram em seus contextos reflexões que respondem o que é ser brasileiro segundo suas ideologias e concepções. Assim, como procuram artifícios de (re)descobrir o Brasil.

função da literatura e a influência de políticas e normas vigentes ao longo dos séculos na educação brasileira.

Principiando pelo atual **Ministério da Educação**, órgão que, inicialmente, dividindo espaço com a Saúde Pública, não tratava a educação como prioridade. Criado em 1930 com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e modificado ao longo dos anos, é o principal órgão que regula o sistema educacional do país.

Somente a partir da vigência da Constituição Federal de 1934 ocorreram modificações no cenário educacional. Com um capítulo dedicado à educação, novos rumos foram tomados e a primeira providência foi “traçar as diretrizes da educação nacional” (Art. 5º) e “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados” para “coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país” (Art. 150). Tais obrigações constitucionais foram atribuídas à União como metas a serem cumpridas em um breve espaço de tempo no sistema de ensino.

Porém, até 1953, período em que o país começa a passar por um processo de urbanização intensa, dada as conjunturas sócio-culturais e econômicas, o Ministério da Educação permaneceu atrelado à Saúde Pública. Após essa data, com a autonomia dada à área da saúde e com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)³, surge o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, para “traçar diretrizes”, implantou-se a primeira **Lei de Diretrizes e Bases** (LDB) em 1961, lei nº 4.024 sancionada em 20 de dezembro de 1961 e publicada pelo presidente João Goulart, seguida por uma outra versão dez anos depois (1971), lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, revogada em pleno regime militar, modificou emendas e artigos. Vinte cinco anos depois, essa segunda versão foi substituída pela lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em vigência no Brasil.

Como um meio de pressionar a aplicação dos artigos dispostos na Constituição Federal, na década de 1990, surge o **Projeto Político-Pedagógico**. Cada escola teve e ainda tem o seu, pois continua em vigor até hoje (2015). Trata-se de um documento elaborado coletivamente por todos os envolvidos no processo educativo, construído de acordo com a LDB, e cuja função é nortear toda a equipe escolar na proposição de objetivos e metas pedagógicas na

³ Em 1932, um grupo de intelectuais, preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a Igreja era concorrente do Estado na área da educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=2&Itemid=171>. Acessado em 05 mai. 2014, às 11h12.

execução inicial do projeto de desenvolvimento do trabalho escolar. Esse será mais um tópico a ser abordado nesta reflexão.

Com o compromisso de alcançar uma educação de qualidade e adequá-la a esse sistema, surgiram, nessa mesma década, entre 1995 e 1997, com base no texto constitucional, os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs), prometendo uma educação compromissada com a cidadania, cujo objetivo principal equivale-se a direcionar os professores em atividades desenvolvidas em sala de aula. Referentes ao Ensino Fundamental I e II dividem-se em seis volumes, divisão orientada pelas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, além de mais três volumes destinados aos temas transversais.

Direcionado ao Ensino Médio, foram criados pelo MEC, nas mesmas regras e medidas, os **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** (PCNEM) no ano de 1999, documento que será objeto de discussões nesta pesquisa, cujo foco é o ensino da Literatura, disciplina integrante apenas do currículo do Ensino Médio.

Esse documento, que parte dos princípios definidos pela LDB e define um novo perfil para o currículo apoiado no desenvolvimento de competências básicas para a inserção na vida adulta e no trabalho, está subdividido em seções: Bases Legais; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa divisão tem a intenção de atender à proposta de um Novo Ensino Médio, não mais descontextualizado e visando ao acúmulo de informações, mas priorizando o raciocínio e a capacidade de aprender. Os PCNEM difundem os princípios da reforma curricular e, além disso, orientam o trabalho do professor na busca de novas abordagens e metodologias.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio** (DCNEM), inseridas nesse documento, apesar de pensadas e refletidas nas bases legais da LDB, ainda se juntam com o Ministério da Educação e o Conselho Nacional da Educação (CNE), com o propósito de “ajustar” as diretrizes e bases da Lei nº 9394/96 com as práticas pedagógicas, em sintonia com as necessidades e demandas da sociedade contemporânea e seus objetivos.

Como qualquer obra criada para orientar um trabalho visando ao seu aperfeiçoamento, esse documento está sujeito a modificações e ajustes subordinados ao desenvolvimento do processo de aprendizagem, portanto trata-se de um processo contínuo de construção. Isso ocorre devido à globalização e as necessidades cotidianas e mercadológicas da sociedade em geral. Para uma maior legitimidade e uma aura democrática, o Ministério da Educação afirma que os *Parâmetros Curriculares* atenderam os pressupostos da LDB/96, assim como afirma

que esse documento foi construído por pesquisadores de grandes universidades e professores das redes estaduais que estavam em sala de aula. E, para tanto, houve vários encontros com esses especialistas para chegar às considerações finais do que deveria ser mencionado nessas últimas séries. Após muitas reflexões, a equipe concluiu que “não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor” (PCNEM, 1999, p. 48), citando o mestre Aristóteles; então, desde o seu tempo, não havia certeza de nada.

De maneira sucinta, destacamos às competências e habilidades que regem o campo **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, área curricular de abrangência da Literatura, para compreender esse contexto e identificar sua organização no livro didático indicado e autorizado para adoção, durante o período de três anos, pelo **Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio** (PNLEM). Também aproveitaremos para refletir sobre a proposta do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), avaliação que todos os jovens, dessa etapa final da Educação Básica, participam.

Relativamente às áreas do saber, o MEC disponibiliza a todos os docentes da rede pública de ensino as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (OCEM), suporte para esclarecimentos acerca das mudanças ocorridas no Novo Ensino Médio - “novo” por apresentar um olhar diferenciado ao mundo contemporâneo. Resultante de muitas discussões e reflexões por profissionais de todos os setores educativos, o documento propôs a divisão das disciplinas em áreas do saber.

Todos os currículos escolares fizeram essa adaptação na base comum, embora cada escola tenha autonomia de definir a parte diversificada de acordo com sua clientela e região, já que, segundo observa Sofia Lerche Vieira, em seu estudo *Educação Básica: política e gestão da escola*, “a autonomia de uma escola não é algo dado, mas construído a partir de sua identidade e história.” (VIEIRA, 2009, p. 44). Essa propriedade, logicamente, interfere na escolha do próprio livro didático, o qual, da mesma forma, é elaborado e organizado por autores consoante princípios e normas do PNLEM.

Mais do que selecionar livros destinados a escolhas trienais, o MEC é o principal órgão que fomenta todo esse processo. Nesse contexto, como tudo deve estar correlacionado e em consonância, o livro didático precisa adequar-se a essas mudanças de maneira eficaz, afinal, os resultados vão comprovar a eficiência desse suporte na prática pedagógica.

1.2 O surgimento do Ministério da Educação (MEC): suas autarquias e finalidades.

Órgão que faz parte do Governo Federal do Brasil, introduzido pelo decreto nº 19.402, em 14 de novembro de 1930, o MEC, cuja atuação se orienta no sentido de garantir o cumprimento dos dispositivos legais relativos à educação, tem como uma de suas atribuições primordiais desenvolverem ações efetivas para assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola. O órgão modificou-se diversas vezes em sua estrutura organizacional a fim de atender às necessidades emergenciais, normatizar e refletir sobre o sistema educacional que um dia, segundo investigações, foi menos estruturado por não constar uma legislação ativa e cabível às práticas pedagógicas.

A última alteração sofrida foi regulada pelo decreto nº 4.791, de 22 de julho de 2003, a partir da qual o MEC ficou responsável por gerenciar as políticas educacionais nacionais, a Educação Infantil, a Educação em geral (Fundamental, Médio, Superior, Jovens e Adultos, Especial, Ensinos Profissionalizantes, Educação a Distância, Indígena, Ambiental). A única exceção é relacionada ao Ensino Militar por conta de possuir seus próprios regimentos de acordo com a vossa filosofia e são amparados pelo Decreto nº 3.182 de 23 de setembro de 1999 que regulamenta a Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências.

Junto ao MEC há outros órgãos agrupados que, sem visar a lucros, auxiliam a fortalecer o processo de construção de uma política educacional sólida e transformadora, como os seguintes: **(FNDE)** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; **INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; **CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; **EBSERH** – Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares; **CNE** – Conselho Nacional de Educação; **CONAES** – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior; **IBC** – Instituto Benjamin Constant; **INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos; **Fundaj**– Fundação Joaquim Nabuco; Colégio Pedro II. Todos esses órgãos supracitados, com suas respectivas responsabilidades e atribuições, não existem de modo isolados, mas articulados entre si.

No que tange à Educação Básica, podemos destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), no ano de 2006, cuja proposta se estende até 2020. Sua finalidade é atender o Ensino Fundamental, beneficiando-o com

recursos federais⁴. Anda “de mãos dadas” com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), um dos fundos responsáveis pela compra de livros didáticos e suportes pedagógicos destinados a escolas dos estados e municípios.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação traz programas como: ProInfância, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil; Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que promove transferências de recursos para a alimentação escolar dos alunos da educação básica de todo o país; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que presta assistência financeira às escolas públicas da educação estadual, municipal e do Distrito Federal; Caminho da Escola, que oferece segurança e qualidade no transporte dos estudantes; o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁵, que distribui para as escolas acervos literários, referenciais, obras de pesquisa “com vista à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor”⁶ e os livros didáticos, dicionários e obras complementares de qualidade para escolas de todo o Brasil⁷.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), órgão desenvolvido em 2007, que atende o Ensino Fundamental e Médio, busca “investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior”⁸. Sendo assim, percebe-se que o olhar não se limita apenas a uma etapa escolar – a Educação Básica, uma vez que qualquer indivíduo, antes de adentrar o universo profissional ou ingressar em um curso superior, passa por essa etapa.

Atribui-se ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a tarefa de avaliar tanto a Educação Básica, quanto o Ensino Superior. Relativamente à primeira, propõem-se estes instrumentos:

⁴ É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por Estado e Distrito Federal, em um total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Disponível em <<http://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acessado em: 08 mai. 2014, às 11h26.

⁵ Vale ressaltar que o PNBE, como principal órgão que distribuiu livros literários para as bibliotecas das escolas estaduais brasileiras tem a responsabilidade de catalogar todos os gêneros literários e tipos textuais para a distribuição nas escolas. Quanto ao gênero dramático, percebemos o quão delimitado se encontra perante aos outros gêneros, apresenta um número menor de obras. No PNBE 2009, acervo I, temos as peças: *Édipo Rei*, Sófocles, *Vestido de Noiva*, Nelson Rodrigues, *A vida é sonho*, Renata Palottini.

⁶ Disponível em <<http://www.fnede.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>, acesso em 08/05/2014, às 13h00

⁷ Disponível em <<http://www.fnede.gov.br>>. Acessado em 08 mai. 2014, às 13h15.

⁸ Disponível em <www.portal.mec.gov.br>. Acessado em 08 mai. 2014, às 10h44.

- Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – prova de caráter obrigatório para todos os alunos matriculados e ativos na 3ª série do Ensino Médio;
- Censo Escolar – levantamento de dados estatístico-educacionais (estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar), de âmbito nacional e realizado todos os anos, tem objetivo de traçar o panorama nacional da educação básica;
- Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – tem objetivo de avaliar a Educação Básica e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e universalização do acesso à escola através de subsídios concretos para formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica; compõe-se de três avaliações externas: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) também denominada “Prova Brasil” e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). As duas primeiras são bienais e a última, realiza-se anualmente;
- Provinha Brasil – aplicada a todos os alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, duas vezes por ano (uma no início do ano letivo e outra ao final), composta por testes de Língua Portuguesa e de Matemática;
- Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – criado em 2007, representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP - o Saeb, para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, para os municípios;
- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) – avaliação para jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idades próprias;
- Prova Docente – Prova de Concurso para o ingresso na carreira docente, cujo propósito é valorizar os profissionais do magistério;
- Banco de Propostas Inovadoras – disponibiliza para os estudantes de escolas públicas plataformas *on-line* gratuitas que permitem acessar o conteúdo didático e fazer simulações de avaliações da Educação Básica organizadas pelo próprio Instituto⁹.

⁹ Informações obtidas pelo Portal do INEP em <<http://portal.inep.gov.br>>. Acessado em: 08 mai. 2014, às 14h09.

O texto acima reúne, sucintamente e de forma simplificada, informações fornecidas pelo sítio do INEP, porque o nosso foco não é esmiuçar cada órgão e sim entender os avanços ocorridos desde 1930, estabelecendo uma conexão com a explanação do gênero dramático inseridos nos livros didáticos de Português que estampam o selo do principal órgão educacional: o Ministério da Educação (MEC). No entanto, essas informações já revelam a importância desse Ministério e sua contribuição para a nossa historiografia escolar.

1.3 Uma visão geral da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a universalização do Ensino Médio

Com o processo de democratização neoliberal assumido no final do “Estado Novo”, em 1945, tivemos o fim da Era Vargas que reinava desde 1930 e o início de uma construção arrebatadora ao que confere à garantia dos direitos civis, políticos e à manutenção das conquistas sociais alcançadas. Correspondendo assim a um novo texto constitucional brasileiro¹⁰ que surgia a luz da primeira experiência democrática, afinal, esse regime se firmou sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais e sem eleições.

O Brasil foi (re) configurado, (re) modelado para atender aos novos pressupostos. Na área educacional, a primeira mudança foi a oferta de uma educação igualitária como direito de todos, daí a necessidade de estabelecer diretrizes e bases para a educação. Posteriormente, delegaram-se atribuições aos Estados e Municípios, e com a autonomia alcançada puderam conquistar o direito de elaborar projetos e propor ações, em conformidade com as normas e condições previstas por essa lei, para gerenciar o sistema educacional brasileiro. Contudo, descentraliza à responsabilidade do Ministério da Educação, que até aí era o principal órgão de fomento educacional brasileiro.

Em 1961, o povo brasileiro teve acesso à primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961, essa, atuou sem ser modificada até outubro de 1968, porque no mês seguinte, no dia 28, passava a vigorar a lei nº 5.540, chamada de lei

¹⁰ Como explica o filósofo Ghiraldelli Jr. (2009, p. 169) “O nosso país ganhou uma nova Constituição em 1988 – mais generosa quanto a direitos sociais, se comparada com as anteriores. Durante o processo de elaboração da nova Constituição, em todos os setores, houve debates, pressões, movimentos populares, movimentos de bastidores das elites e grupos corporativos etc., para verem seus interesses defendidos na Carta Magna. O campo da educação também foi arena de disputa desses interesses variados.

Na carta Magna de 1988, a Educação não veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinado a ela, mas apareceu também espalhada em outros tópicos. Assim, no título sobre direito e garantias fundamentais, a Educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (artigo 6º). (GHIRALDELLI JR. 2009, p. 169).

da reforma universitária, porque alterou apenas o capítulo referente ao Ensino Superior, ajustando suas normas de organização e funcionamento a fim de atender a ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo após o Golpe Militar (1964). Para atender as demandas do ensino primário e médio foi necessária uma nova reforma, instituída pela lei 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus, esteve ativa por vinte e cinco anos e devido à necessidade de estabelecer um modelo educacional condizente com a realidade do país, foi substituída pela LDB 9.394/96, essa, não destoou das outras LDBs e vigora até os dias atuais. Essas legislações prevêm os fundamentos, as estruturas e as normas para o sistema educacional brasileiro.

As funções das prefeituras e das Diretorias de Ensino, uma vez conquistada à autonomia, devem convergir para um único objetivo concernente ao educando: “prepará-lo para a cidadania e qualificá-lo profissionalmente” (LDB, 2000, Art. 2º, p. 24), o que implica uma educação vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais sempre visando que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Para os PCNEM, “a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual” (PCNEM, 2000, p. 60), meios que facilitam a inserção do homem no mundo contemporâneo. Essa lei permite adaptações de melhoria ao que diz respeito às demandas locais e estaduais.

Tanto o acesso e assiduidade do aluno, quanto a oferta de vaga nas escolas públicas (ensino obrigatório), assim como o atendimento àqueles que não tiveram oportunidade de estudar em tempo adequado são atribuições competentes aos Estados e Municípios, que devem torná-las públicas para que todos conheçam e exerçam o direito de acesso à escola. É importante esclarecer que o Governo não isenta os pais e a comunidade da responsabilidade de garantir a execução dessa obrigatoriedade, facultando àqueles o direito de acompanhar os filhos em sala de aula, se for necessário.

No quarto título dessa lei, “Da organização da Educação Nacional”, a União, os Estados e os Municípios passam a gerenciar as instituições de acordo com as incumbências que lhes são pertinentes e, para tanto, deverão organizar-se para atendê-las, formando uma rede, como numa cadeia alimentar, em que um sustenta o outro, isto é, os estabelecimentos de ensino públicos e privados bem como a equipe escolar se subordinam aos sistemas que os regem, meios pelos quais essa lei se mantém em vigor.

O Artigo 21 dispõe sobre as modalidades de educação e ensino: “I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II - Educação Superior” (PCNEM, 2000, p. 29). A Educação Básica responde por estas finalidades:

“desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (PCNEM, 2000, p.29). Para sua concretização, criaram-se meios e possibilidades de assegurar um ensino de qualidade: currículo (base nacional comum X parte diversificada), calendário, reclassificação, classificação, progressão, rendimento escolar, controle de frequência, expedição de históricos escolares, declarações, diplomas, conteúdos curriculares, dentre outros.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende as crianças até seis anos de idade, tendo por finalidade desenvolvê-las “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (PCNEM, 2000, p. 32). O Ensino Infantil é ofertado em creches, entidades equivalentes e pré-escolas, cujo espaço caracteriza-se como socializador, com a finalidade de promover a inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade.

A formação básica do cidadão ocorre no Ensino Fundamental, de cunho obrigatório, correspondendo, no mínimo, a oito anos de estudos e cujos objetivos se concretizam em ações que possibilitam a entrada do indivíduo em formação na sociedade.

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, 2000, p. 32).

Aqui, cabe ressaltar que, quanto ao domínio da leitura, a referência será a língua materna, ou seja, numa comunidade indígena, por exemplo, haverá um processo próprio de aprendizagem. Como aborda a Lei de Diretrizes e Bases, cada escola atenderá seu público de acordo com suas necessidades e previsões.

A etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, corresponde ao Ensino Médio, etapa que visa preparar o aluno para o trabalho dentro de uma noção clara e consciente de cidadania, bem como aprofundar os conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental, a fim de que ele possa prosseguir os estudos posteriores, época em que passa a compreender seu lugar na sociedade para buscar estudos que possibilitem esse engajamento. A grade curricular dessas últimas séries obedece aos incisos abaixo, correspondentes ao Artigo 36 da LDB:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (LDB, 2000, p. 33).

Com um currículo inovador, passa-se a atender as premissas acima, dando abertura aos envolvidos de construir uma nova visão do mundo moderno por meio do contato com as produções científicas e tecnológicas, com a linguagem contemporânea e com os conhecimentos filosóficos e sociológicos que serão vistos em sala de aula, não se limitando somente a esse espaço, mas formando conhecimentos para a vida.

Essa lei não se esquece de mencionar, na Seção V, Artigos 37 e 38, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), um ensino gratuito destinado àqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade propícia para melhor aprendizagem do conteúdo, atendendo tanto ao público que não concluiu o Ensino Fundamental, como o Ensino Médio.

Existem também as instituições que oferecem cursos técnicos articulados com o ensino regular, dando oportunidade aos aprendizes de ingressar em carreiras profissionais, desenvolvendo aptidões para uma vida produtiva, e que “poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (LDB, 2000, p. 34) - quando de nível médio, os diplomas registrados ganham validação nacional.

O capítulo quarto da Lei de Diretrizes e Bases abrange o Ensino Superior, com informações acerca de suas finalidades, oferta de cursos e programas, espaço público ou privado, acrescentando que a “autorização e reconhecimento de curso, bem como o credenciamento de instituições de educação superior terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (LDB, 2000, p. 35). Determina que o trabalho acadêmico anual deve cumprir calendário de duzentos dias e dá outros esclarecimentos sobre: registro de diplomas; transferências; vagas; critério pluridisciplinar; exercício da autonomia e outros itens.

A Lei ainda menciona, no capítulo quinto, os critérios que se seguem para a Educação Especial, bem como, trata dos profissionais da educação num outro capítulo, como fala dos recursos financeiros para aquisição de materiais didáticos e pedagógicos, finalizando com as disposições gerais e transitórias que consolidam a educação nacional.

Em síntese, a LDB de 1996 apresentou vários pontos positivos no sentido da melhoria de certas condições da educação. Um deles, a maneira não autoritária de falar sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas. Deixando, então, a cargo dos *Parâmetros Curriculares* (documento que surgiu no ano seguinte e apresenta uma vasta literatura em torno de cada tópico que deve ser abordado em sala de aula). No Entanto, o que essa Lei colocou que deveria existir um núcleo comum, para todo o território nacional, e uma parte diversificada.

1.4 A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o (re) conhecimento da identidade da escola

Como já alertamos nos tópicos anteriores, há leis, sistemas e órgãos governamentais que trabalham em função de normatizar esse espaço construtivo e importante na vida das pessoas: a instituição educacional. Contudo, não se limita apenas a essas políticas, necessita da participação da comunidade, pais, professores, alunos e funcionários em geral e de uma ação coletiva ao se fazer escola, permitir ir e vir, refletir e transformar a cada ano e em cada situação vivida.

Com um olhar sempre à frente de seu tempo, deve-se propor aos envolvidos um ensino de qualidade adequado, contemplando as normas e exigências da sociedade local e regional. Na Lei 9.394/96, no título IV, nos artigos 12, 13, 14 e 15 e no título VI, artigo 67 fala exatamente da importância de toda instituição educacional ter o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que traça o perfil da escola, o retrato de uma escola ativa, conferindo-lhe identidade própria e visando à busca da melhoria de qualidade de ensino.

Para Ferreira e Campos (2012, p. 10-11 grifos do autor), “o **Projeto Político-Pedagógico** é muito mais que um documento. Ele reflete a cultura da escola impregnada de suas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir de todos aqueles envolvidos em sua elaboração”, assim, quando toda a comunidade escolar se faz presente e as propostas saem do papel, o projeto transcende o seu caráter formal. Infelizmente, cabe ressaltar que a realidade não é essa, são poucas escolas que levam a sério a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, e na maioria das instituições essa prática não se faz presente e nem é valorizada.

Nesse documento, tanto os aspectos administrativos como pedagógicos são colocados em questão¹¹, devendo estar bem articulados para obter bons resultados ao término de cada

¹¹ Constrói-se esse projeto pensando na identificação e caracterização da escola (identificação, organização da unidade escolar, identificação dos recursos humanos, caracterização da escola, recursos existentes, projetos e

ano letivo – isso é só uma ressalva – já que esse projeto envolve uma série de preocupações que não se limitam a agrupamentos de planos de ensino e atividades diversas, além de que esse documento precisa ser criado e recriado anualmente, respondendo sempre uma mesma questão: que tipo de cidadão a escola pretende formar?

Não se trata de um documento que, após ser feito e esquematizado, possa ser arquivado; pelo contrário, deve ser seguido e vivenciado em cada momento do período escolar. Quem melhor explica esse fenômeno é a pesquisadora Ilma Passos Alencastro Veiga, em um de seus estudos:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2002, p. 1).

Pelo exposto, fica claro o significado desse documento para a formação de cidadãos numa sociedade em constante mudança. Somente por meio da organização global da escola e da organização em sala de aula que há possibilidades de se colher ótimos resultados quando esse projeto é posto em prática. Convém ainda acrescentar que todo órgão educacional, seja ele público ou privado, “tem autonomia”¹² para agir em consonância com sua realidade e sua identidade.

Mais que ligar passado e futuro nesse processo, qualquer intervenção que venha a ser feita em função de ajustes e adequações, segundo as necessidades dos segmentos envolvidos, pode desconfigurar todas as metas antes traçadas, afinal surgem novos desafios com o passar

indicadores de aprendizagem), diretrizes e objetivos, implementação e execução, avaliação, pensando sempre em atender a Lei de Diretrizes e Bases e as leis vigentes, incluindo a municipal, por isso, esse documento, encontra-se em diálogo com o calendário escolar, a matriz curricular, publicações, autorizações, regimento escolar (escola particular) já que nas estaduais é unânime e disponibilizados pelas Diretorias de Ensino de cada região. Já em Veiga, temos os apontamentos necessários dos elementos básicos para a construção de um PPP: “as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação” (VEIGA, 2002, p. 5).

¹² Essa autonomia em aspas significa que para muitas escolas, esse direito lhe é negado. Uma franquia de uma rede particular, por exemplo, prevalece o mesmo projeto, quando se têm públicos diferentes, um grande equívoco – Na verdade a Matriz mantém os mesmos programas nas suas filiais. Assim, como os diretores e gestores das redes municipais e também estaduais criam vínculos que os fazem digerir os mesmos preceitos pra manter unanimidade, quando não deveriam pensar dessa forma, outra coisa a se pensar, que os próprios discursos governamentais já ditam as regras a ser seguidas, e disponibiliza os materiais que os mesmos devem utilizar durante o ano letivo, impedindo de escolher suas próprias ferramentas e meios pedagógicos.

do tempo os quais não se ajustam a elas, precisando de um (re)planejamento para corrigir as falhas e obter o sucesso desejado no ano seguinte.

De forma democrática, coletiva, planejada e avaliativa, far-se-á um projeto para ser efetivamente seguido, sem deixar lacunas nem desconfiar, precisando, pois, ser flexível, dinâmico e crítico para adaptar-se às necessidades de aprendizagem dos alunos, e também adequado às novas situações a serem enfrentadas.

Em última análise, por meio do discurso da pesquisadora Carmem Irene C. de Oliveira temos alguns aspectos relevantes que devem ser pensados na construção do projeto:

- Identidade da escola;
- Busca de coerência interna no projeto entre a fundamentação teórica com a prática [...]
- Função social da escola enquanto instituição social;
- Papel do professor;
- Relações interpessoais no aspecto escolar;
- Aspectos técnico-pedagógicos coerentes com a escolha metodológica e desta com a escolha ideológica (OLIVEIRA, 2007, p. 23).

A autora cita seis itens que se pensados na elaboração desse projeto fará com que os envolvidos cheguem a um conceito de concepção de educação que a escola deseja e de filosofia de trabalho a ser aplicada nos Planos da Escola como nos Planos de Ensino dos professores, compreendendo que só será válido se o movimento girar em torno da ação, reflexão e ação, superando as dicotomias existentes entre o fazer e o pensar, assim como, entre a teoria e a prática.

Partindo de nossa experiência diária e do que os estudos tem revelado vemos que o maior desafio na construção desse projeto é torná-lo vivo. Infelizmente, em muitas escolas, falta participação de toda a equipe em sua elaboração, outras têm esse projeto inacabado e engavetado, problema bastante comum cujas razões não se explicam facilmente, pois envolvem opiniões muito particulares, e a imensidão do problema não se cala em uma única questão.

O projeto é um meio de organizar uma instituição educacional, identificando-a e reconhecendo em sua plenitude, o que equivale dizer que não seja suficiente para alcançar uma educação de qualidade. Para isso, a comunidade deve estar entre os compromissos escolares e a partir da visão de cada indivíduo, unindo seus propósitos, metas e ações cotidianas poderão promover a sustentabilidade de nossos valores e formar uma comunidade social e profissional. E, tendo como certeza a força dessa comunidade, impactar a sociedade como um todo. Isso implica em qualificação profissional, infra-estrutura de qualidade,

estímulo, comprometimento dos governantes, da família e conseqüentemente dos educandos, dentre outros fatores ampliados. Na verdade, precisamos de uma reforma educacional, uma política que assegure a qualidade e não a quantidade.

1.5 A inclusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as Diretrizes que norteiam o ensino de literatura.

Inspirado no sistema espanhol e adaptado ao sistema de ensino brasileiro, foram criados, em 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Como proposta do MEC, o documento tem o objetivo de estabelecer uma referência curricular e dar apoio aos professores que estão em sala de aula, orientando os conteúdos a serem ensinados e como devem ser inseridos na prática; divididos por disciplinas e ciclos, encontram-se disponíveis nas escolas de todo o Brasil.

Os Parâmetros surgiram em decorrência das alterações sofridas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, nos títulos referentes ao Ensino Fundamental e Médio, esse último passou a ser obrigatório, considerando-se um marco no ensino-aprendizagem. Essas reformas iniciaram-se na gestão de FHC o qual foi motivado a atender a uma classe de educadores que manifestavam seus interesses por melhorias na educação desde o final de 1980.

Em atendimento aos dispositivos constantes na LDB, os PCN's não ignoram as singularidades de cada região e de cada escola, o que comprova que todas as políticas governamentais estão articuladas entre si e possuem o mesmo interesse; sendo assim, todas as entidades podem promover ações e adotar estratégias que venham cumprir o objetivo proposto por tal política: formar cidadãos conscientes, críticos, responsáveis e participantes. O desafio está em garantir a crianças e jovens o acesso aos conhecimentos necessários para que se integrem na sociedade neoliberal.

Dessa forma, a escola é um meio de disseminar e confirmar a hegemonia neoliberal, competindo aos professores fazer a ponte entre saber e conhecimento, e uma das alternativas para alcançar esse fim é fazer as adaptações dos conteúdos à realidade desses aprendizes – o que não é tarefa fácil, pois exige um corpo docente atento e responsável às novas cobranças mercantilistas.

Nesse novo modelo, buscam um novo perfil de trabalhador,

ao contrário do homem boi, recomendado pelo modelo taylorista, que deveria executar tarefas repetitivas e parciais, começa-se agora a busca por um operário polivalente, com responsabilidades pessoais sobre a produção, criando-se dessa forma, novas necessidades de qualificação da força de trabalho, onde novas habilidades passam a ser exigidas (ESPÍNDOLA, 2004, p. 143).

Partindo desses pressupostos mencionados pela professora, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem, tanto para o Ensino Fundamental (I e II) quanto para o Ensino Médio, a divisão do conhecimento escolar em áreas do saber, organização que permite o diálogo e o compartilhamento entre os objetos de estudo, numa perspectiva interdisciplinar. Além disso, na perspectiva de que a prática escolar deve ainda se voltar para a construção da cidadania e compreensão da realidade social, o documento propõe os temas transversais correspondentes a questões presentes no cotidiano. Esses temas abrem um amplo campo de atuação que exige e permite práticas diversas conforme o público e a realidade.

Esta investigação ater-se-á aos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), documento que ganhou uma nova versão no ano de 1999, quando foi reformulado para atender ao Novo Ensino Médio, este originado em “mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (PCNEM, 2000, p. 5). A sua proposta é preparar o aluno para as inovações tecnológicas por meio de áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Antes de adentrarmos no tópico: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, texto que vai nos permitir compreender o nosso objeto de pesquisa, identificando a explanação do gênero dramático na primeira série do Ensino Médio, por meio da atenção dada ao ensino de literatura, faremos um percurso pela primeira parte das **Bases Legais** que fortalecem essas áreas do saber.

A escola, sendo vista como o principal meio de integrar as crianças e jovens ao universo contemporâneo, deve possibilitar aos alunos o contato com as novas ferramentas tecnológicas por meio das dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho, como previsto e articulado na LDB. Esse pensamento partiu do pressuposto de que os alunos matriculados no Ensino Médio já estão prontos para receber as primeiras informações da vida adulta, sendo assim, estas devem estar refletidas automaticamente no currículo¹³.

¹³ Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (PCNEM, 1999, p. 109).

A necessidade de desfazer mitos do processo ensino-aprendizagem fez que a memorização, num passado não tão distante, era uma das armas de “absorver” o conhecimento, como tece os parâmetros, fosse deixada para trás em decorrência das novas propostas de contextualização. Assim, a interdisciplinaridade torna-se privilegiada devido a sua natureza dialógica e o Ministério da Educação a enxerga como única forma para os alunos compreenderem o mundo ao qual estão inseridos, portanto sugere aos autores de livro didático e aos professores que se adéquem e acatem a nova metodologia.

Antes de qualquer coisa, a interdisciplinaridade só poderá ocorrer se houver interação entre os profissionais de todas as áreas do conhecimento, depois, se o professor conseguir fazer isso dentro da própria disciplina que leciona. Esse fenômeno surgiu em meados da década de 1960 na França e na Itália, como explica Ivani Fazenda (1994) devido à reivindicação de estudantes por um ensino mais sintonizado com as questões sociais, políticas e econômicas da época.

Chegou ao Brasil no final de 1960, inclusa na LDB/71 e intensificada na LDB/96, sendo ampliada nos *Parâmetros Curriculares*, como podemos ver. No documento, ela está presente só que na prática isso não ocorre, vemos esse fator nos próprios livros didáticos escolhidos para análise, eles não apresentam diálogos entre textos nem contextos e o que nos surpreende é que os dois livros foram distribuídos pelo Governo; outro fator que afirma isso é a pontuação baixa que alunos de escolas públicas obtêm na prova do Enem, uma vez que essa foi modificada em 2009 e suas questões passaram a ser interdisciplinares e contextualizadas com outras áreas do saber.

Não podemos generalizar, porque há escolas públicas que cumprem com o currículo e desenvolvem atividades interdisciplinares, preparando o aluno para enfrentar, por exemplo, a prova do Enem. Não podemos dizer que essa prática o faz compreender o mundo que o cerca, como circunscreve esse documento, porque essa questão não seria respondida em nenhuma avaliação de final de ano. Ao questionarmos a construção dos Parâmetros, nos perguntamos o que o legitima? Há perspectivas de um futuro melhor para nossos jovens aprendizes ou apenas interesses mercadológicos?

Quando colocado em xeque que a função do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) nada mais é que avaliar o aluno e reconhecer o professor que está em sala de aula, chegou à conclusão que esses programas seguem a trilha do neoliberalismo, “por formular um conceito específico de qualidade decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações para o campo educacional. As instituições escolares devem ser

pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas” como explica Pablo Gentili (1996, p. 25).

A reforma imposta no Governo do Fernando Henrique Cardoso, seguida pela do presidente Luís Inácio Lula da Silva e pela atual presidenta Dilma Rouseff só será concretizada em sua plenitude quando os educadores ganharem arbitrariedade e puderem se manifestar perante tais alíneas. Precisa-se, portanto, do posicionamento dos educadores diante das mudanças propostas pelas leis; encarar a escola como local de transformação social, esse será o primeiro passo para que os professores dêem início às mudanças no ambiente escolar. Além de que, esses *Parâmetros* devem ser (re)vistos e (re)pensados de acordo com as atuais circunstâncias. Podemos dizer que são bons norteadores, mas para se colher bons resultados, deve sair do papel e serem praticados nas vivências pedagógicas diárias.

Tendo em vista que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, os PCNEM, buscam nivelar o conhecimento de acordo com a nova reforma imposta pelo Governo Federal, o que faz considerar os pressupostos da LDB, portanto definem suas principais finalidades por meio das suas atribuições:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a “*etapa final da educação básica*” (Art.36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV).

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho e, com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (PCNEM, 1999, p. 9-10).

São considerações bastante relevantes quando colocada em questão a formação do jovem matriculado nessas últimas séries da Educação Básica, uma vez que vinculá-lo ao mundo do trabalho e à prática social, além de prepará-lo para os estudos posteriores, são perspectivas que se sobressaem nessa reforma escolar.

Para que as mudanças aconteçam, torna-se necessário investir na formação e avaliação contínua dos docentes, preparando-os para essa nova prática cuja finalidade está em atender esse novo público, assim como adequar-se ao mundo contemporâneo e a essa rapidez com que acontecem as coisas.

Como o mundo globalizado exige que o ser atuante evolua continuamente, a educação pode ser um dos meios mais eficazes e precisos para apresentar ao homem todas as mudanças decorridas da revolução tecnológica, embora, necessite ampliar o acesso à educação em todos os níveis, melhorando sua qualidade de ensino, o que significa desconstruir alguns rótulos e valores que justificam a desigualdade histórica em nossa sociedade, um exemplo, os ricos são beneficiados muitas vezes às custas dos mais pobres. Portanto, ter uma filosofia que lute pelos interesses de uma maioria, e não apenas de determinada classe social, é um dos fatores indispensáveis, lembrando que do processo de socialização surgem novas definições de identidades, novas produções científicas, sendo possível dizer que a educação é “uma utopia necessária indispensável à humanidade na construção da paz, da liberdade e da justiça social” (PCNEM, 1999, p. 13)

Pretende-se, com esse Novo Ensino Médio, a “formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (PCNEM, 1999, p. 13), exigências do século XXI que impeliram a ruptura com os modelos tradicionais e a consequente alteração de todo o quadro escolar, organizando o currículo e os meios que o seguem.

O currículo traz novas estratégias de aprendizagem e conteúdos relevantes e contextualizados que contemplam os três domínios da ação humana: “**a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva” (PCNEM, 1999, p. 15, grifo do autor). As diretrizes levadas em questão foram apontadas pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser¹⁴, e conhecidas como os quatro pilares da educação para o século XXI, consideradas também um manual dos empresários, por buscarem uma educação criativa, que visa lucros e que venha servir de suporte a esse novo espírito inquietante que vive de mudanças.

Em função disso, a grade curricular foi organizada em áreas e articuladas por diretrizes e bases que possibilitam ao aluno viver e entender a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade por meio dos conhecimentos que irá adquirir por essas disciplinas em sala de aula. A inspiração para isso é a própria LDB, desde que todas as suas regras e funções sejam executadas, tornando-se ativas. Não há moldes nem receituários capazes de garantir que tudo dará certo e que tudo será eterno; pelo contrário, o que temos de certo é que essa foi mais

¹⁴ Conferir: DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Ed. Cortez: 1999.

uma reforma que veio para atender um Novo Ensino Médio, cujas necessidades eram imediatas.

Rompendo com o modelo antigo e traçando um novo caminho, cujo alicerce se encontra na base do currículo, cada sistema educacional se organizará a fim de elaborar seu projeto conforme seu tempo e suas necessidades, na tentativa de buscar sempre o equilíbrio entre a prática pedagógica e o que consta nos papéis, nas leis em vigência e no que os órgãos tendem a ofertar, caracterizando-se, assim, como um documento efêmero.

Valorizar a qualidade de ensino, o mesmo que pode ofertar aos alunos meios eficazes de qualidade de vida, o que equivale a conquistar bons empregos na vida adulta e não passar por necessidades materiais, razão por que, hoje, há um número crescente de alunos matriculados no Ensino Médio. Querendo ou não, essas são estratégias de uma educação que quer trazer para a escola os jovens brasileiros que tanto aspiram a boas condições de vida e que por conta de algum empecilho ou desvio, estão fora da sala de aula.

Percebe-se que as regras que ditam esses Parâmetros Curriculares são formuladas para um determinado público, no caso os desfavorecidos, essa retórica quem defende são os neoliberais. Contudo, a educação de qualidade passa a ser uma questão mercantil, sendo vista como um produto, tornando-se perigoso afirmar tais caminhos. Na concepção do estudioso Pablo Gentili, (1996, p.249) “a educação para o emprego empregada pelos profetas neoliberais, quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade”. No entanto, cabe-nos afirmar que todo o discurso do Ministério da Educação não resiste a mais tênue análise sociológica.

O documento em questão não defende, nem amplia uma educação de qualidade, uma vez que, sua política distingue camadas sociais e outra que o Governo satisfaz os interesses do mercado internacional ao empregar a ideologia do neoliberalismo, adequando à educação pública nacional aos domínios e necessidades do mercado. Não prezam por uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias e nem zelam pelo bem estar do indivíduo que está em formação, e sim o deixam angustiados e preocupados com o hoje e o amanhã, com as incertezas da vida.

Para Bourdieu “uma das razões do desespero de todas essas pessoas, está no fato de que o Estado se retirou, ou esteve se retirando, de um certo número de setores da vida social que eram sua incumbência e pelos quais era responsável” (BOURDIEU, 1999, p. 10). Sendo essa uma das razões de todo mal estar, colocam o aprendiz como responsável pela sua própria história e descentralizam as suas responsabilidades, levando em consideração que formar o educando para a vida é caráter da escola.

No documento em questão, estrategicamente, citam condições e direções para que os jovens permaneçam no sistema escolar, adotando princípios norteadores que valorizam a criatividade, viabilizam a autonomia e ensinam a solucionar os problemas da melhor forma. Sendo assim, “capacita-os” para sobreviver no mercado de trabalho e estimula a competição. Hoje, a facilidade de acessar, selecionar e processar informações faz que os indivíduos conquistem sua independência diante de tantas possibilidades de descoberta de novas fronteiras adquiridas pelo conhecimento e por intermédio de outrem, quando compartilha o saber; assim, competências e habilidades vão sendo alcançadas devido à globalização.

Parafraseando os PCNEM, pode-se considerar o “Projeto Político Pedagógico” a alma da escola, cuja autonomia na elaboração do compromisso com a proposta pedagógica incide na aprendizagem dos alunos pelo uso equânime do tempo, do espaço físico, das instalações e equipamentos, dos recursos financeiros, didáticos e humanos, (PCNEM, 1999, p. 71). Os Parâmetros Curriculares sustentam essa prática com base em seus objetivos, amparados pela Constituição e pela LDB, e são organizados sob três consignações: a sensibilidade, a igualdade e a identidade.

As contribuições da primeira, referente à estética da sensibilidade, para o Novo Ensino Médio são traduzidas assim pelos PCNEM: “estimula a **criatividade**, o **espírito inventivo**, a **curiosidade pelo inusitado**, a **afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente**” (PCNEM, 2000, p. 62, grifos do autor), o que, obviamente, abre as portas da imaginação e da criação.

Quanto à igualdade, “seu ponto de partida é o **reconhecimento dos direitos humanos** e o **exercício dos direitos e deveres da cidadania**, como fundamento da preparação do educando para a vida civil” (PCNEM, 2000, p. 64, grifo do autor), fortalecendo, desse modo, uma forma contemporânea de lidar com o público e o privado. Além disso, tem a intenção de visar ao fim da discriminação e da desigualdade pela escola. Por último, a ética da identidade idealiza o humanismo num tempo em transição, focando especialmente o aspecto de que é por meio da educação que se constroem identidades.

Os impulsos que geram esses novos parâmetros estão atrelados à busca da verdade e, por isso, deve-se desenvolver nos jovens a capacidade de aprender, enfatizada pela LDB em muitos incisos. Assim, esse documento afirma que cada escola terá autonomia para implantar propostas pedagógicas específicas, compatíveis com sua realidade e demanda, visando sempre à aprendizagem de seus alunos e também à oferta de um ensino de qualidade. Para contemplar esses novos parâmetros, o currículo precisou organizar-se para atender a esse novo desafio:

- desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre os quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo;
- ressignificar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos;
- trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;
- adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento;
- estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais;
- organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;
- tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual;
- lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento (PCNEM, 2000, p. 74-5).

Por meio dessas novas ressignificações, a interdisciplinaridade e a contextualização tornam-se fatores primordiais para consolidar tanto a base como a parte diversificada dos currículos, refletindo-se, na prática, por meio do diálogo, uma relação interdisciplinar coletiva e não isolada, permitindo ao aluno questionar, confirmar, negar e ampliar os seus conhecimentos.

Um exemplo é o ensino de literatura. Segundo Bender (2007), a Literatura “pode não estar apenas na análise das obras em si, isoladas, mas na intertextualidade. Não há apenas a necessidade da interação entre texto e leitor, mas entre os próprios textos” (BENDER, 2007, p.21). Desse modo, as obras literárias precisam ser contextualizadas para ganhar sentido em um todo. Ainda segundo os estudos da pesquisadora, “o tempo histórico adquire importância como, também, a própria vida do autor, contudo, para o entendimento do conteúdo das obras, qualquer estudo pode ser importante, desde que não seja desconsiderado o texto em si e em seu todo” (BENDER, 2007, p. 20).

Também cabe ponderar que o ensino de literatura, assim como o ensino de Língua Portuguesa são correlatos, aproximam-se e se interagem, mas cada componente possui suas fronteiras, cujos objetivos são diferentes.

1.5.1 O espaço da Literatura na área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível. Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de **todas** as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos (PCNEM, 2000, p. 92).

No início deste capítulo fizemos um breve panorama sobre o processo de implementação do ensino no país, com escolas, tipografia, livro didático e leis para regulamentar o sistema educacional, reflexão que atesta o avanço significativo desse sistema, ajustado a mudanças decorrentes da revolução industrial e inovações tecnológicas – os tempos mudaram e tudo se transformou: máquinas que substituem os humanos e estes que precisam ser altamente qualificados para poderem desenvolver com maestria o seu ofício nos postos de trabalho, necessitam saber lidar com as novas mídias o que lhe compete atualizar constantemente para acompanhar a rapidez da evolução deflagrada pela tecnologia de ponta.

O mercado de trabalho está exigente, procuram-se profissionais que atendam suas perspectivas, pessoas qualificadas e diferenciadas, com extenso conhecimento técnico. Hoje, já não basta o certificado de graduação em um curso de educação superior; precisa-se de muito mais, de profissionais que falem outra língua, que tenham cursos de Pós-Graduação e saibam manusear um computador e seus softwares, que seja experiente, flexível, entre outras qualidades. Precisa-se de profissionais empreendedores, completos, que estejam abertos ao aprendizado, a desafios, sejam rápidos e se adaptem facilmente ao ambiente em que vão trabalhar e que tenham uma visão para além do que se passa na realidade.

Uma ressalva, esse discurso é de uma retórica mercadológica, afinal, as empresas que lideram o mercado fazem essas exigências, sim. Embora, isso não garanta emprego a ninguém. Quando falamos em globalização cabe a nós percebermos o que esse fenômeno faz com a vida das pessoas, pois, hoje, o mercado de trabalho está competitivo e as pessoas passam a ter uma consciência individual em busca de uma melhor ascensão social e acabam não pensando em sua responsabilidade social como um cidadão consciente.

Então, deparamos-nos com uma realidade em mutação, dinâmica e dialógica que por natureza exige um sistema de ensino ativo, que não meça esforços para atender a essas novas tendências. À medida que um novo mundo foi se delineando, foram também ocorrendo rupturas de velhos conceitos e se instalando novas concepções, valores e práticas dentro do espaço educativo - a escola.

As séries finais da Educação Básica, o Ensino Médio, também passaram por modificações com o propósito de acolher as novas transformações sociais e culturais desse mundo contemporâneo. Para ofertar ensino de qualidade, a Lei nº 9.394/ 96 (LDB), que precisava ser revigorada, passou por alterações, das quais todos os envolvidos na educação participaram, por meio de amplas reflexões, debates e ações coletivas, em busca de novos rumos que seriam dados ao sistema escolar, mais especificamente nessas últimas séries, sob o prisma dos PCNEM.

Quatro anos depois, com a LDB ativa, esse documento foi atualizado e alterado. Antes havia áreas do conhecimento soltas e isoladas; a partir de então, foram contextualizadas de forma interdisciplinar. Atualmente, são três as áreas do saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

Para compreendermos a explanação do texto dramático no livro didático, investigaremos a primeira área do saber, referente a **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, que abrange as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática; a literatura está disposta na disciplina de Língua Portuguesa como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) como expressão artística capaz de criar e gerar significação de uma linguagem pelos arranjos feitos com seus elementos.

Questionaremos ao longo da pesquisa, o porquê do ensino de Literatura estar agrupado ao ensino de Língua Portuguesa, já que cada disciplina possui suas especificidades. Como a ideia é investigar o ensino dessa arte nas salas de aulas brasileiras, advém à preocupação com a forma pela qual os textos literários são abordados, mais especificamente, estudaremos a explanação das peças teatrais do dramaturgo português Gil Vicente que concorrem com o estudo da linguagem, parecendo-nos ser prioritário no contexto escolar.

Na parte II dos PCNEM, referente à área de saber em questão, ao tratar dos estudos com textos literários, o documento aponta que o trabalho com a literatura enseja a leitura literária. Portanto, o discurso governamental explora a contextualização, a interdisciplinaridade, a motivação e o desafio, como perspectivas facilitadoras para que o leitor ganhe autonomia ao

operar com o texto, como sujeito ativo. E, a partir de reflexões e correlações emergidas do contexto, vai-se tornando responsável pela própria aprendizagem a qual o faz adquirir feição de protagonista de sua própria história, sendo capaz de compreender o contexto em que vive de forma mais concreta, possibilitando criar condições favoráveis para viver e aprender.

No tópico “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, logo nas linhas iniciais, expõem-se as principais alterações sofridas ao longo das décadas. Em 1971, prevalecia o estudo de língua *versus* literatura, desvinculadas, com um professor para cada disciplina, conforme o que repercutia nos vestibulares. Já em 1996, com a LDB alterada, a literatura passou a ser vista como interdisciplinar e integrada à disciplina Língua Portuguesa; dessa forma, “o estudo de língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (PCNEM, 1999, p. 16).

Antes o total de carga horária deveria corresponder de 2200 a 2900 h (LDB/71, Art. 22) e era delimitada a carga horária para cada disciplina oferecida. Atualmente, com a proposta de universalização do Ensino Médio tanto o Conselho Nacional da Educação (CNE), quanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dão autonomia às escolas para contemplar os seus requisitos, configurando-se em campo aberto à construção da matriz curricular para esse ensino. A ênfase é dada aos objetivos e finalidades organizados e propostos no PPP da instituição educacional, sempre vinculados à ideia de transdisciplinaridade.

Considerando que a construção do currículo deva atender às perspectivas adotadas pela Lei nº 9.394/96, cada disciplina abordará aspectos e conteúdos que sejam relevantes para a formação do indivíduo, conforme apontam as finalidades do Art. 22: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996, p.189).

Dizer que o currículo se encontra pronto é um equívoco. A aprendizagem ocorre de maneira contínua, e com a tendência em aperfeiçoar-se conforme vão surgindo as necessidades dos alunos. Aliás, todo o sistema educacional, escolas e professores são convidados “para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas” (PCNEM, 2000, p. 98). Sendo assim, os organizadores dos Parâmetros acreditam que “o Ensino Médio brasileiro vai ser aquilo que nossos esforços, talentos e circunstâncias forem capazes de realizar” (PCNEM, 2000, p. 98). Afinal, alegam que toda a legislação foi alterada com a finalidade de se obter uma identidade.

Para os PCNEM, já não lhes cabe mais falar somente dos conteúdos tradicionais - literatura, gramática, produção de texto escrito - e normas, sem dar ênfase à linguagem, cuja perspectiva torna-se maior que todas essas e rouba a cena. A explicação dada aos professores

e gestores é que somente por meio dessa perspectiva que se adquire a produção de sentidos, abrindo a possibilidade de “enxergar a si mesmo e ao outro” quando ela está em ação, acrescentando que

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo (PCNEM, parte II, 2000, p. 5).

Em suma, essa proposta traz a linguagem como objeto maior e, em uma proposta interdisciplinar, “não pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social” (PCNEM, 2000, p. 6). De forma contextualizada, abrange tanto o ensino da nomenclatura, quanto o motivo por que se explora a literatura.

O ensino de literatura é integrado na área de leitura, já que esse conhecimento tem o objetivo de formar leitores, despertar o gosto literário – aqui, contempla-se a literatura por sua libertação, pelo simbólico verbalizado e sua expressão. Como exemplo, o documento cita a estética de Guimarães Rosa e suas contribuições para a sociedade:

(...) procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modo de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes, devastando imagens preconceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética. Compreender as diferenças não pelo seu “caráter folclórico”, mas como algo com o qual nos identificamos e que faz parte de nós como seres humanos, é o princípio para aceitar aquilo que não sabemos. Todas as áreas partilham dessa necessidade do conhecimento (PCNEM, parte II, 2000, p. 20).

No excerto acima, a comissão organizadora desse documento declara que a literatura só poderá ser bem vista em sala de aula se houver por parte do aluno identificação com o texto; caso contrário, não terá sentido a sua abordagem. Lembrando que não é só a identificação que faz algo ganhar sentido, mais do que isso, os alunos precisam viver a literatura e não só escutar sobre ela.

Essas considerações parecem contraditórias em face da defasagem dos parâmetros no que tange ao ensino de literatura na parte primeira dos PCNs, a base. Igualmente, na segunda parte, que aborda a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tal arte não tem um espaço

titular como linha pedagógica, pelo fato de ser poucas vezes mencionada na disciplina de Língua Portuguesa.

Como se observa, a equipe de educadores que reformularam os PCNEM não dedicaram um capítulo sequer à literatura, contradizendo assim as propostas nele inseridas: a defesa da identidade, o aspecto cultural e a cidadania; aspectos que são encontrados no estudo dos textos literários. Diante disso, surge o questionamento que coloca em xeque a diretriz principal da LDB - a formação para a cidadania, ou seja, formar jovens que estejam aptos para ingressar no mercado de trabalho, bem como para dar continuidade em seus estudos e escolher um curso superior com segurança, com que se identifica.

Sabe-se que não existe livro didático exclusivo de literatura e os que estão nas salas de aula de todo o Brasil incluem-na no mesmo espaço de abordagem da Língua Portuguesa, dentro da perspectiva de que, hoje, ambas são vistas como “linguagens”, segundo a noção de transdisciplinaridade.

Contudo, para ser autêntica e sua essência ser desmitificada no espaço escolar, antes de ser transdisciplinar, o estudo da literatura precisa ser disciplinar. Segundo as palavras de Eliana Andrea Bender, “a literatura é posta como uma reorganização do mundo em termos de arte. No sistema literário, as questões sociais acontecem no ato da criação e, depois, na recepção” (BENDER, 2007, p. 18). Nesse sentido, a literatura, vista como canal de ampliação de conhecimento e de reflexão sobre as relações humanas e sociais, carece de um espaço próprio para se impor como disciplina e ganhar tratamento que merece, como propõem os estudos da pesquisadora Bender:

A literatura precisa ser reconhecida em um todo para ser valorizada e ter um espaço definido. Apenas desse modo conquistará sua autonomia e terá à disposição de seu ensino recursos que farão com que consiga impor-se sem perder as características que destacam seus textos frente a outros. O livro didático tratará a literatura enquanto tal quando a escola assim o fizer, exigindo materiais que tragam conteúdos que venham a proporcionar um estudo de qualidade e retratar a natureza de suas propriedades estéticas e, por isso mesmo, humanas e sociais (BENDER, 2007, p. 122).

Assim, a solução se subordina à decisão da equipe escolar - professores e gestores -, que participam da escolha do livro didático inserido no catálogo do PNLEM, a cada três anos nas escolas e, caso não exista uma coleção que atenda a essas expectativas, basta não efetuar a escolha e justificar, após amplo debate, envolvendo outras equipes escolares, por que se declinou do material ofertado. Porém, essa decisão precisa ser fundamentada em experiências

cotidianas. Quem sabe, dessa forma, os PCNEM passem por nova reforma e a literatura ganhe espaço definido.

Vale ressaltar que não se trata de atitude reacionária, mas democrática, um exercício de direito em defesa de perspectivas voltadas à melhoria da qualidade de ensino - e do material - que se pretende ofertar, afinal os livros didáticos são a ferramenta manipulada pela demanda no dia a dia, por três anos, então, que sejam coerentes com a formação da cidadania, a diretriz primeira dos PCNEM. Acrescente-se, ainda, que o livro não vai esgotar o conteúdo abordado nesse período, porém, como um guia que é, deverá cumprir esse papel, estimulando a criação de outras possibilidades de o aluno buscar o saber, dialogando com o mundo que o cerca.

O documento do PNLEM contraria a LDB/71, que defendia a inclusão de professores diversos, um para lecionar Língua Portuguesa e outro, para Literatura, vendo-as como duas disciplinas, com carga horária específica. O documento em vigência alega incoerente a permanência dessa prática em algumas escolas ainda hoje. Entretanto, essas entidades, sobretudo as privadas, certamente acreditam que essas áreas exigem mediadores com formação específica, um especializado em Linguística, outro em Literatura.

Quando condiciona cinco conhecimentos em apenas uma área, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, esse documento cria a impressão de incoerência, assinalada pelo descompasso entre diretrizes e propostas e, assim, perde sua credibilidade. Exemplo disso se apresenta no tópico “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, que vai da página dezesseis à vinte e quatro, dedicando um total de apenas nove páginas para discorrer sobre a Língua Materna, Literatura, Gramática, propostas de produção textual e alterações de cada uma à luz dos códigos e suas Tecnologias.

A partir do momento em que a Literatura foi inserida no currículo, mesmo como apenas um suporte à Língua Portuguesa, sem carga horária definida e somente mediada por um professor, o desafio é a tarefa de explorar em sala de aula desde a literariedade enquanto Arte, como também a função pedagógica, instrucional.

A escola deve ser a ponte que conduz crianças e jovens aos livros, e as leituras literárias, de referencial vasto, eficaz e diversificado, objetivando inserir esse aluno em formação no mundo da leitura, seria o melhor caminho para atingir o alvo: formar leitores críticos e reflexivos.

1.6 PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002)

A reforma dos PCNEM deu-se em 1999, permanecendo ativos no milênio seguinte até 2002, quando se criaram os PCN+ para suprir as carências e as lacunas deixadas no documento anterior, reformulado para atender ao Novo Ensino Médio, preocupando-se com a formação docente, de um lado, e com a elaboração do currículo escolar, de outro.

Com foco nesses dois itens, foi ampliada a proposta dos Parâmetros Curriculares. O primeiro tópico abrange a **Reformulação do Ensino Médio e as áreas do conhecimento**, trazendo abordagens como: “A natureza do ensino médio e as razões da reforma”; “Como rever o projeto pedagógico da escola”; “A escola como cenário real da reforma educacional”; “Novas orientações para o ensino”; “Conhecimentos, Competências, Disciplinas e Conceitos Estruturantes”; “A articulação entre as áreas”; “A articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas”.

Todos esses itens estão entrelaçados pelas alterações que se fizeram necessárias para atualizar o sistema de ensino; isso implica pensar na escola como um todo. Contudo, não se pode ignorar que “a estrutura e o funcionamento das escolas brasileiras está longe de ser homogêneo” (VIEIRA, 2009, p. 150); nesse contexto, as variações vão surgir, de um lugar para outro, de acordo com suas peculiaridades.

Nesse processo, o fato singular é que todas as entidades educacionais ainda acreditam na educação e querem promover a melhoria da aprendizagem; ainda que sejam as medidas propostas que vão impulsionar essa revolução – tanto na infraestrutura quanto na mão de obra humana –, essas entidades se tornam, de fato, elementos primordiais para a realização do que se propõe.

Na concretização dessas propostas de mudança, destaca-se o importante papel dos professores, que, atuando como mediadores atentos ao preparo dos jovens para a vida, precisam ser capacitados para:

- saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir;
- enfrentar problemas de diferentes naturezas;
- participar socialmente, de forma prática e solidária;
- ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.
- comunicar-se e argumentar;
- defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los;
- participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizar como cidadãos;
- fazer escolhas e proposições;
- tomar gosto pelo conhecimento, aprender a aprender (PCN+, 2002, p. 8).

O projeto, voltado à preparação dos jovens para a vida adulta, para o prosseguimento de estudos e para a cidadania, segundo propõe a LDB/96 junto aos Parâmetros, revela-se ambicioso, porém só será concretizado se todos estiverem capacitados e motivados para responder a esses desafios na sala de aula.

Outro fator bastante significativo que chama a atenção nesse documento é a dimensão do crescimento de alunos matriculados no Ensino Médio, implicando uma responsabilidade maior em discernir o conhecimento e reavaliar o Projeto Político Pedagógico de cada instituição educacional. Já não cabe exercer as mesmas práticas para esse público, afinal os tempos mudaram e necessita-se adequar a escola a essa nova demanda.

A formação continuada e a busca de orientações que direcionem os caminhos de toda a equipe pedagógica é, sem dúvida, uma forte aliada para atender a essas novas diretrizes e mudar o contexto educacional; sem necessidade de recorrer a meios ou fórmulas inventadas, mas, sempre valorizando a competência disciplinar, devem-se aplicar os conhecimentos com os seus rearranjos e desenvolver métodos eficazes para assegurar a qualidade de ensino.

No segundo tópico, o documento explora especificamente a caracterização, as competências e os conceitos estruturantes da **área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Por meio de uma discussão acerca dos quatro saberes propostos pela Unesco, “saberes cuja conquista ultrapassa a mera aquisição de informação, uma vez que abarcam a formação humana e social do indivíduo” (PCN+, 2002, p. 20), vai elencar as competências que devem ser exploradas no contexto educacional ao se pensar em uma sociedade contemporânea.

Desse modo, o Ministério da Educação defende nesse compêndio a autonomia do professor, essa, que num outro momento desse estudo já a questionamos. Para os organizadores, o corpo docente deve discutir tais orientações e discernir o que é válido ou não levar para a sala de aula. É imprescindível salientar que esse documento compromete-se com o Governo Federal o que significa que o organizaram conforme os interesses deles, o que envolve mercado, imprensa, status, dentre outros benefícios.

A liberdade de escolha pela equipe pedagógica deveria existir, e se fazer presente, quando bem fundamentada. Embora, desconfiamos que isso aconteça na prática. Uma vez que esse documento é recebido nas escolas e engavetado, outras, que esse se faz presente, mas, nem todos o seguem e o vêem como caminho. São tantas as demandas para se atender diariamente que acabam isolando esse documento, sem antes verificar e indagar seus

pressupostos, inclusive as orientações que trazem os conceitos e os efeitos de sentidos obtidos em trabalhar as linguagens, os códigos e as tecnologias que nos rodeiam.

Por meio dessas funcionalidades discutidas nos *Parâmetros*, atribuem-se as competências que as legitimam – representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural – todas com o intuito de promover diálogo entre as áreas, sem a perda da identidade de cada componente curricular, conforme vimos reforçando. Outro fator a ser considerado é referente à apreensão do mundo, cuja codificação não se faz apenas na escola.

Paulo Freire, em seu livro *A Importância do ato de ler*, já discursava sobre isso:

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras (FREIRE, 1979, p.20).

Como expõe o autor, primeiro é preciso compreender o mundo para interpretar a necessidade de ler e escrever. No entanto, só a compreensão do mundo não é suficiente para que o sujeito se afirme como tal; é preciso que ele se afirme por meio das palavras – faladas ou escritas -, que compõem seu discurso, para que possa demarcar seu espaço social por meio de suas reflexões e ações sobre nossa sociedade.

A leitura, que tem poder de transformar as pessoas, ajuda-nos a ler e compreender o mundo, a entender quem somos e a construir argumentos para nos posicionarmos com propriedade perante determinados assuntos; portanto, precisamos ler tudo aquilo que produz uma identificação com nossa vivência. Paulo Freire acrescenta que “leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo, que nos interessa viver” (FREIRE, 1979, p. 5).

O terceiro tópico enfoca a área Língua Portuguesa, o nosso objeto de estudo, conceituando e explicando as competências a serem desenvolvidas, os temas que a estruturam, os critérios para a seleção de conteúdos, a avaliação e a própria formação do professor.

A princípio, já se pondera sobre a importância de estudar a língua e os textos literários nessas últimas séries. Ainda que o estudo da literatura continue sendo tratado como subárea da Língua Portuguesa, recebe agora uma atenção maior do que recebera no documento publicado em 1999 e ativa em 2000.

Por meio de três situações-problema, os autores dessas orientações nos fazem enxergar a importância em trabalhar com a língua materna sob três competências: interativa, textual e gramatical, cada uma com suas contribuições para a formação do homem contemporâneo, justificando que, por meio do contato com essas experiências de linguagem, o aluno passará a criar formas de sobrevivências por conta das habilidades adquiridas com essas competências.

Ao falar de Língua Portuguesa, a equipe que produziu essa obra não menciona os conteúdos que devem ser abordados, pois “preocupa-se com a relação que esses conhecimentos travam com a aquisição de competências e habilidades” (PCN+, 2002, p. 56). Assim, abre-se um espaço para discutir exatamente isso; no campo de conceito, em **Representação e Comunicação**, distribuem-se sete itens: 1- Linguagem verbal x não verbal¹⁵ e digital; 2- Signo e Símbolo¹⁶; 3- Denotação e Conotação; 4- Gramática; 5- Texto¹⁷; 6- Interlocução, significação, dialogismo e 7- Protagonismo. Nesse último, o aluno deixa de ser passivo e passa a ser atuante pela e sobre a linguagem.

Partindo desses conceitos, distribuem-se as competências e, automaticamente, os conteúdos em quatro itens: 1- Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual; 2- Ler e Interpretar; 3- Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; e 4- Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes. Nos dois primeiros ícones, a literatura aparece por meio da identificação dos gêneros, sabendo identificá-los e compreendê-los. Já nos outros dois, dedicam-se à tecnologia, ao uso da internet, à escritura de *e-mails* e assim sucessivamente.

O segundo conceito, **Investigação e Compreensão**, é representado por sete itens: 1- Correlação (exemplo: traços comuns entre a cantiga medieval e o cordel); 2- Análise e síntese (exemplo: análise do contexto da época de determinada obra); 3- Identidade (sociedade e suas singularidades - o aluno deve compreender a abordagem de um soneto árcade, assim como um romance urbano contemporâneo); 4- Integração (um texto escrito para o teatro - *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, quando dialogado com outras linguagens, como televisão ou cinema - devem-se manter as características que identificam a obra); 5- Classificação (a metalinguagem da gramática, os estilos de época na literatura, as denominações dos diversos gêneros textuais são algumas das classificações que não podem ser engessadas e sim,

¹⁵ Como exemplo de linguagem verbal e não verbal, o documento traz a sugestão de trabalho em sala de aula do texto de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, versus as imagens de Cândido Portinari, *Os retirantes*, ou o possível diálogo com as fotografias do Sebastião Salgado, em seu livro *Trabalhadores*.

¹⁶ Utiliza-se o título da obra de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, para exemplificar o conceito: • título (signo linguístico): *Vidas secas*; • símbolo: aridez, miserabilidade (PCN+, 2002, p. 56).

¹⁷ “Texto é um todo significativo e articulado, verbal ou não verbal” (PCN+, 2002, p. 57). Nesse tópico, o texto literário e seus gêneros aparecem como sugestão de iniciativa de trabalho, mas não como fator primordial.

sistematizadas para se chegar às competências); 6- Informação *versus* redundância e 7- Hipertexto (leitura e análise de diferentes hipertextos – tela do computador, revistas, jornais, livros). Atuando em rede, abre-se o espaço para as competências e habilidades que podem ser alcançadas por meio destes eixos:

- 1- Analisar e interpretar no contexto de interlocução;
- 2- Reconhecer recursos expressivos da linguagem;
- 3- Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura;
- 4- Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais;
- 5- Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria;
- 6- Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens.

Cada tópico acima corresponde a um significado para a distribuição de conteúdos a fim de atribuir benefícios aos alunos do Ensino Médio, como: o desenvolvimento da capacidade de dialogar e argumentar, reconhecendo os efeitos de sentido por meio da linguagem e identificando obras de vários períodos (Literatura, Artes Plásticas, Música, Dança etc.); a compreensão das manifestações culturais do seu tempo e de tempos anteriores, levando em consideração tempo e espaço, assim como o ato de valorizar outras manifestações da cultura as quais não estão inseridas no seu contexto imediatista, compreendendo a fruição estética de cada obra e a sistematização de cada recurso linguístico. Todas essas competências devem ser exploradas na sala de aula, visto que a escola é o lugar em que tudo acontece.

O terceiro e último conceito refere-se à **Contextualização Sociocultural** e está organizado em nove itens: 1- Cultura (o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças linguísticas, entre outros.); 2- Globalização *versus* Localização (levantamento do léxico da informática pelo estudo e discussão das possibilidades de uso de termos similares do Português, ou, ainda, pelo levantamento do léxico e da sintaxe de grupos sociais determinados); 3- Arbitrariedade *versus* motivação dos signos e símbolos, negociação de sentidos (léxico *versus* sintaxe na interação do processo discursivo); 4- Significado e visão de mundo (textos publicitários); 5- Desfrute (fruição - leitura de obras literárias dentro e fora da escola); 6- Ética (atribuir valores diante de situações-problema); 7- Cidadania (reconhecer direitos e deveres como cidadão); 8- Conhecimento: construção coletiva e dinâmica (alunos, professores e escola, interação entre

eles e conteúdos e metodologias que sejam coerentes); 9- Imaginário Coletivo (as linguagens, seus valores culturais empregados na vida social). Todos eles abarcam competências e habilidades que são distribuídas em seis itens:

- 1- Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competências;
- 2- Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais;
- 3- Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica;
- 4- Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional;
- 5- Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas;
- 6- Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação.

Contextualizar e trabalhar um tema de forma interdisciplinar é o que esse conceito resgata e explora. Um exemplo é o ensino de Literatura por meio do período literário Barroco, em que sugerem fazer uma exposição de esculturas, pinturas, músicas e afins. Assim, focam a necessidade de trabalhar o hoje e o ontem, por meio de textos históricos e manifestações culturais, e enfatizam que o convívio com a linguagem é o que articula e complementa a formação dos jovens enquanto aprendizes.

A escolha dos conteúdos e dos livros didáticos depende do que cada escola e corpo docente contemplam como critérios de valor a partir das competências e habilidades que devem ser atingidas. Nesse documento, nem a Literatura, nem a gramática são prioridades nessas últimas séries, a ênfase é dada à produção de textos e à oralidade.

Como temas estruturados (anexo A), elencam possibilidades de trabalho que alcancem a tríade de competências: interativa, textual e gramatical, sob o viés de discussão entre professores e alunos, cujo processo deve ser contínuo.

No fragmento abaixo dos PCN+, temos os esclarecimentos acerca dessa sintonia:

Hoje, diante dos novos paradigmas educacionais, não se espera que o professor seja o único a falar e o aluno, o único a escutar. É desejável que haja, ao longo das situações de ensino e aprendizagem, um salutar diálogo entre as duas partes, que pode contribuir definitivamente para a qualidade da construção do conhecimento (PCN+, 2002, pp.74-5).

Sendo assim, o professor passa a escutar o seu público e respeitar os seus conhecimentos prévios, e os alunos devem valorizar o professor pelo o que ele é, por sua experiência e maturidade. Quem explica isso é a pesquisadora Sofia Lerche Vieira, por meio da definição do espaço interativo: “Escola: espaço para onde convergem estudantes e professores, configurando-se como uma ‘comunidade de aprendizes’” (VIEIRA, 2009, p. 131), e ainda completa: “a gestão é feita na interação com o outro e depende, sobretudo, de pessoas” (VIEIRA, 2009, p.132).

As palavras da professora só acentuam o que esse documento quer esclarecer sobre a importância do trabalho coletivo, a importância que têm os meios e bons recursos humanos - o professor e toda a equipe - e a importância de atender uma realidade distinta de outra de uma década atrás.

Quanto aos ofícios do professor, os PCNS elencam dez competências que, praticadas, são capazes de responder às propostas solicitadas por essa nova reforma:

- 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2- Administrar a progressão das atividades;
- 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5- Trabalhar em equipe;
- 6- Participar da administração da escola;
- 7- Informar e envolver os pais;
- 8- Utilizar novas tecnologias;
- 9- Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
- 10- Administrar sua própria formação contínua (PCN+, 2002, p. 86-7).

Se efetivada sob essas orientações, a prática pedagógica, sem dúvida, há de favorecer tanto quem ensina, como quem aprende, além de se refletir no espaço educativo, a escola. Parafraseando Vieira, uma escola é tão boa quanto os seus recursos humanos, os professores. Dessa forma, entende-se a expectativa da equipe que formalizou esse novo documento: tudo será pertinente se sair do papel, e isso só será possível, se o recurso humano fizer, e os meios facilitarem.

1.6.1 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006)

Pensar a escola a partir de sua própria realidade requer uma sensibilidade muito grande para enxergar tanto as regressões quanto as progressões que ocorreram nas práticas pedagógicas, e trabalhar em equipe torna-se primordial para a construção e reelaboração do

currículo sob o olhar do PPP. Em um processo articulado e construtivo, o MEC, em 2004, iniciou novas reflexões e ponderações quanto às *Orientações Curriculares* propostas em 2002.

No ano de 2006, chegam às escolas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), ajustadas e adequadas para um novo desafio: “Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente” (OCNEM, 2006, p. 6). Essa reflexão é significativa para reavaliar nas práticas pedagógicas em uma perspectiva com vistas a oferecer uma educação de qualidade.

A área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foi ampliada, e os conhecimentos inseridos nesse documento passam a ser: Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Espanhol, Arte e Educação Física. Observa-se que o Espanhol e a Literatura ganharam espaço, um progresso importante.

A introdução já traz a justificativa dessa mudança: “os PCN do Ensino Médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (OCNEM, 2006, p. 49), acrescentando que negam também a sua condição limítrofe e transgressora, motivo pelo qual se voltam os olhares para sua importante presença no currículo escolar e suas contribuições enquanto área do saber. As considerações acerca desse conhecimento são tecidas da página 49 a 81.

Assim, esse documento ratifica a importância das especificidades literárias no currículo do Ensino Médio, trazendo quatro pontos a serem discutidos:

- Por que a Literatura no Ensino Médio?
- A formação do leitor: do ensino fundamental ao Ensino Médio.
- A leitura literária (a importância do leitor, que leitores somos, formação do leitor crítico na escola).
- Possibilidades de mediação (o professor e a seleção dos textos, o professor e o tempo, o leitor e o espaço).

No primeiro tópico, a inquietação se volta para o valor que a literatura tem, diante da modernidade, para esse público do Ensino Médio, refletindo sobre a forma de abordá-la no seu sentido *stricto sensu*: como arte que se constrói com palavras (OCNEM, 2006, p. 52). O documento ainda pontua o contato com o texto como fator primordial para alcançar um leitor

crítico, autônomo e humanizado, e também defende a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva como único meio de aproximação com o texto, momento em que se desenvolverá a sensibilidade.

Para tanto, faz-se necessária a leitura integral da obra literária, defendida no segundo tópico das OCNEM (2006), pois formar leitores só será possível se os professores exigirem leitura de seus alunos, leitura essa que não deve, porém, limitar-se a trechos fragmentados de uma obra - acrescente-se também que escolhas aleatórias por parte do aluno não podem ser desconsideradas, mas incentivadas. Segundo Regina Zilberman, “o livro didático exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor” (ZILBERMAN, 1993, p. 21) por isso a prática exige atitudes diferentes e deve haver essa motivação.

O professor, o principal condutor desse conhecimento para seus alunos, precisa ser leitor de livros literários e compreender a importância da função social da leitura literária na escola (como patrimônio cultural e conhecimento estético). A partir disso, certamente saberá selecionar um bom material de leitura¹⁸ que vai despertar o gosto literário nesses jovens – isso implica também planejar aulas de leitura sobre o livro literário. Para Zilberman:

(...) a proposta de que a leitura seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando, sobretudo, a recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção. Pois é deste intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete. Com efeito, é o recurso à literatura que pode desencadear com eficiência um novo pacto entre as crianças ou jovens e o texto, assim como entre o aluno e o professor. Pois, no primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípua ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar tão somente que este processo se viabilize na sua plenitude (ZILBERMAN, 1993, p. 21).

Realmente, se o espaço escolar propiciar esse intercâmbio entre leitor e obra em sua plenitude, priorizando a leitura integral de obras literárias, certamente vamos conquistar o que Antonio Candido, em seu ensaio *O Direito a Literatura* defende: o acesso ao texto literário por ele nos humanizar, organizando-nos e nos libertando das agruras vividas constantemente.

Nessa perspectiva, as OCNEM (2006) passam a focar como prioridade do ensino de Literatura no Ensino Médio a formação do leitor pelo viés do letramento literário. Sobre essa

¹⁸ Vamos levar em consideração os dizeres da OCNEM (2006, p. 64) “A lacuna no contato direto com a Literatura percebida no ensino médio leva a considerações sobre as escolhas, já que os três anos da escolaridade e a carga horária da disciplina demandam uma seleção que permita uma formação o mais significativa possível para os alunos”.

tendência que veio para ficar e a sua importância na escola, Cosson (2011), no seu artigo “A literatura e o mundo”, aponta que

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (...) ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (COSSON, 2011, p. 17).

Essas e outras afirmações nos convencem da importância da permanência do estudo da literatura no Currículo Escolar e ratificam as palavras de Candido. Sendo assim, estudar literatura na escola vai além do ato de informar características dos períodos literários e dados sobre autores e obras. Esse processo já não se limita à simples leitura de poemas ou contos, “o que nos interessa é antes de tudo fazer compreender que nesse ato pode haver descoberta, prazer, conhecimento e mudança, provocações que embaralham e desconcertam todas nossas certezas e convicções” (SEGABINAZI, 2011, p. 100).

Portanto, vale dizer que a leitura literária, assunto do terceiro tópico das OCNEM (2006), permite ao leitor várias interpretações de um mesmo texto, pelo seu caráter múltiplo e polifônico, embora o intercâmbio seja realizado e conduzido pelo professor.

Ainda que as políticas educacionais não priorizassem a questão, há muito tempo os profissionais da educação vêm insistindo na necessidade da formação de leitores críticos e, mesmo assim, nem os PCNEM (2000) e muito menos o PCN+ (2002) abordaram o estudo da literatura no seu sentido mais amplo antes da implementação das *Orientações Curriculares*.

Nessas OCNEM (2006), em resposta à questão “**Que leitores somos?**”, ilustram-se dois tipos básicos de leitores: o leitor vítima e o leitor crítico, identificação feita pelo estudioso Umberto Eco. Para esse estudioso, o leitor vítima está interessado em saber “o que” o texto conta, “apelando para resumos, sínteses e para uma informação mínima sobre a leitura exigida” (SEGABINAZI, 2011, p. 114), ao contrário do leitor crítico, que está mais preocupado em saber “como” o texto narra, interagindo e dialogando com o próprio texto. A partir desses conceitos, cabe ao professor fazer toda intervenção necessária para mediar esse conhecimento, e o primeiro passo é instigar a leitura, orientando seus alunos e dando-lhes todo o suporte necessário para compreender o espetáculo do mundo da ficção.

Nessas últimas séries, o estudo da Literatura já não se limita somente à abordagem de livros elencados pelos vestibulares ou a excertos de textos literários que circulam no meio escolar por meio dos livros didáticos e paradidáticos. Privilegia-se agora “o contato direto com a obra, a experiência literária, considerando a história da literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário” (OCNEM, 2006, p. 77). Por esse motivo, não se nega a necessidade de trabalhar com todos os gêneros literários, já que “poemas, contos, dramas são gêneros que, assim como os romances, têm suas próprias exigências de fruição e estudo” (OCNEM, 2006, p. 79).

Como metodologia de trabalho, as *Orientações Curriculares* sugerem aos professores que levem seus alunos à biblioteca, à sala de informática, a sala de vídeo, ou qualquer outro espaço que lhes permita fazer leitura silenciosa, ou leitura compartilhada, por intermédio da qual possam fazer uma leitura de mundo e, assim, passem a compreender o meio que os cerca, atitudes que não devem ser mensuradas e sim expandidas.

1.7 Situando a Literatura no Livro Didático de Português distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)

Como hoje tudo está interligado, em redes, torna-se mais fácil verificar como os avanços dessas políticas educacionais se aplicaram e se aplicam aos livros didáticos organizados e distribuídos pelo FNDE para atender todas as escolas públicas brasileiras e seus respectivos ensinos.

Existem, atualmente, três programas do Governo Federal relativos a livros didáticos: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), todos com o objetivo de prover às escolas públicas de obras didáticas de qualidade.

Para atender as proposições deste estudo, tomou-se como princípio norteador o segundo programa, referente ao PNLEM e, mais especificamente, buscou-se informações do livro didático de Língua Portuguesa, uma vez que a investigação é voltada para os textos dramáticos de Gil Vicente que se instaura no ensino de literatura nas últimas séries da Educação Básica, e esse é um item incluído nesse livro.

O *Programa Nacional* direcionado para o Ensino Médio, que também obedece a um plano trienal¹⁹ para selecionar obras didáticas e distribuí-las para as escolas, foi implantado em 2004, por intermédio da Resolução do FNDE nº 38, de 15/10/2003, e Portaria 2.922, de 17 de outubro de 2003, com dez anos de existência. Podemos considerá-lo um programa em fase de implantação, já que se universalizou em 2006 - ainda não tem dez anos de vigência.

Até o ano de 2014, as escolas passaram por três trocas de livros didáticos de Língua Portuguesa, e as escolhas são realizadas pelos principais envolvidos no processo educacional: os professores da disciplina e a equipe pedagógica, após análise das resenhas transcritas pelo Guia do Livro Didático das coleções aprovadas pelo MEC e disponibilizadas pelo FNDE em versões impressas e digitalizadas, a fim de que todos tenham conhecimento das obras e façam escolhas conscientes que atendam ao PPP da instituição educacional na qual trabalham.

Esse *Fundo Nacional* estipula o prazo de um mês para as escolas fazerem escolhas de duas opções de editoras diferentes para cada componente curricular. Assim que as escolas públicas de todo o país encaminham os dados sobre os pedidos feitos, o FNDE negocia a aquisição das obras com as editoras e, em função da escala da compra, sempre consegue preços bem abaixo dos praticados no mercado.

Hoje, já existem dados que comprovam que o Governo Federal brasileiro é o maior comprador de Livros Didáticos, pensando em investir, inclusive, em 2015²⁰ na compra de *e-books* didáticos e livros digitais para os alunos do Ensino Médio como suplemento para os impressos, não com a intenção de substituí-los, mas com a pretensão de atender a proposta dos PCNEM/2000 no que concerne às tecnologias digitais e sua inclusão nas áreas do saber, desta forma, integrando-as.

No capítulo subsequente deste estudo, observou-se como os textos dramáticos do dramaturgo português Gil Vicente aparecem em dois livros didáticos distribuídos pelo FNDE e aprovados pelo MEC: *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*, dos autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior (2012-2014), e *Língua Portuguesa*, dos autores Harry Vieira Lopes, Jeosafá Fernandez Gonçalves, Simone Gonçalves da Silva e Zuleika de Felice Murrie (2006-2008). Preliminarmente, serão apreciadas as resenhas desses livros, constantes no Guia do Livro Didático, manual que, como

¹⁹ Isso implica que os livros didáticos comprados e distribuídos pelos FNDE sejam confeccionados com uma estrutura física resistente para que possam ser utilizados por três anos consecutivos, beneficiando mais de um aluno.

²⁰ Para mais informações, visite o portal da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5244-pnld-2015-incluire-conteudo-digital>>. Acessado em: 13 jun. 2014, às 15h50.

já informado, apresenta as obras selecionadas para adoção no Ensino Médio pelas escolas públicas.

Segundo o *Guia PNLD/2012* do Ensino Médio, o livro didático é “uma ferramenta didático-pedagógica fundamental” (GUIA, 2011, p. 8) para professores e alunos. Por esse motivo, sua escolha deve ser cuidadosa, já que esses livros, cuja durabilidade abrangem três anos consecutivos, devem atender às expectativas concernentes ao estudo de Língua Portuguesa para essas últimas séries da Educação Básica.

O contexto do Ensino Médio divide-se em duas finalidades: preparação dos alunos para estudos posteriores e abertura de oportunidade para o mercado de trabalho, dialogando aqui com as perspectivas da LDB/96 (Seção IV, Artigo 35, Inciso II) já estudadas neste capítulo. Assim, os livros didáticos devem explorar a língua e a literatura conforme a contribuição que esses conhecimentos podem propiciar para a vida desses jovens nesse estágio de ensino.

No que tange ao ensino de literatura, as considerações feitas por esse *Guia* (2011) referem-se à relevância cultural, ao papel específico da própria Literatura Brasileira na cultura e na vida social do país, ao patrimônio cultural construído por meio dessa arte, justificando que só o contato e a experiência com textos literários podem possibilitar o exercício da cidadania e uma educação de qualidade, além de ser formadora de leitores. O aluno do Ensino Médio (EM), que é bem diferente do aluno do Ensino Fundamental (EF), seja por idade, seja por princípios, é caracterizado por

- ser alvo de um discurso mercadológico e publicitário específico, configurando-se, assim, como um “segmento” do mercado e como um destinatário particular da indústria cultural;
- representar um segmento da população socialmente identificado a valores culturais opostos e, em certos aspectos, contraditórios:
- a) a disponibilidade para o lazer e a cultura - em consequência tanto de seu estatuto como “tutelado” quanto do reconhecimento social de sua condição de “sujeito em formação”;
- b) as projeções sociais referentes ao “futuro do País”- o que lhes confere, privilegiadamente, o caráter de estudante, ainda que muitos desses jovens sejam, antes de mais nada, trabalhadores;
- protagonizar cenas sociais significativas e relevantes para a vida social, cultural, política e econômica do país, na forma de movimentos estudantis, movimentos culturais, reivindicações próprias etc. (GUIA, 2011, p. 10).

Essas caracterizações delineiam um ator social que cria seu próprio perfil de acordo com as condições que o ensino/aprendizagem possa possibilitar nessas séries. Para complementar, esse *Guia* traz uma reflexão interessante quando discute sobre o tipo de público a ser formado nessas últimas séries da Educação Básica – um público constituído de

alunos oriundos da camada popular, fazendo-nos voltar o olhar aos aspectos socioculturais impregnados nessa camada.

Isso abre uma reflexão acerca da elaboração das provas do Enem e de alguns vestibulares, que se espelham nesses documentos governamentais para organizarem suas avaliações. Não é o caso de se dizer que a Fuvest faz isso, pois essa autarquia estadual possui sua própria política, o qual inclui valores e crenças e não se direciona propriamente aos alunos oriundos das escolas públicas. Quanto ao Enem, prova de caráter nacional, criada pelo Governo Federal anda em consonância com essas políticas.

O *Guia* ainda completa, alertando aos professores a necessidade de planejar o ensino e as práticas de sala de aula de acordo com o público a ser atendido “como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos” (GUIA, 2011, p. 11). No entanto, as políticas públicas se voltam para a classe menos privilegiada, incluindo em seus programas propósitos que “beneficiam” esse público, no caso, não nos soa muito bem, uma vez que o aluno de escola pública tem os mesmos direitos e deveres dos alunos de instituições privadas, e não os fazem piores ou melhores que ninguém.

Não se deve, pois, esquecer que esses alunos são adolescentes, em fase de formação, a quem a escola deve dar todo o suporte necessário para acolhê-los e incluí-los no universo social e cultural em que estão inseridos. À área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias cabe a responsabilidade de “organizar conteúdos, definir os objetivos de ensino/aprendizagem que sejam compatíveis, assim como na seleção de conteúdos adequados e nas orientações metodológicas correspondentes” (GUIA, 2011, p. 12).

Esse *Guia* chama a atenção dos professores e coordenadores para a consulta das OCNEM/2006, definidas como documento orientador de caráter inovador, criado para propor uma reorganização das concepções e das práticas didáticas de Língua Portuguesa que impliquem a consideração do contexto cultural do aluno e, com isso, elaborar um trabalho pedagógico que forme jovens para o mundo do trabalho, exercício da cidadania e para o prosseguimento dos estudos, o objetivo central, ficando descartada a possibilidade de formar jovens somente para determinada esfera.

Informa também que nesse ano, das dezoito obras inscritas, sete não atendiam o edital do MEC na elaboração dos materiais didáticos, portanto foram reprovadas. As onze coleções aprovadas fazem um diálogo com as OCNEM/2006, privilegiando a Literatura. Embora, “a **literatura** se mantenha como um dos tópicos das resenhas, seus comentários sempre dizem

respeito à formação do leitor e à construção de conhecimentos linguísticos e históricos próprios dessa esfera” (GUIA, 2011, p. 15).

Os professores e equipe pedagógica precisam verificar, nesse *Guia*, por meio das resenhas dos livros didáticos, o objetivo central de cada uma das coleções, pensando sempre em atender às expectativas esperadas da instituição educacional, antes de procederem à escolha. Importa lembrar-lhes também que a Literatura, que ainda ocupa um espaço menor nesses suportes pedagógicos, carece de um olhar mais atento. Assim como há coletâneas preocupadas com o ensino de Literatura, há também aquelas que não julgam relevante explorar esse conhecimento e priorizam a descrição gramatical.

No que diz respeito ao ensino da Literatura no Ensino Médio, a equipe que formalizou esse *Guia* esclarece que

Em decorrência dos compromissos do EM com a literatura, os fragmentos ou excertos de obras literárias, em sua maioria de autores consagrados de diferentes períodos históricos, no Brasil e em Portugal, compõem, em cada coleção, coletâneas mais volumosas que as de outra natureza. Em ao menos três casos, acrescentam-se a esses acervos textos de escritores africanos de língua portuguesa. Os autores e gêneros mais característicos de cada período histórico se fazem presentes; em geral, no capítulo, unidade ou seção em que esse período é estudado. No entanto, há mais de um caso em que gêneros como o soneto, o conto, o romance e a novela, por exemplo, são abordados também como tais, numa perspectiva em que a cronologia é apenas fonte de materiais que podem ser comparados, estabelecendo-se entre eles correntes trans-históricas de intertextualidade. Nesses momentos, autores de épocas distintas, assim como seus temas mais recorrentes, também podem ser perfilados, revelando-se afinidades pouco abordadas (GUIA, 2011, 18).

No excerto acima, apresenta-se a aplicação dos estudos literários dentro das coleções indicadas no *Guia*, porém, quanto ao enfoque dos gêneros literários, o dramático, mais especificamente, o texto de teatro, sequer é citado, constando a novela para representá-lo na tipologia de textos elencada. Outra observação relevante é a existência de restrição em falar da literatura marginalizada (a literatura oral/popular e o romance policial, por exemplo) e dos autores pouco conhecidos.

Sendo assim organizadas as coleções didáticas, sem explorar a Literatura num todo, torna-se difícil oferecer aos jovens experiências significativas de leituras capazes de contribuir para a formação de leitores de Literatura, num contexto em que os alunos precisam saber que “critérios” fazem um texto ser classificado como literário ou não, assim como os que o definem como canônico ou não.

Na resenha do livro *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*, da Editora Ática, (ANEXO B), visualiza-se um panorama central do livro, classificado como manual.²¹ No que se refere aos estudos literários, “os textos escolhidos são relevantes para a formação do leitor, considerando-se a representatividade de autores das correntes estético-literárias” (GUIA, 2011, p. 29), porém, na apreciação dos pontos fortes desse livro, os estudos linguísticos ganham destaque.

Como subsídio ao professor, o *Guia* detalha estas modalidades: Leitura; Literatura; Produção de textos escritos; Oralidade e Conhecimentos linguísticos, orientando como esses conhecimentos devem ser administrados em sala de aula segundo seus objetivos apresentados. Para Literatura, o texto mostra que

A coleção propõe o ensino da literatura a partir de um conjunto de textos de determinado gênero, ao que se segue, em cada unidade de cada volume, a seção “Literatura: teoria e história”, onde são oferecidas informações e exemplares de textos vinculados ao contexto histórico e às características do período literário em foco. Esses modos de abordagem conferem consistência e suficiência metodológica à coleção. Nesse aspecto, pode-se destacar, por exemplo, a observação dos traços estéticos e composicionais dos textos (como as características de uma personagem principal e sua relação com a construção do enredo da narrativa; a voz do eu poético e sua relação com o tema do poema; a estrutura composicional e sua função no poema) ou, ainda, a combinação desses traços com aqueles típicos de um estilo de época (como as relações temáticas entre períodos literários). Assim, a obra contribui para a formação do leitor literário, tendo em vista a representatividade dos textos selecionados em relação às diferentes correntes estético-literárias. Para a formação do aluno-leitor de literatura, contribui também o fato de a coleção propor a abordagem dialogada da literatura brasileira com outras literaturas de Língua Portuguesa. Destaca-se o diálogo com a literatura de vários países africanos: Angola (Agostinho Neto, Luandino Vieira, Pepetela, José Eduardo Agualusa), Moçambique (José Craveirinha, Mia Couto), Guiné-Bissau (Vasco Cabral, Carlos Semedo), São Tomé e Príncipe (Alda Espírito Santo). Também contribuem para formação do leitor a consistência da base conceitual adotada no tratamento do fenômeno literário e a natureza das propostas de leitura apresentadas (GUIA, 2011, p.29).

Só poderá contribuir para a formação do leitor se essa arte for bem explorada em sala de aula, afinal, não é trabalhando apenas com temas, características e períodos literários, ou fazendo um diálogo com obras estrangeiras que se conquistam leitores vorazes e inquietos, leitores que dialogam com o texto ou leitores que tenham liberdade diante dele.

O *Guia/2004*, o primeiro que foi lançado nas escolas, faz a seguinte observação sobre o livro didático como suporte à formação do leitor:

²¹ Para Rangel (2008), “os caminhos propostos pelo manual prestam-se bem a esse tratamento da literatura em ação. Sua lógica é a da prática de sala de aula, o que favorece a proposta de atividades que envolvam a leitura e a exploração de textos como condição para o ensino/aprendizagem da literatura” (RANGEL, 2008, p. 157).

Longe de ser a única possibilidade de trabalho, o livro didático é um instrumento que, utilizado como complemento do projeto político-pedagógico da escola, certamente contribuirá para promover a reflexão e a autonomia dos educandos, assegurando-lhes aprendizagem efetiva e contribuindo para fazer deles cidadãos participativos (GUIA, 2004, p. 7).

Seguem abaixo as justificativas elaboradas pelo *Guia* em consonância com a Lei nº 9.394/96.

A formação dos alunos no ensino médio deve levar em conta fatores diversos, como o respeito ao contexto social, à diversidade e à pluralidade; deve promover o desenvolvimento das capacidades de inferir, argumentar, pesquisar, produzir e deve estar em consonância com as múltiplas finalidades do ensino médio, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

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

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria e a prática, no ensino de cada disciplina (GUIA, 2004, p. 9).

Firmando esse contrato com a elaboração dos livros didáticos pelo mercado editorial, com o compromisso de ensinar para o prosseguimento de estudo e preparação para o mercado de trabalho, os autores do *Guia* revelam-se bastante otimistas.

Cabe-nos também reiterar que a atuação do professor em sala de aula permanece decisiva, e que o livro didático pode ser um bom referencial para ampliar os estudos, mas esse nunca vai substituir o recurso humano. A esse profissional compete consultar e obter um material de apoio diversificado, flexível e abrangente para atender as diversas esferas.

Na apresentação desse *Guia*, ressalta-se que a LDB é o eixo responsável por gerenciar as escolhas dos conteúdos, já que um de seus princípios é a flexibilidade. Assim, o material didático contempla a diversidade, de modo a entender as situações específicas de cada contexto.

Ao contrário do *Guia* do *PNLD/ 2012*, que vincula o livro do professor ao do aluno (as respostas e algumas orientações vinham ao final de cada exercício); no *Guia* anterior, o livro do professor é separado por conta das funções que deve cumprir:

- descrever a estrutura geral da obra, explicitando a articulação pretendida entre suas unidades e os objetivos específicos de cada uma delas;
- orientar, com formulações claras e precisas, os manejos pretendidos ou desejáveis do material em sala de aula;
- sugerir atividades complementares, como projetos, pesquisas, jogos, etc.;

- fornecer respostas ou padrões de respostas para parte das atividades propostas aos alunos;
- discutir o processo de avaliação da aprendizagem e mesmo sugerir instrumentos, técnicas e atividades;
- informar e orientar o professor a respeito de conhecimentos atualizados ou especializados, indispensáveis à adequada compreensão de aspectos específicos de uma determinada atividade ou mesmo da proposta pedagógica do livro (GUIA, 2004, p. 12).

Como suporte ao corpo docente, o livro a ser escolhido deve estar em sintonia com as regras para se obter um ensino de qualidade que tanto se almeja. O professor tem toda a liberdade de selecionar conteúdo, planejar o ensino, ajustando os temas propostos à maturidade de seu público.

Com base nos PCNEM/2000, o livro didático orienta os professores nas práticas pedagógicas, informando-lhes que devem “rever suas práticas tradicionais e construir, na interação com o aluno, reflexões sobre o fenômeno da linguagem em toda sua riqueza e complexidade” (GUIA, 2004, p. 17). O livro didático *Língua Portuguesa*, dos autores Zuleika de Felice Murrie, Simone Gonçalves da Silva, Jeosafá Fernandes Gonçalves e Harry Vieira Lopes, que vamos analisar em seguida é classificado como compêndio²² por suas especificidades.

A síntese desse livro (ANEXO C) informa aos professores a necessidade de ver a língua como atividade social e não mais um sistema abstrato, devido às mudanças introduzidas pelos Parâmetros Curriculares, mostrando que a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias roubou a cena nos livros didáticos.

Assim, os autores desse livro exploraram com mais ênfase os aspectos de leitura, produção de texto e gramática, considerando essa explanação coerente e indispensável para abordar a linguagem como um todo. A Literatura não ficou para trás; de maneira tímida, é abordada em duas áreas temáticas: **sobre a literatura**, sete módulos, e **sobre narrativa literária**, seis módulos, somando-se treze do total de trinta módulos que o livro oferece.

A síntese esclarece que o livro organiza os estudos de literatura por meio de textos, integrais ou fragmentos, com ênfase no diálogo entre eles, propondo ao aluno uma experiência literária decorrente dessa aproximação sugerida.

²² No artigo *Literatura e livro didático no ensino médio*, temos o seguinte conceito de compêndio, “à primeira vista, aproxima-se perigosamente de uma cilada, quase se confundindo com ela. Como sua lógica é a exposição sistemática de matéria, e não a da experiência sensível, corre o risco de fazer uma apresentação da literatura que, mesmo se de boa qualidade, não ultrapassa a “literatura potencial” (RANGEL, 2008, p. 158). Entretanto, o risco pode ser reduzido ou mesmo eliminado, se o compêndio incluir uma boa seleção de textos; o tratamento da matéria não é só descartar a apresentação dos textos a que se vinculam, mas também explorá-los como parte da própria matéria, se o livro do professor fizer sugestões oportunas e adequadas para a organização escolar das atividades de leitura.

Quando se trata de fragmentos de texto, a abordagem é contextualizada para não se perder o sentido integral da obra, ação complementada com texto sobre a História da Literatura, enfocando a biografia de autores, estilos de época e outros elementos externos ao texto. Esse livro explora também obras da Literatura Ocidental, para que os alunos entrem em contato com elas e sejam incentivados a refletir sobre sua qualidade estética e convidados à fruição literária, estimulada pelos textos de todos os gêneros (poesia, crônica, romance, conto, novela, texto para teatro), sejam eles canônicos, contemporâneos, ou textos de autores mais afastados no tempo e no espaço.

Estamos frente a dois livros didáticos: um classificado como manual (2012) e o outro, como compêndio (2006), cada qual com sua organização necessária para contemplar seus princípios. Ambos os livros foram aprovados pelo MEC e produzidos conforme as normas constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e referentes à exploração da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Parte II dos Parâmetros), sendo a linguagem vista como fator principal.

Não há nenhum dado que comprove a quantidade de escolas que aderiram aos livros didáticos em questão. O que se sabe é que um liderou o PNLEM e o outro está em uso em muitas escolas brasileiras.

O assunto referente ao capítulo seguinte visa compreender o conteúdo que esses dois livros em foco oferecem para os alunos no que tange ao ensino do gênero dramático no Ensino Médio. Para tanto, examinou-se, nesses livros, o autor em estudo e seus textos, assim como ocorreu a apresentação desse material. Ao fim, espera-se entender como as escolhas pela equipe pedagógica e o material disponibilizado pelo Guia afetam a formação dos alunos nessa fase final da Educação Básica.

CAPÍTULO II

O ESTUDO DA PEÇA VICENTINA NO LIVRO DIDÁTICO

Da importância da leitura, passa-se, naturalmente, para o ensino da Literatura. Pois, se é por meio da leitura que o homem moderno entra em contato com as diversas formas do conhecimento, capacitando-se para atuar e participar na sociedade, é por meio da literatura que ele se introduz no mundo do imaginário, desenvolvendo não apenas sua sensibilidade e seu gosto artístico, mas também ampliando sua maneira de ver e de entender o mundo. A literatura, assim como outras formas de manifestação artística, preenche a capacidade de ficção do homem, possibilitando por meio da palavra a recriação e reinvenção do universo. O “penetrar no mundo das palavras” drumondiano descortina, ao ser humano, o caminho do conhecimento, bem como o gosto da função estética.

(VIEIRA, 1989, p.13).

2.1 O ensino de literatura no Ensino Médio e a formação do leitor

Se pensarmos que o sistema literário faz parte da sociedade e que o ensino não tem tamanho devido ao fato de ser do tamanho da vida, cabe-nos compreender o quadro escolar e a formação do leitor por meio do texto literário que circula em sala de aula, analisando a literatura inserida no currículo escolar, sem desconsiderar o livro didático de português que é distribuído pelos órgãos governamentais.

O texto literário é o que permite ao leitor a descoberta de sentidos, a descoberta do mundo no qual está inserido, a descoberta de si próprio e do outro. Para Aguiar e Bordini (1993, p.13), “a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla”; sendo assim, a leitura do texto literário “captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras sem oferecer os riscos da aventura real” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p.15).

Só a literatura permite a aventura de caminhar por terras desconhecidas, embora por cada aluno apresentar um repertório cultural, a viagem pode se render por seus conhecimentos prévios, pela experiência de leitura e de vida, pela interação na sociedade, na família, na escola, na igreja, nos círculos sociais, enfim, o adolescente ou pré-adolescente não é um ser vazio diante do texto literário e, quanto mais conhecimentos de vida e de leitura, maiores serão as possibilidades de interação com a obra ficcional. Mesmo, possuindo tal bagagem, esse jovem procura seu lugar na sociedade, o qual, tenta conhecer a si próprio e ao mundo que o cerca. No entanto, por meio da leitura de textos literários ele se identifica, encontrando os saberes mais profundos acerca do homem e seus mistérios.

Assim, a responsabilidade do ensino de Literatura na escola se concentra em instruir, educar, desvendar, provocar, questionar e inquietar seus alunos, sendo um elemento indispensável na formação do cidadão. Outrora, temos que pensar que a escola para muitos alunos é a via de acesso ao texto literário, o que compete ao mediador inseri-los no universo da leitura, afinal, o texto literário constitui um meio para estimular o leitor a pensar e refletir sobre a realidade. Para Lígia Chiappini Moraes Leite (1983), o estudo da Literatura se dá pelo texto lido e sentido, logo entendido – o aluno deve, pois, ser motivado a ler e estudar o texto na sua imanência, na sua completude! Lembrando, que para isso, ele não deve deixar de desfrutar a fruição literária, deve primeiramente senti-lo em sua essência.

A literatura traz seus mistérios o qual nos inquieta, revira nossos interiores e nos coloca como expectadores de nós mesmos. Por isso, levar para sala de aula, textos literários torna-se necessário. Ao despertar a paixão pelo ato de ler, automaticamente, dispensar-se-á a apresentação de autores, obras e estilos de época porque o próprio aluno vai buscar essas informações quando achar necessário. Regina Zilberman (1993, p.21) chama a atenção para a significação da leitura ao afirmar que se ela “é necessariamente uma descoberta do mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar tão somente que esse processo se viabilize na sua plenitude”.

Contrariamente a essa discussão, os livros didáticos *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* (PNLEM 2012-2014) e *Língua Portuguesa* (2006-2008), ambos já mencionados no capítulo I, são organizados por períodos literários (dos textos de informação da era colonial ao período dito contemporâneo) e, apresentando questões fundamentadas em história da literatura, artes plásticas e vestibulares, o ensino de literatura em si acaba tornando-se vago por não atender a uma prática social que transcenda tempo e espaço, função dessa arte.

Sobre os objetivos do ensino de literatura, Bosi, ao responder em uma entrevista à pesquisadora Maria Thereza Fraga Rocco, declara:

Como se trata das faixas pré-adolescente e adolescente, acho que o primeiro grande objetivo é colocar o pré-adolescente e o adolescente em contato com *valores*. Essa me parece a palavra-chave.

O adolescente precisa sentir nos textos tudo aquilo que a cultura e a civilização têm produzido como expressão do homem em favor do homem: valores morais, políticos, afetivos. Ele precisa perceber que esses valores já foram trabalhados de maneira superior, no caso, pelos escritores.

O grande objetivo é esse. É claro que o modo de esses valores serem veiculados pela literatura é diferente dos modos pelos quais outras grandes fontes de valor, como a religião, a filosofia, os veiculam. Então, como uma espécie de coeducação estética, os textos têm que ser apresentados também nas suas características estilísticas (BOSI, 1992, p. 105).

Levando em consideração as palavras do teórico, ensinar valores está imbricado no estudo de textos literários, exigindo uma responsabilidade maior ao professor em apresentar determinada obra, já que deve alertar seus alunos de que há a leitura expressiva, a consciência dos valores e a consciência da esteticidade do meio; afinal, se o livro didático muitas vezes não atender a essas premissas, só cabe ao mediador fazer as inferências necessárias para estabelecer o contrato do aluno com a obra de ficção.

Nesse intercâmbio entre texto e leitor é que será possível o enriquecimento cultural do aluno em formação e, ainda, se pensarmos que a escola pode significar o único contato do aluno com os livros, a função do professor enquanto mediador do conhecimento é redobrada, pois é nesse ambiente que o aluno pode aprender a ler e a ter gosto em ler, além do mais, escola e literatura sempre andarão juntas, como salienta Alice Vieira (1989) na epígrafe que abre este capítulo.

Candido (1995) já defendia a ideia de que a literatura é um direito de todos por atender as necessidades profundas do ser humano, por isso fora a única arte inclusa no currículo escolar. Para o estudioso, ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, devido à necessidade onírica de se criar universos paralelos que nos ajudem a compreender o mundo o qual estamos inseridos. Sendo assim, pode-se dizer que as pessoas que passaram uma vida sem ler um livro não tiveram as mesmas oportunidades que os leitores árdusos tiveram, uma vez que, o contato com obras literárias nos permite ter acesso a diversas formas de conhecimento, “possibilitando-lhe por meio da palavra a re-criação e a re-invenção do universo” (VIEIRA, 1989, p. 13). E, assim, podemos atuar e participar na sociedade com mais discernimento porque a literatura nos introduz no mundo do imaginário, desenvolvendo assim a nossa sensibilidade e o nosso gosto artístico.

A obra literária quando apresenta qualquer semelhança com sua história de vida - seja um amor perdido ou momentos significantes -, o leitor se identifica com o texto, porque este vai ao encontro das suas vivências, recaindo nas práticas de leitor. Portanto, quanto mais o texto se aproximar do universo do aluno, maiores serão as chances de despertar o gosto literário.

No Ensino Médio, o estudo de literatura se faz, na maioria das vezes, por meio do contato com fragmentos de obras canonizadas, os grandes clássicos, o que não podemos dizer que seja um erro, devido o mesmo ser imprescindível, mas, esse hábito produz uma displicência em relação às demais linhas literárias, distanciando os alunos das obras contemporâneas, populares e tantas outras que são atemporais. Portanto, não se deve abolir a literatura clássica, mas, precisa haver um equilíbrio entre os seus estudos. Além disso,

acrescente-se que o texto literário, com frequência, vem sendo abordado também como subsídio para resolução de exercícios gramaticais.

Essa carência de uma metodologia eficaz para o ensino da literatura tem contribuído para o afastamento dos alunos do texto literário. Para Aguiar e Bordini (1993), estudiosos da literatura, há alguns princípios básicos que precisam ser levados em consideração:

Alguns princípios básicos norteiam o ensino de literatura: o atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário. Levando em conta esses aspectos, o professor está recuperando para o aluno as funções básicas de toda a arte: captar o real e repassá-lo criticamente, sintetizando-o de modo inovador, através das infinitas possibilidades de arranjo dos signos; o resultado final será um comportamento permanente de leitura, em que o texto se apresenta como um desafio a ser vencido em inúmeras atividades participativas. Sua apreensão redundará em situações gratificantes que vão garantir a continuidade do processo de fruição da leitura (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 28).

É importante salientar que a literatura é vista e inserida como subárea da Língua Portuguesa e, no livro didático, as duas dividem espaço. Além disso, não se dispõe de carga horária específica para a área de literatura nem de um único professor para lecioná-la – como é o mesmo professor que ministra as aulas de língua materna, este quase nunca dedica seu tempo para abordar o texto literário e, quando o faz, trata-o como suporte de produção de texto, resolução de questões gramaticais ou de compreensão e de questões direcionadas aos vestibulares, o que implica induzir à leitura apenas das obras específicas.

A pesquisadora Maria Thereza Fraga Rocco (1992), em sua dissertação de mestrado, realizada em 1975, já questionava o fato da literatura ser pouco estudada quanto a sua especificidade, declarando que havia maior preocupação com questões exteriores. Ressalta ainda que muitos livros foram adotados com a finalidade do estudo da comunicação e expressão, sendo esse o enraizamento de um sistema imposto. A utilização de textos literários na escola não se voltava à leitura literária, tinha outra finalidade, valendo-se de métodos que fizessem que esses textos fossem apenas um instrumento para outros estudos, afastando-se do literário. Assim, Rocco salienta, com base em pesquisa de campo com professores, alunos e teóricos da Literatura, que os estudos em torno do texto literário podem ser úteis, desde que sejam para completar o entendimento sobre o próprio texto.

Vemos, assim, que se passaram trinta e oito anos desde que a pesquisadora defendeu sua dissertação e os mesmos problemas continuam permeando o ensino de literatura. Muita coisa foi alterada na estrutura e funcionamento do Ensino Médio, como os avanços quanto à sistematização, esboçados no primeiro capítulo da pesquisa - o MEC, a LDB/96, o livro

didático, os Parâmetros Curriculares, as Diretrizes, as Orientações Curriculares -, enfim, a preocupação com a universalização do Ensino Médio ficou bem evidente, porém não apresentam alternativas e resultados referentes à metodologia do ensino de Literatura.

Os estudos literários que merecem atenção como as demais áreas do saber, trazem benefícios ao desenvolvimento de nossos jovens, especialmente na fase de transição que é a adolescência, porque uma das finalidades dessa arte se resume na construção da identidade e do autoconhecimento, somando-se a qualidade de formar leitores. Cabe ressaltar, que uma das principais marcas da literatura é a transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. Acrescentando que há apreensão do universo, reconhecendo valores da sociedade e suscita prazer. Para Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), o texto literário possibilita várias leituras sobre o mundo e a realidade, havendo curiosidade tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

É nesse ciclo aluno e professor, numa aliança mais democrática, sem hierarquia que teremos “o aluno como coparticipante e o professor menos carregado e mais flexível para o diálogo” (ZILBERMAN, 1993, p. 21). O que não quer dizer que o professor seja um ser vazio, pelo contrário, precisa ser leitor, fazendo uma seleção de textos para que venha atender as expectativas de seu público, proporcionando “a seus alunos vias eficazes de fruição e conhecimento das obras e da história literária” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 28).

Visto que nos documentos governamentais defendem a ideia de que o professor tem “autonomia” e o seu auxílio pedagógico é o livro didático. Investigaremos o estudo do gênero dramático por meio das peças do autor português e criador do teatro popular Gil Vicente (1465-1536), - a escolha do gênero e do autor não foi por acaso, mas por duas razões: a dramaturgia tem sido ignorada pelos currículos acadêmicos e os autores estrangeiros são poucos mencionados nos livros didáticos. Contudo, salienta-se que o dramaturgo ainda é dos mais mencionados pela nossa herança cultural lusitana.

Antes de apresentarmos a análise do livro didático escolhido, enfocamos na explanação do gênero dramático, elemento esclarecedor do texto maior, pensando especialmente na questão da proposta de leitura de mundo que a narrativa dramática, arte imemorial, que nos parece, ainda muito profícua, pode nos proporcionar.

2.2 O texto dramatúrgico e suas especificidades

Nos *outdoors* com os quais cruzamos ao andarmos, frequentemente, pelas ruas deparamos-nos com o anúncio do filme em cartaz no cinema; nas filas do banco, encontramos senhoras que discutem o final da novela das oito; crianças e adolescentes carregam em suas mãos histórias em quadrinhos quando vão para o recreio lanchar.

Menos frequente e menos familiar nesse cenário é a discussão ou a leitura de uma peça teatral, visto que o gênero dramático apresenta uma dupla dimensão: a literatura dramática e o fenômeno teatral, enquanto espetáculo e representação.

Tendo em vista esses dois aspectos, a relação do teatro com o mercado editorial é paradoxal, talvez essa seja a única macroestrutura arquitetônica que tenha o círculo literário: leitor/obra/público, fechado sem a obrigatoriedade de uma edição impressa. Há, dessa forma, duas vias para a divulgação dramática: a imprensa e a publicização, havendo autores que fenomenalizam suas obras pelas duas vias, concomitantemente, ou apenas por uma das vias. Essa característica dá cores peculiares a essa macroestrutura arquitetônica híbrida, pois as formas composicionais naturais dela articulam diálogos das mais diversas naturezas fazendo com que o fenômeno literário se corporifique nas interações catárticas promovidas pela encenação. Contudo, engana-se quem pensa que a macroestrutura arquitetônica dramática promove interação apenas no espaço do palco, haja vista que a leitura de peças teatrais publicizadas através das edições impressas, quando de natureza literária são recepcionadas com determinado efeito, decerto, não igual à recepção da encenação, mas ainda sim, catártico.

Na escola, a presença do texto teatral ocorre em muitas dimensões, mas é, certamente, através do livro didático que ele mais aparece em sala de aula, salvo se o professor seja leitor, consumidor do texto dramático, já que, nesse caso, ele poderá figurar tematicamente e pragmaticamente as intervenções pedagógicas. Todavia, esses são casos mais raros. Em suma, levaremos em consideração essa situação e analisaremos em nossa pesquisa os aspectos da fábula, já que “o texto pode atingir suas finalidades independente da representação cênica” (PASCOLATI, 2009, p. 94).

A dramaturgia ocidental surgiu na Grécia Antiga a partir do século XVI e foi se configurando por meio de caminhos distintos: da rua para o palco, da oralidade para as páginas, isso sendo um caminho, do texto para o tablado, da autenticidade à adaptação, do peregrino ao efêmero, outro caminho; enfim, da busca da significação e do espaço na academia, o que sempre gera e gerou muita discussão por isso faz-se necessário estudar a história e a evolução desse gênero.

Esse gênero é um dos gêneros literários mais tradicionais, embora, o texto dramático, propriamente dito, sempre foi preterido enquanto gênero literário, assim como a literatura sempre foi preterida enquanto arte, quando a comparamos com a música, por exemplo, que, no Brasil, até por nossas origens africanas e ameríndias, sempre esteve presente de modo muito poderoso na relação do povo com seu modo de divertir-se, o que é ótimo! Contudo, colhem-se as consequências desse desequilíbrio. Por não ser um país de tradição literária, não obstante termos gestado Machado de Assis, Guimarães Rosa, Clarice Lispector e Mário de Andrade, para não abrimos aqui uma lista interminável, fica evidente que o Brasil não pode reconhecer nos livros um dos mais significativos elementos formativos da nossa história. Enquanto gênero textual, a Dramaturgia, é ainda mais subestimada e até mesmo ignorada, posto que seja poucos os que um dia param pra pensar que uma montagem teatral começa, antes de qualquer coisa, a partir de um texto.

Considerado por grandes especialistas de Letras um gênero menor, pouco se estuda sobre recepção e a historiografia da literatura dramática. Nos cursos de graduação ou de pós-graduação, dedicam-se ao gênero cursos extracurriculares, de poucas horas, passando despercebida toda a sua funcionalidade devido à falta de estudo e de leitura de peças teatrais por parte dos professores e alunos.

Infelizmente, para muitos não é significativo a presença da dramaturgia na nossa formação histórica e cultural, o que não quer dizer que ela não venha crescendo e se desenvolvendo na medida do possível, gestando nomes igualmente grandes! Não é o caso de se dizer que a obra teatral de Machado de Assis representa para a cultura do Brasil o que seus contos e romances nos ensinam sobre nós mesmos. Mas, sim, temos grandes avanços e grandes nomes como Dias Gomes, Ariano Suassuna, Osman Lins, Nelson Rodrigues, Plínio Marcos, Alcides Nogueira, Samir Yasbek, Ivam Cabral, dentre dezenas de tantos outros, clássicos, modernos, contemporâneos etc. Hoje, o teatro brasileiro “já constitui um cânone que muito revela sobre o debate cultural do país, sem falar na força estética que se revela à simples leitura das peças” (ARAÚJO, 2011, p. 168), por isso, espera-se uma maior valorização; uma (re)descoberta de um espaço, enfim, que sirva para interferir verdadeiramente na melhoria de nós todos enquanto seres humanos e partes de uma coletividade tão carente e iludida.

Visto que esse gênero, assim como os demais – o lírico e o narrativo –, conforma-se por meio de palavras, e palavras que ecoam para um destinatário, não há por que ser ignorado. O diferencial de cada tipo específico de linguagem é a sua estrutura textual, junto à forma pelo qual cada gênero pode ser analisado e interpretado. No quadro abaixo, exposto pela professora

da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Sônia Aparecida Vido Pascolati (2009), podemos ver a distinção entre o gênero narrativo e o dramático no que tange aos operadores da narrativa:

	NARRATIVA	DRAMA
ENREDO	Permite multiplicidade de núcleos narrativos. Pode-se desenvolver e se desdobrar em muitos episódios.	Concentrado em uma ação nuclear. Circunscrito a poucos episódios.
PERSONAGENS	Podem ser inumeráveis e apresentar múltiplas dimensões, sendo possível descrevê-las em pormenores e analisar seu íntimo cuidadosamente.	Em número reduzido e retratadas com pinceladas precisas. Traços essenciais, valores e formas de pensar revelados por atitudes e pelo diálogo.
TEMPO	Pode ser distendido indefinidamente, acolhendo antecipações ou <i>flashback</i> . Possibilita grandes transformações das personagens.	Reduzido ao necessário para o desenlace do conflito, focalizando as personagens numa situação bastante específica.
ESPAÇO	Múltiplo e variado. Pode ser descrito minuciosamente.	Limitado ao essencial. Organizado em função das necessidades do desenrolar da ação. Geralmente reduzido a um ou dois ambientes.
RECEPÇÃO	Ritmo da leitura solitária	A leitura das indicações cênicas possibilita a construção imaginária de espaços, movimentos e caracteres. Prevê a recepção coletiva pelo público no teatro.

PASCOLATI, 2009, p. 96.

Partindo desse pressuposto, entende-se que o texto literário, independente do gênero, é um texto e, sendo um texto aberto, pede para ser lido e relido, analisado e reinterpretado, assim como deve ser apreciado em vários momentos de uma vida de acordo com os conhecimentos e experiências que o leitor vai adquirindo com o passar dos anos. Contudo, as características que estruturam uma peça teatral são nítidas quando comparadas com os demais gêneros, nelas, podemos ver dois textos: o principal que se diz respeito às falas das personagens, o qual é ouvido pelos espectadores e a didascália destinada aos leitores, aos encenadores das peças ou até mesmo aos atores. Nesse segundo, as informações são sobre as personagens; a estrutura externa da peça (divisão em atos, cenas ou quadros); cenário e guarda-roupa das personagens; indica também a movimentação das personagens em palco, suas atitudes, seus gestos e as suas entonações com as palavras.

Independente do texto dramático obedecer a essa estrutura fica evidente que a leitura de textos dramáticos podem ser extremamente gratificante e prazerosa, desde que o leitor disponha de ferramentas mais precisas e específicas que o leitor de romances, contos, poesias e outros tipos textuais. A dramaturgia exige uma participação ativa do leitor, é ele quem

precisa mais do que em qualquer outra linguagem textual, preencher as lacunas as quais não se vislumbram nuances decisivas para o desenrolar da narrativa. Uma rubrica, uma intenção de olhar mal compreendidos, pode dar margem a uma interpretação completamente distante da que o autor desejou. Isso é positivo até o momento em que, dentro do silogismo proposto, esse desvio não desestrutura, não desarme o transcorrer da história que está sendo contada, ou seja, a leitura e a análise de peças exigem, nesse sentido, não apenas uma participação mais efetiva do leitor, como uma responsabilidade sobrenatural de sua parte.

Para o drama, diálogo, é a base, como advoga a pesquisadora Sônia Pascolati -“o discurso das personagens é fundamental para que a peça ganhe corpo, tenha movimento, enfim, exista” (PASCOLATI, 2009, p. 103) -, por isso exige-se um leitor atento à espontaneidade com que os fatos acontecem. No entanto, para o crítico do teatro brasileiro, Décio de Almeida Prado, o leitor de peças teatrais, “não tem acesso direto à consciência moral ou psicológica da personagem” (PRADO, 1974, p. 88), o que fica mais difícil defini-las como planas ou redondas, isto é, verificar a densidade psicológica, sendo necessário atentar-se ao enredo para construir significados.

Em seu ensaio intitulado *A personagem no Teatro*, o crítico explica que as personagens podem ser compreendidas como a totalidade da obra, para ele, nada existe a não ser através delas. Acrescentando, que essa dispensa a mediação do narrador, sendo assim, a história não nos é contada, mas mostrada como se fosse de fato a própria realidade, explicando por meio da definição da poética de Aristóteles que teatro é ação e romance narração.

As estratégias de abordagem do drama iniciam-se por uma atividade dinâmica e social a qual é pautada na dialética: texto escrito x espetáculo, estes sempre associados, o que conduz à percepção de marcas cênicas e possibilidades de flexibilidades na representação, e esse jogo cênico é que responde pela atualidade do texto, cujos elementos simbólicos podem adaptar-se a outros em analogia, em qualquer tempo e espaço, dependendo da encenação dos atores no palco. Isso leva o leitor para dentro do texto, permitindo a abertura do diálogo com o texto, num processo interativo de contextualização.

Renata Pallottini, doutora em Artes pela Universidade de São Paulo, em certa passagem de um dos seus trabalhos, salienta que

A peça teatral é uma organização de seres e atos, e nada, nela, pode funcionar independentemente do conjunto. Os personagens levam à frente o enredo, que empurra, por sua vez, os personagens em direção ao seu final, enquanto personagem, dentro do universo da obra teatral (PALLOTTINI, 1989, p. 14).

Todos os signos conectados tornam-se um só na tentativa de entender tal obra a seu tempo; um exemplo é o personagem, ser ficcional, cuja imagem e semelhança é espelhada no ser humano - “ele nada é por si; sua concretização total necessita de todos os outros recursos (signos, portadores de signos) do conjunto que faz a cena” (PALLOTTINI, 1989, p. 15 1989). A partir desse nó, ele existirá, cumprindo seu papel no espaço textual e cênico.

Lembrando que a verossimilhança está ligada à arte e não à realidade, ela nos permite sair do caos e viver no mundo da fantasia, da ilusão, características próprias de um texto literário.

Drama, em grego, etimologicamente significa ação e utiliza a palavra, que é, para Hegel, “o mais nobre instrumento que se possa pôr a serviço do espírito, e une a objetividade da epopeia e a subjetividade da poesia lírica” (PALLOTTINI, 1989, p. 27) Como o texto obedece a essas formas de expressão, é por meio da palavra que se estabelece a tensão, tanto pelo *pathos* (sofrimento, comoção, circunstâncias que provocam piedade ou tristeza), quanto pelo *ethos*, que são os caracteres, afinal, “se apresentam como um conjunto de traços característicos (específicos) de um temperamento, de um vício ou de uma qualidade, ao passo que os tipos e os estereótipos são, antes, esboços facilmente reconhecíveis e não tanto “escavados”, aprofundados de personagem” (PAVIS, 2011, p.39), como pelo estilo e por meio dessa colisão com que a ação é produzida o drama pode avançar.

De um lado, a tragédia, de outro, a comédia, a tragicomédia, o mistério e os milagres, ou quiçá uma farsa, modalidades que se prestam ao drama e definidas, no século XVII, pelos teóricos e estudiosos, cuja preocupação era regulamentar a escrita e classificar esses gêneros, questionando “não apenas *como* o teatro fala, mas, sobretudo *do que* se permite falar, que temas aborda”. (RYNGAERT, 1995, p. 9); assim, com esse olhar sobre as peças, foram delineando esse tipo textual.

Com as considerações feitas por Ryngaert (1995), podemos refletir sobre a recepção desse gênero e acompanhar de perto a sua historiografia.

Durante muito tempo, a ausência de impressão e a tradição oral do texto fazem do autor uma entidade coletiva e indeterminada. Não sabemos de fonte segura quem são os autores dos mistérios medievais nem de muitas das farsas que chegaram até nós. (...) há nisso uma CRISE DE IDENTIDADE do dramaturgo.
 (...) Nos anos 30, tivemos o poeta assalariado, no qual o autor trabalha em grande parte por encomenda e com exclusividade para uma companhia que paga por peça. Escreve diretamente para o palco e muitas vezes às pressas, o que lhe garante o fato de ser representado, mas não lhe dá muita autoridade sobre a duração e a pertinência das representações nem qualquer poder sobre a edição de sua obra.
 Os textos só eram impressos depois de a companhia ter obtido ganhos com as primeiras séries de representação, às vezes vários anos mais tarde.

(...) A obra não dispunha, portanto, de muitas oportunidades para ser revelada independentemente de uma representação. O manuscrito era transmitido diretamente aos atores pelo autor. Compreende-se melhor por que floresceram na época as edições piratas, impressas no estrangeiro, e às vezes com erros, estabelecidas a partir do texto ouvido na representação. Ao menos as peças publicadas tinham leitores, as pessoas cultas da época que se regozijavam por ter acesso ao texto no caso de não terem podido ver o espetáculo.

Esse desvio pela história levanta alguns problemas ainda atuais. Ainda se distingue o ato de escrever para o palco do ato de escrever simplesmente, como se o autor dramático tivesse um estatuto diferente (RYNGAERT, 1995, pp. 23-24).

A partir desses apontamentos, voltamos à questão já mencionada, segundo a qual há um preconceito contra esse gênero, cuja divulgação ainda é irregular no mercado. A imprensa pouco se interessa pela edição teatral, e todo o conflito é gerado em torno da relação texto e palco: não editam uma obra por nunca ter sido representada, outras não são editadas por estarem saturadas nos espetáculos; então a relação paradoxal vivida pelos dramaturgos é de eterna angústia, já que seu reconhecimento nunca é satisfatório.

Recentemente, na 12ª Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) ocorrida no final do mês de julho do ano que se passou, 2014 em uma conversa informal com o jornalista e escritor Thiago Sogayar Bechara²³, ao perguntamos se suas peças já foram publicadas, ele nos contou uma experiência que fala exatamente sobre isso, com essas palavras “ai de mim! Vivi isso recentemente. O dono da editora perguntou se minhas peças já tinham sido encenadas. Quando eu disse que não, mas que ele poderia ler e dizer o que achava independente disso, ele fez careta”(BECHARA, julho, 2014).

Percebe-se assim que é mais complicado do que imaginamos, infelizmente, visa-se lucros e não a qualidade que a materialidade de um texto dramático desperta. Como pontuou Ryngaert em um de seus estudos “qualquer escrita pode tornar-se pretexto de representação, a mais resistente ou imprevista não sendo a menos procurada” (RYNGAERT, 1995, p. 23). Só tem lógica quando pensamos no sistema mercadológico, já que, não sendo procurada, não precisa ser encenada. Ainda nesse diálogo, perguntamos: Qual a maior dificuldade encontrada para disseminar o gênero dramático, tanto nos aspectos da publicação quanto a encenação do palco, e a resposta foi essa:

Na encenação: DINHEIRO! Parece uma palavra só, mas ela se desdobra em mil outras. Em mil outros: problemas, questões em que esbarramos a fim de conseguir realizar o fomento da cultura num país sem tradição cultural, sem memória e sem valorização da arte como forma de nos civilizarmos, nos reconhecermos e nos

²³ Paulistano de 1987, autor do livro *Literatura de quintal* (2013), *Impressões* (2002), *Encenações* (2004). Pós-Graduado em Jornalismo Cultural pela FAAP, escreveu a biografia *Luiz Carlos Paraná: O Boêmio do Leite* (Independente, 2012) e os perfis *Imara Reis: Van Filosofia* (2010) e *Cida Moreira: A Dona das Canções* (2012), ambos para a *Coleção Aplauso* (Imprensa Oficial do Estado de São Paulo).

respeitarmos – sobretudo nos respeitarmos – cada vez mais. Não é o que ocorre. A disseminação da dramaturgia enquanto gênero, contudo, embora tenha menos a ver com o aspecto financeiro, cruza com ele e, ainda mais, com as questões acima referidas, relacionadas ao valor que sabemos dar a uma produção intelectual com este grau de especificidade e poder transformador (BECHARA, julho, 2014 grifos do autor).

Tendo esse discurso do escritor como referência e ancorando-se nas contribuições de alguns pesquisadores e críticos desse gênero, chega-se a conclusão que a sociedade atual considera esse gênero menor e menos importante que os demais, quando na verdade, deveriam ser diferentes, porque tanto o teatro como a dramaturgia oferecem muitas searas que ainda são inexploradas. O escritor tem algumas peças registradas, *Florbaiana*, janeiro/2014, *A Mão invisível*, março/2014, *O boêmio do leite*, agosto/2013, *Macacos falantes*, maio/2014 essa última peça foi encomendada pela atriz Claudia Mello, um fator a ser discutido nesse campo artístico, pois há muitos dramaturgos que escrevem especificamente para alguém, no caso atores e diretores.

Em suma, o gênero dramático não é inferior quando comparado aos gêneros lírico e narrativo, trata-se de uma classificação de conteúdo e estrutura, por isso não pode ser restrito e pouco mencionado, uma vez que seu valor perante a sociedade é grandioso como os demais; só para constar, “a literatura pertence intrinsecamente à arte dramática” (MAGALDI, 1998, p. 118), e o estudo da dramaturgia torna-se indispensável em sala de aula porque esse gênero traz em seu contexto aspectos relevantes para que o aluno entenda a formação das literaturas brasileira e estrangeira, cujos aspectos dinâmicos e interativos fazem que o leitor compreenda as relações entre arte e sociedade, e estética e história por meio de sua forma de materializar esses conceitos receptivos e artísticos.

E hoje, “através dos veículos de comunicação de massa, o drama transformou-se em um dos mais poderosos meios de comunicação entre os seres humanos” (PASCOLATI, 2009, p.93), por isso, mais do que em outros tempos, nunca foi tão necessário e estimulante o estudo das peças teatrais, seja por conta da abertura dos estudos transdisciplinares em voga, como a dependência da literatura para a comunicação, para a expressão dos sentimentos e das ideias tanto nos meios impressos quanto no mundo virtual. Agora é hora de trabalhar a Dramaturgia com mais autenticidade e fôlego, tanto no meio escolar como no acadêmico.

2.3 A linguagem popular das peças de Gil Vicente inseridas no livro didático de Português (LDP)

O professor e o aluno têm como subsídio o livro didático, independente de ser alvo ou não de muitas críticas e polêmicas²⁴. Como salientam Lajolo e Zilberman, em *A formação da leitura no Brasil* (1996), o livro didático é, por um lado, considerado o “primo pobre” da literatura, de outro, o “primo rico” das editoras; as autoras também deixam explícito que o livro didático é uma modalidade antiga de expressão escrita, dependente de uma política educacional e de uma imprensa gráfica.

Desde o ano de 1985, boa parte da polêmica um dia instituída sobre o livro didático passou a não ter mais procedência, devido à necessidade de buscar por qualidade de ensino e atender alunos das camadas populares, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política adotada pelo Estado no período da redemocratização do país. Centralizado no Governo Federal, esse programa se responsabiliza pelo planejamento, compra e distribuição gratuita de livros escolares para todos os alunos da educação básica do Brasil.

Para Cassiano (2013), a história do PNLD se constitui em dois grandes marcos;

O primeiro marco é a própria implementação do PNLD, em 1985, no país redemocratizado.

O segundo marco estrutural do PNLD ocorre em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, período em que o programa se legitima, passando a ter destinação assegurada de recursos. Além disso, três alterações substanciais feitas nesse governo dão consistência ao PNLD: a efetiva universalização da distribuição dos livros ao alunado do Ensino Fundamental, a implementação de uma avaliação governamental dos livros comprados e distribuídos pelo Estado e a ampliação significativa desse programa (CASSIANO, 2013, p. 44-45).

Atualmente, esse programa atende todos os alunos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a sua qualidade quando comparada com os sistemas apostilados, sobressaem a esses. Os sistemas apostilados não passam por nenhuma instância de avaliação e são comercializados diretamente para os municípios e redes de ensino particulares. Já os livros que carregam em sua capa inicial o selo do PNLD além de agregar valores às políticas governamentais, são reconhecidos como o maior programa de livro didático do mundo por passar por critérios avaliativos; respeitar a escolha do professor, o que o considera democrático; e por assegurar a universalização do acesso ao livro didático, que em muitos casos, esse é o único livro ao qual o estudante terá acesso em toda a sua vida.

²⁴ A polêmica em torno dele é dada tanto nos domínios pedagógicos como na legislação educacional (BENDER, 2007, p. 37).

Cabe entender, que dificilmente algum leitor irá a uma livraria para escolher um livro didático para ler ou para presentear alguém, até porque esse tipo de produto só circula em decorrência da escola, onde ocorre a totalidade de seu uso. Desta forma, “a escola é vista pelas grandes editoras de didáticos como *mercado-alvo* e o governo - comprador privilegiado e responsável pelas prescrições curriculares” (CASSIANO, 2013, p. 37), portanto é uma venda cíclica e ligada diretamente ao calendário escolar.

São poucas as editoras que se comprometem com livros didáticos, porém, dominam o mercado editorial. Ao que compromete o Ensino Médio, em 2006, o investimento estatal foi de R\$ 143.9 milhões na compra de livros didáticos de Português e Matemática para 13.253 escolas, sendo beneficiados 7.012.619 alunos. Já no ano de 2012, com a ampliação do programa, o investimento foi de R\$ 720, 7 milhões na compra de livros didáticos de Português, Matemática, Biologia, Física, História, Geografia, Química, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia para 18.862 escolas, atendendo 7.981.590 alunos²⁵.

Em 2006, os livros didáticos escolhidos pelas escolas estaduais brasileiras foram das editoras: Saraiva, Moderna, FTD, Scipione, Ática, Base, Do Brasil, IBEP e Positivo. Já, em 2012, além dessas já citadas, acrescenta-se a editora Richmond, SM, Pueris Domus, Escala, Lafonte, Macmillan, Nova Geração e Terra Sul. Percebe-se que com o passar dos anos o mercado editorial de didáticos teve um avanço significativo, sendo alvo de “amplos elogios de instituições como a Abrale e Associação Brasileira dos Editores de Livros (Abrelivros), em relação às medidas governamentais para o livro didático” (CASSIANO, 2013, p. 133).

Com o sistema de avaliação imposto pelo PNLD, iniciado em 1996, obras obsoletas, preconceituosas e com erros graves foram retiradas das salas de aulas como aponta Cassiano (2013, p. 139) em seu estudo sobre o mercado de livro didático no Brasil. Nos Guias apresentados às escolas, os professores e equipe gestora têm acesso apenas ao material didático que já passou por avaliação e a partir, da leitura da resenha dessas coleções fazem as suas escolhas. A equipe do FNDE, junto com o PNLEM são bem discretos quanto aos materiais reprovados, não divulgam autores e nem editoras, somente, informa a quantidade que submeteram a avaliação e quantos foram reprovados por não atenderem suas perspectivas.

O livro didático quando de qualidade não só beneficia o professor como também o aluno. Resultado de escolhas e seleções torna-se um recurso, que se coloca à disposição do mediador para favorecer o seu trabalho pedagógico, o que não significa que o mesmo seja um condutor do processo de aprendizagem em sala de aula. No entanto, o livro didático não

²⁵Informação retirada do Portal do FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em 17 nov. 2014.

dispensa o ofício do mestre, afinal, somente os professores podem fazer as intervenções necessárias por conhecerem mais as turmas que lecionam do que os autores desses livros didáticos.

Portanto, ao mesmo tempo em que esse suporte pedagógico é uma mercadoria é também um elemento fundamental da cultura escolar por agregar valores e ser portador de uma ideologia.

Os estudos literários se concentram nos livros didáticos do Ensino Médio de Língua Portuguesa, apresentam aos alunos uma seleção de obras literárias em forma de textos fragmentados, que não são capazes de revelar a essência de uma Literatura. Mas, isso não interfere no consumo desses livros didáticos, o que envolve, além das indústrias e dos mercados, o Governo. No entanto, esses materiais não teriam força se não fosse o aval da escola, que os acolhe, e a aceitação por parte dos professores quando os escolhem, a cada três anos, no Guia Didático, que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (responsável por todo o processo operacional do programa, em sua forma centralizada) fornece em parceria com o Ministério da Educação (responsável pela avaliação pedagógica e a elaboração do Guia dos Livros didáticos), que dita as regras. Assim, o livro didático acaba sendo útil por ter nessa instituição sua utilidade reconhecida, garantindo o seu lugar na rede educacional.

O livro didático de Literatura (no caso de Língua Portuguesa) deve ser acolhido e utilizado se atender ao Projeto Político Pedagógico da Escola e se os professores souberem fazer um bom uso dele, ou seja, como instrumento para formar leitores, pois:

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo; é cartilha quando da alfabetização; seleta quando da aprendizagem da tradição literária; manual quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.121).

Não seria necessário usar livro didático para ensinar Literatura, já que essa se faz por contato e leitura de obras literárias na íntegra. Mas, como a Literatura está ligada aos estudos de Língua Portuguesa e cumpre com as exigências da realidade educacional, não pode deixar de ser abordada no material didático.

Para a análise, foram selecionados dois livros didáticos de Português. O primeiro é o *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*, volume 1 – Ensino Médio, primeira edição e

primeira impressão ocorrida no ano de 2012, Editora Ática²⁶, São Paulo, de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, chamado neste trabalho de “livro A”.

O segundo exemplar, chamado de “livro B”, é o livro *Língua Portuguesa*, dos autores Harry Vieira Lopes, Jeosafá Fernandez Gonçalves, Simone Gonçalves da Silva e Zuleika de Felice Murrie, primeira edição e impressão em de 2004, Editora do Brasil²⁷. Ambos os livros foram aprovados pelo MEC e distribuídos pelo FNDE para as escolas estaduais brasileiras.

O motivo da utilização de dois exemplares deu-se pelo desejo de entender o ensino de literatura por meio dos textos dramáticos, uma vez que o gênero dramático está no mesmo espaço que outros gêneros literários, como a poesia, o romance, o conto e ainda, partilha de possibilidades, pois, além do texto, há a representação. Especificamente, analisaremos como o dramaturgo português Gil Vicente aparece nas duas coleções didáticas, tanto nos aspectos organizacionais, como na apresentação dos autores. Contudo, as escolhas do gênero e do autor não foram por acaso, mas por duas razões: a dramaturgia tem sido ignorada pelos currículos acadêmicos e os autores estrangeiros são pouco mencionados nos livros didáticos.

O livro A é classificado como manual e distribuído em três volumes, que correspondem à primeira, segunda e terceira série do Ensino Médio. Ele é o mais recente, obedece ao plano trienal (2012 a 2014). Já o livro B, por sua vez, é classificado como compêndio, em um volume único, o qual impulsionou o livro didático no setor editorial e no meio escolar no triênio de 2006 a 2008.

Nesses dois livros, observou-se o enfoque dado a Gil Vicente, o maior dramaturgo português, considerado um inovador do seu tempo por trazer em suas peças elementos da cultura popular, como os clichês, os praguejamentos, as expressões de baixo calão, o riso, os quais se empregam na sua arquitetura literária por meio de seus temas, diálogos e tipos de

²⁶ A Editora Ática é considerada uma das mais importantes do mercado nacional de didáticos. Empresa integrante da *Abril educação*, foi fundada em Agosto de 1965, mas seu embrião foi gerado em 1956, pelos professores Anderson Fernandes Dias, responsável pelo Estudo Dirigido de Português e Antonio Nervaes Filho, colegas da Faculdade de Medicina da USP, e Vasco Fernandes Dias Filho, irmão de Anderson, abriu o Curso de Madureza Santa Inês, sustentando a editora. De acordo com Borelli (2004, p. 1), a Editora Ática destacou-se no início de sua empreitada, menos pela novidade existente nos livros didáticos que produzia que pela proposta de utilização desses livros. Isso porque os didáticos da Ática supunham a existência de três livros em um só: o do professor, o caderno de exercícios (consumível) e o livro do aluno, todos mantendo a mesma diagramação. Para a estudiosa, “a proposta facilitava o trabalho cotidiano dos professores em sala de aula e, mais do que isso, organizava um instrumento capaz de atender, de maneira eficaz, ao processo mais dirigido de aprendizagem” (BORELLI, 2004, p. 1)

²⁷ Outra editora importante no setor de livros didáticos e paradidáticos (Literatura infantil, juvenil e formação de professores) no Brasil – “A editora do Brasil nasceu de um sonho: Mudar o Brasil através da educação e desde 1943, atuamos com essa vocação” (<www.editoradobrasil.com.br>, acesso em 18/08/2014 às 14h00). Contudo, consolidou-se no mercado editorial em 1970 e em 1980 conquistava a liderança na produção editorial e gráfica nacional.

personagens. A intenção é investigar como os leitores estão sendo formados por meio da apresentação da peça teatral escrita por esse autor, pensando, desde já, na formação de leitores de textos dramáticos.

No livro A, volume I, destinado à primeira série do Ensino Médio, o autor em questão aparece no capítulo II da primeira unidade (totalizando 4), no tema **A novela**, que se distribui em vinte e quatro páginas (49 a 72), trazendo quatro textos para ilustrar o assunto em dois prismas: **As novelas de cavalaria** - *O cego de Orvieto*, de Franco Sacchetti, *Como dom Galaaz achou a donzela consigo no leito*, de A demanda do Santo Graal, e **O Humanismo e o surgimento do teatro em Portugal**, com abordagem das peças *A dama de copas e o rei de Cuba*, de Timochenco Webhi, e *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente.

Como já informado, a obra vicentina será o ponto chave para discutirmos a materialidade do gênero dramático enquanto texto e sua dinamização no livro didático para a 1ª série do Ensino Médio da rede pública, valendo ressaltar que não temos dados que comprovem a quantidade de escolas brasileiras que escolheram especificamente essa coleção. Devido a essa falta de informação, não podemos fazer uma análise contundente de como os alunos que manusearam tal material foram nas avaliações posteriores. O que sabemos é que a escolha do livro didático se baseia muitas vezes aos objetivos e finalidades a que propõe o Projeto Político Pedagógico de cada instituição escolar, o que visa atender os principais envolvidos: professor e aluno. No entanto, o que o portal do FNDE disponibiliza é que o Governo Federal no ano de 2012 comprou da Editora Ática um total de 25.728.190 livros escolares, o qual beneficiou alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Os autores dessa coleção, antes de explorarem a peça teatral escolhida, o *Auto da Barca do Inferno*, apresentam aos seus “consumidores” as origens do teatro em Portugal. Texto que fica nítido a preocupação dos autores em esclarecer as duas dimensões existentes no gênero dramático: a representação, de um lado, e o estudo do texto – a literatura dramática – de outro. Com uma linguagem simplificada e restrita, eles situam o leitor sobre o contexto histórico da época, o Humanismo, o surgimento do teatro e o aparecimento do escritor Gil Vicente, seu estilo em moralizar a sociedade e suas qualidades além de seu tempo, quando postas em xeque as características do antropocentrismo: o homem no centro do mundo.

Abaixo, o extrato a que se discute;

As origens do teatro em Portugal

Foi no período do Humanismo que em Portugal surgiu o teatro. Ao estudar o texto 3, você deve ter percebido que numa peça há uma história que **acontece durante a encenação**. Mas, diferentemente de um conto ou uma novela (que são gêneros narrativos), essa história não é contada por um narrador, ela é **representada**. No teatro, sabemos da história porque assistimos, da plateia, à ação das personagens no palco, nós as vemos **em ação**. As **rubricas** dão aos atores e ao diretor de teatro indicações de como as personagens devem agir em cena.

Os textos teatrais são chamados de textos **dramáticos**. A palavra *drama* vem do grego, e significa “ação”.

O teatro é muito antigo, surgiu na Grécia, antes da era cristã. Em língua portuguesa, o primeiro escritor de teatro foi Gil Vicente, no final do século XV. Ele escreveu peças que combinavam elementos religiosos com elementos mundanos: suas peças estabelecem perfeita harmonia entre o teocentrismo e o antropocentrismo. Cheias de humor e sátira, elas põem em cena personagens características da sociedade portuguesa do século XV, e é por meio dessas personagens e das situações nas quais se envolvem que Gil Vicente faz crítica aos costumes de sua época. De certa maneira, algumas peças de Gil Vicente antecipam o Renascimento, que estudaremos no próximo capítulo.

FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 64-65.

A linguagem visual do capítulo se utiliza de alguns recursos estilísticos como podemos observar; na cor preta, a informação é inserida dentro de uma caixa de texto, com bordas alaranjadas de fundo de bolinhas brancas; o título *As origens do teatro em Portugal* foi colocado nessa mesma cor e sublinhado, como forma de chamar a atenção do aluno e com o intuito de não fugir da estética. Nas palavras de Chevalier e Gheerbrant (2006, p. 27), essa cor é o “emblema da luxúria” e pode ser definida como “ponto de equilíbrio” que vem conduzir a revelação.

Proposital ou não, a escolha dessa cor faz que o aluno ou o professor não parem por aí, afinal, o tom que deflagra essa linguagem convida o aprendiz a mergulhar nesse universo e desbravar as mais difíceis correntezas que possam existir nesse mar violento e encantador, chamado Literatura. Entretanto, tal aventura pode depender mais da prática pedagógica que do livro didático, uma vez que este aborda a história das origens do teatro em Portugal e perde-se em transmitir os efeitos que são surtidos na aquisição desse conhecimento. Na academia, o ensino de literatura foi confundido pela teoria da literatura, no Ensino Médio o contexto histórico deve ser entendido como um meio e não um fim para chegar a desfrutar a fruição literária a que um texto desperta no leitor por meio de sua reflexão múltipla sobre o mundo; por isso precisa de um mediador de leitura que saiba trabalhar propriamente com o texto.

Portanto, essas informações prévias não podem ser descartadas, mas apreciadas já que circulam em torno da obra textual que será estudada. Quando os professores escolheram esse material, já sabiam que ele traria o contexto histórico, então não cabe questionar o porquê dessa abordagem, e sim não deixar que os alunos se percam por essas linhas.

Organizado em histórias e contextos que não sedimentam a busca em gramáticas, dicionários, antologias e obras integrais, o livro didático é considerado pronto e acabado por disponibilizar “meios facilitadores” de ensino. Por essas e outras razões que é tido como suporte de ensino classificado como autossuficiente, já que não fomenta a busca por informações. Por outro lado, ele é um dispositivo de ensino que se caracteriza por uma seleção de conteúdos que direciona o prosseguimento dos estudos, avançando na aprendizagem. Acredita-se que com essa característica, os alunos ao fazerem um estudo em casa assimilarão melhor o conteúdo já visto devido a essas informações pré-estabelecidas.

Um exemplo é o que ocorre no livro A, da primeira série do Ensino Médio, que traz textos arcaicos, medievais e glossários como tentativa de compreender a obra literária. Alfredo Bosi (1992) acredita que o aluno “pode tomar a nuvem por Juno, pode achar que aquele vocabulário é a essência mesma do conhecimento e pensar que toda análise crítica se resume em aplicar aquele vocabulário, esquecendo seu objeto que é o texto” (BOSI, 1992, p. 101). O estudioso ainda afirma que tomar o vocabulário como meio de atingir a literariedade de um texto literário é um equívoco que vai de encontro a todos os princípios de formar leitores conscientes.

Antes de adentrarmos na peça vicentina, notamos que, nesse livro A, tudo o que vínhamos discutindo sobre falhas de material didático aplica-se na organização dessa coleção. Os autores de obras literárias aí selecionados para ensinar Literatura são tidos como clássicos, aqueles que a crítica literária sustenta por décadas no gênero dramático, ocorrendo, pois, uma falta de comunicação com os PCNEM/1999, que sugerem a transdisciplinaridade como meio de ensino.

Esse descompasso poderia ser evitado se houvesse um diálogo entre as peças vicentinas e as peças do escritor contemporâneo Ariano Suassuna, por exemplo, visto que os dois autores trazem em suas obras traços da corte popular, a tradição oral e medieval, o que seria enriquecedor para o aluno. Segundo os estudos de Bosi (1992) a escolha de textos para adolescentes, cujo universo de experiências é mais restrito que o de um adulto, deva partir do conhecido para o desconhecido.

O que pode justificar essa ausência de diálogos entre peças de autores diferentes é a questão dos direitos autorais. Gil Vicente faleceu em 1536 e tornou domínio público, já Ariano Suassuna, faleceu recentemente, o que pode implicar ônus financeiro à Editora Ática, que teria que pagar uma porcentagem relativa a esses direitos autorais a seus descendentes.

A ocorrência do diálogo entre esses autores, com ênfase em semelhanças e contrapontos, certamente seria um recurso mais motivador e enriquecedor. Estudar a peça *O*

Auto da compadecida, de Suassuna, por exemplo, obra a que o aluno já teve acesso por outras vias (no caso o cinema e a televisão), seria uma experiência bastante enriquecedora. Embora não esteja contido no livro, o mediador pode fazer esse diálogo, já que é o protagonista desse espaço escolar.

Assim como nas peças vicentinas, que contêm uma crítica à sociedade portuguesa do século XVI, Suassuna traz uma crítica à sociedade nordestina do século XX, contexto histórico mais próximo da realidade do aluno, ainda que nele não esteja inserido. Verifica-se, pois, que os autores, mesmo distantes por cerca de quatro séculos, apresentam traços em comum e, para abrir o diálogo entre ambos, caberia a explanação sobre a Literatura de Cordel, cujos traços são marcantes nas obras desses autores.

O Cordel surgiu na Península Ibérica no final do século XV, inicialmente conhecido como folhas volantes ou *pliegos sueltos*, foram se multiplicando a cada dia, primeiro por conta da inexistência de produção tipográfica em Portugal, que se estendeu até 1540. Segundo, pelo registro popular, por ser o mundo da voz, como definiu o crítico literário Paul Zumthor (1972). Em suas poucas páginas (8, 16 ou 32) reúne realidade e ficção; sátira e bom humor, o qual retoma tradições e em forma de poesia, constrói as crônicas da sociedade e das políticas brasileiras. Derivado da tradição oral surgiu da fala comum das pessoas, assim como das histórias contadas por elas.

Na expressão do cordelista paraibano Francisco Ferreira Filho Diniz,

Literatura de Cordel
É poesia popular,
É história contada em versos
Em estrofes a rimar,
Escrita em papel comum
Feita pra ler ou cantar.

A capa é em xilogravura,
Trabalho de artesão,
Que esculpe em madeira
Um desenho com ponção
Preparando a matriz
Pra fazer reprodução.

Mas pode ser um desenho,
Uma foto, uma pintura,
Cujo título, bem à mostra,
Resume a escritura.
É uma bela tradição,
Que exprime nossa cultura.

Os folhetos de cordel
Nas feiras eram vendidos
Pendurados num cordão

Falando do acontecido,
De amor, luta e mistério,
De fé e do desassistido.

A minha literatura
De cordel é reflexão
Sobre a questão social
E orienta o cidadão
A valorizar a cultura
E também a educação.

Mas trata de outros temas:
Da luta do bem contra o mal,
Da crença do nosso povo,
Do hilário, coisa e tal
E você acha nas bancas
Por apenas um real.

O cordel é uma expressão
Da autêntica poesia
Do povo da minha terra
Que luta pra que um dia
Acabem a fome e a miséria,
Haja paz e harmonia.

Com o lirismo de um lado e a filosofia do outro, a literatura de cordel precisa ser levada para a sala de aula e quando há o ensejo de compreender as obras de Gil Vicente e de Ariano Suassuna torna-se indispensável o seu estudo. E se pensarmos nas características de cordel como forma de despertar o gosto literário, seria uma boa ferramenta, já que aguça no leitor a vontade de ler mais, pelo fato de explorar uma linguagem cotidiana em textos curtos e ainda trazer xilogravuras, o que faz que sua leitura seja dinâmica.

O dramaturgo português escreveu quarenta e quatro peças (23 autos, 8 farsas, 5 comédias e 8 tragicomédias) e os autores do livro A escolheram o *Auto da Barca do Inferno* para ilustrar o teatro em Portugal, daí nos perguntamos por que não escolheram outras peças, como: *Quem tem farelos?*, ou *Auto da Índia*, ou *A farsa de Inês Pereira*, ou *O Velho da horta*, ou *Auto da Mofina Mendes?*, todas elas possuem literariedade, assim como trazem um espaço interdisciplinar em seu contexto textual, revelando coisas importantes aos leitores por meio da quantidade de informações que são depositadas na linguagem empregada.

Pensamos que a escolha pela peça *Auto da Barca do Inferno*, pode ter ocorrido por questão mercadológica, ou pela mídia, ou pela cobrança em avaliações, como exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio ou em alguns vestibulares, como o da Fuvest, Unicamp ou Unesp que cobram leitura obrigatória de determinada obra, como também pode não ser nada disso, e sim um gosto pessoal dos autores que organizaram esse livro didático. Em suma, descobriremos posteriormente com nossas reflexões a análises.

Gil Vicente é considerado um dos grandes escritores do século XVI e “se revela em todos os trabalhos como um dos grandes gênios da plêiade do Renascimento, sem haver renegado a Idade Média,” segundo nota dos editores no livro **Obras de Gil Vicente** (LELLO; IRMÃO, 1965, p. 5). Por essa razão, não se descarta o seu estudo em sala de aula como precursor do texto dramático²⁸, dominador do Renascimento - “a obra de Gil Vicente fortificou-se numa poderosa escola nacional, e o auto vicentino ainda é cultivado nos dias atuais, devido à feição popular e nacional que suas peças apresentam” (LELLO; IRMÃO, 1965, p. 5), fonte preciosa para entender a linguagem, os costumes e a vida social do seu tempo.

No livro A, temos o fragmento da peça *Auto da Barca do Inferno*, e o diálogo escolhido pelos autores para representar a peça foi o que diz respeito à personagem Brízida Vaz (a alcoviteira, tida como repugnante e considerada a mais terrível das almas penadas) e o Diabo, protagonista da peça, figura utilizada para denunciar os vícios e as fraquezas. A fala do Diabo é marcada por ironias e sutilezas, revelando o prazer que ele sente em conduzir as almas para o inferno. Participa, também, o Anjo, personagem séria, que fala pouco, dispensando às demais personagens apenas as palavras que expõem o motivo do embarque delas com o Diabo. Para justificar a escolha do excerto, os autores trazem a seguinte nota:

O texto que você lê a seguir é um extrato de uma das mais conhecidas peças de teatro de Gil Vicente: *Auto da Barca do Inferno*. Nesse trecho, a personagem Brízida Vaz, a alcoviteira, chega às barcas que levam aqueles que morreram (uma para o céu e outra para o inferno) e tenta fazer o Anjo deixá-la entrar na Barca da Glória (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 65).

Nessa apresentação dos autores, temos a sinopse da fábula da peça. No entanto, é no decorrer das falas que vamos construindo a imagem das personagens. Brízida Vaz representa a “cafetina” que agenciava mulheres para os cônegos e os nobres, alma pecaminosa, que levava consigo a virgindade de seiscentas meninas, afirmando que ela desencaminhou essas moças, e no dia do “juízo final” ela tenta conseguir o perdão do Anjo: “- Peço-vo-lo de giolhos, cuidais que trago piolhos, Anjo de Deus, minha rosa? Eu sou Brízida, a preciosa, que dava as moças a molhos, a que criava as meninas pêra os cônegos da Sé” (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 66), mas este a despreza: “- Ora vai lá embarcar, não

²⁸ “Pode-se dizer que, antes do surgimento de Gil Vicente, o teatro propriamente dito não era conhecido em Portugal. As representações que ocorriam não passavam de espetáculos mais preocupados com os aspectos visuais do que com a exploração de um texto escrito. E é na obra do castelhano Juan del Encina que Gil Vicente vai buscar sua inspiração inicial, que depois se desenvolverá de maneira original e fecunda por mais de trinta anos, revelando o maior talento dramático já aparecido em Portugal” (TUFANO, 1981, p. 69).

m'estês emportunato” (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 66), e ela embarca com o Diabo: “- Ora entrai, minha senhora, e sereis bem recebida. Se vivestes santa vida, vós o sentireis agora...” (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 66).

História intrigante, humorística, de um só ato, com uma linguagem coloquial, de falas curtas e diretas, porém não valorizada pelos autores do livro A, que não exploram o texto em si. Um exemplo, os autores poderiam explanar os personagens alegóricos, dedicando-se à configuração das personagens na cena, trazendo reflexões sobre: a representação social como crítica às Instituições; a relação entre o popular e o erudito; assim como trabalhar o processo de carnavalização (abolição das hierarquias sociais), ao contrário disso, preocuparam-se com o vocabulário, fornecendo o significado das palavras que não são de conhecimento dos alunos, por conta das origens arcaicas, próprias da linguagem da época, trazendo, em caixas de texto, um glossário com o significado de cada uma delas.

alcoviteira: termo que se usava na época de Gil Vicente para designar a mulher que administrava um prostíbulo e que, às vezes, também se incumbia de arranjar casamentos.
almário: armário.
arreçar: temor.
cárrega: carga.
cochim (coxim, na grafia atual): almofada; sofá sem braços.
embair: seduzir.
enleio: êxtase.
fato: roupa.
Joana de Valdeis: parece ser uma referência irônica a Juan Valdés, secretário de Carlos V, rei da França.
vender: oferecer como prostitutas ou como noivas, mediante pagamento.
virgos postiços: himens postiços.

FARACO, MOURA, MARUXO JR. 2010, p. 65.

a molhos: em abundância.
mais real: melhor.
mártel: mártir.
muita à bofé: com muita boa fé.
peço-vo-lo de gíolhos: peço isso a vós, de joelhos.

FARACO; MOURA; MARUXO JR. 2010, p. 66.

Nesses glossários, notamos quão preocupados os autores estão com o significado das palavras para a compreensão da peça vicentina. No fragmento escolhido da peça, essas

mesmas palavras estão em negrito e destacadas em laranja, a mesma cor do traçado da caixa de texto do glossário para facilitar sua identificação precisa – (ANEXO C). Como se a apreensão da ideia do texto de Gil Vicente estivesse, necessariamente, relacionado à mera decodificação de palavras. Isso não é fruição literária; é dicionarismo.

Marcuschi (2003), pesquisador da área de Linguística, ao analisar o vocabulário em livros didáticos, chegou à conclusão de que “esse tipo de atividade e tratamento do vocabulário nos dá uma ideia bastante clara da noção de língua que os autores têm e da função meramente representacional dos vocábulos da língua” e complementa: “até parece que, sabendo o léxico, entende-se o texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 102).

É possível, assim, perceber que os autores desses livros didáticos organizam o material pedagógico favorecendo a língua portuguesa e nunca a literatura. Ainda em Marcuschi: “No entanto, é necessário ter claro que **o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto**” (MARCUSCHI, 2003, p. 102, grifos do autor). Sendo um meio; não um fim!

Realmente, compreender um texto literário não implica apenas conhecer novas palavras, sem contar ainda que “a possibilidade de diferentes leituras em diferentes épocas existe justamente porque a obra permanece para além do seu tempo de produção e interage com os sistemas ideológicos de diferentes momentos históricos” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 135). Assim, para ser compreendida, ou melhor, decodificada ainda que em algumas de suas instâncias, uma obra literária requer muitas leituras.

Na interpretação do fragmento do *Auto da Barca do Inferno*, os autores do livro *A* fazem a seguinte pergunta ao aluno: “na época de Gil Vicente, a língua portuguesa era bem diferente da que falamos hoje?” (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 70); questão vazia, que nada acrescenta em sua formação como leitor, não faz o aluno refletir para responder, não o faz dialogar com o texto e o contexto para argumentar e justificar. A resposta está na “cara do aluno” evidenciada pela primeira e descomprometida leitura que qualquer leitor fizer; reside nas diferenças vocabulares e até dispensa a referida tradução de vocábulos, afinal, a peça vicentina está carregada de arcaísmos, que o aluno entende como marcas da época e não de uso cotidiano.

A peça *Auto da Barca do Inferno*, na íntegra, traz uma mescla de personagens com vários tipos e alegorias, conta no total com quatorze personagens (Anjo – Arrais do Ceo, Diabo – Arrais do Inferno, Companheiro do Diabo, Fidalgo, Onzeneiro, Parvo, Sapateiro, Frade, Brizida de Vaz – Alcoviteira, Judeu, Corregedor, Procurador, Enforcado e Quatro Cavalleiros). Cada qual denuncia como era a vida por meio da representação de toda a

camada social, incluindo a nobreza, o clero e o povo e, com isso, criticando a hierarquia do poder de seu tempo por meio da sátira. Cabe ressaltar, que essas são características típicas do auto, pois ele apresenta um acabamento formal amplamente superior à farsa, essa última traz personagens planas sem serem redondas ou complexas.

Consideradas uma arma de combate, de acusação e de moralidade, as peças vicentinas, cuja grandeza está respaldada na atualidade de expressão, denunciam problemas que permanecem atuais, como a usura, a ambição, a agiotagem, o materialismo, a hipocrisia religiosa, a prostituição, a corrupção da justiça e, desenhando “um esquema de ser humano, preenche-o com as características que lhe são necessárias, dá-lhe as cores que o ajudarão a existir, a ter foros de verdade. Uma verdade, é claro, ficcional” (PALLOTTINI, 1989, p. 12) dentro desse universo de imitação, tanto no que se refere aos aspectos positivos ou negativos. Essa verossimilhança faz que uma obra ficcional seja literária e ganhe vida de acordo com a evolução da ação dramática.

Por que os alunos devem ler Gil Vicente? Está aí a resposta, ele permanece atual, independente dos seus aspectos arcaicos. Parafraseando Ivan Teixeira (sem data), os problemas que investigou não foram superados pela tecnologia. Há coisas que não mudam com o progresso do homem, coisas que podem ser chamadas constantes metafísicas, essenciais do homem. Na verdade, o grande teatro permanece eterno porque trata do elemento fundamental para a catarse: a condição humana. Delas decorrem algumas noções essenciais sobre ética, moral, comportamento ou convívio social, e as peças vicentinas exploram problemas dessa natureza. Portanto, o distanciamento entre obra e público é diminuído por conta dos temas e configuração dos personagens.

A passagem escolhida pelos autores do livro *A*, representada pela personagem Brízida Vaz, refere-se à prostituição, prática ainda discutida nos dias atuais, em que essa atividade aumentou (das ruas que levavam a palavra “rosa” no nome, como reconhecimento de quem procurava por esses serviços, para os salões glamorosos, que comportavam prostitutas maquiadas e com roupas espalhafatosas, exagero com que os homens as reconheciam na sociedade), gerou lucros conforme o passar dos séculos, atendendo as necessidades de seu público. Entretanto, em qualquer tempo, nunca deixou de ser uma atividade desprezada.

Ao ser levado para sala de aula, esse tema requer um olhar minucioso aos operadores da narrativa, a fim de que o aluno entenda a característica da verossimilhança (ligação com a arte e não com a realidade) e suas divergências quando tratadas num contexto de uma história. E o que ele precisa saber é como essa obra contribuiu para a sociedade portuguesa do começo do século XVI, lembrando que o auto, explora em seu contexto assuntos religiosos ou profanos e

sua finalidade é instruir e moralizar e, sobretudo porque, em 1517, não havia imprensa, rádio nem televisão, e o teatro representou um refúgio ao fazer uma crítica à sociedade local numa época em que o cristianismo reinava.

Como esboça Magaldi em seu estudo: “Iniciação ao Teatro”, a arquitetura teatral na Idade Média se definiu dessa maneira;

(...) não criou um edifício teatral próprio. No princípio, como o drama litúrgico se confundia com o ofício religioso, sua arquitetura natural era o interior da igreja. A laicização subsequente ainda admitiu que o quadro arquitetônico dos dramas semilitúrgicos fossem os pórticos das catedrais. O mistério transferiu-se para uma sala retangular ou para a praça pública. Uma tela imensa, fixada por cordas, cobria os espectadores. Os privilegiados dispunham de camarotes especiais, conhecendo-se em Roma a existência de 84 deles, que se fechavam a chave. Essa hierarquia, contudo, não destruía o espírito da celebração, de caráter eminentemente religioso. A praça pública estimulava o comparecimento do povo, que se mostra arredio aos logradouros fechados. Palcos muito largos davam maior credibilidade aos cenários simultâneos. Nesses locais improvisados, os mistérios duravam diversos dias, em contínuo ambiente de festa popular (MAGALDI, 1998, p. 46).

E num outro tópico, em que se discute o teatro popular, o estudioso acrescenta “o teatro popular parece a forma prática de exprimir uma arte social, rompendo as barreiras de classes” (MAGALDI, 1998, p. 106), contudo, unindo as informações de como projetou a arquitetura teatral na Idade Média e levando em consideração o significado atribuído por Magaldi sobre teatro popular, podemos dizer que esse tempo foi marcado por quebra de estereótipos, pois, a camada popular junto com a nobreza e o clero assistiam ao mesmo espetáculo.

Ligados pela arte, reuniam-se nas praças para apreciar as peças encenadas, umas abordavam o sagrado outras exploravam o profano. O primeiro relaciona-se ao divino, por estar ligado à religião, à magia, ao mito e à crença. Já, o profano, destoa desse, se caracteriza por não cultuar nenhuma divindade e se concretiza pelas atividades cotidianas, como: o ato de namorar, trabalhar, estudar ou comercializar, dentre outras atividades diárias. Como observa Émile Durkheim em seu estudo sobre religião “o sagrado e o profano foram pensados pelo espírito humano como gêneros distintos, como dois mundos que não têm nada em comum” (DURKHEIM, 1996, p.51), entre o bem e o mal, entre Deus e o Diabo assim definia a sociedade medieval.

Ainda, sob um olhar de hoje, a personagem Brízida Vaz não teria salvação, assim como não tivera na época, quando embarcou na barca do Diabo. Suas ações a serviço de outrem, sem visar a lucros - seduzir meninas para padres mediante narcóticos e encantamentos - aproximam-na do tráfico e do aliciamento de menores em nossa sociedade atual.

Mais que destacar palavras de origem arcaica, os autores do livro didático *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* teriam a opção de explorar os verdadeiros sentidos do texto literário por meio da peça vicentina, cuja tentativa seria capacitar o aluno a ler nas entrelinhas e perceber os vieses ideológicos existentes dentro de tal fabulação e, assim, “diante da escrita aparente muda, aprende a reconhecer as vozes que ali ecoam” (RANGEL, 2008, p. 152), tal prática faz com que o leitor adquira habilidades para tornar-se um leitor proficiente²⁹.

Para explorar a peça vicentina, os autores desse livro didático trouxeram informações sobre o teatro português como introdutório do conteúdo e um glossário correspondente ao fragmento abordado. Entretanto, como esse conteúdo é vago, não desperta muitas expectativas, a despeito do uso de técnicas publicitárias, como cores chamativas, palavras em destaque, caixa de texto sombreada, recursos estes que não contribuem para que o leitor fique curioso e entusiasmado, muito menos inquieto. E mais, o próprio formato do livro didático e sua classificação como autossuficiente são características que impedem a busca de informações fora do suporte pedagógico para atender à demanda da leitura.

No paratexto abaixo, os autores do livro A trazem o resumo da peça abordada e os personagens que conduzem o enredo, mais uma tentativa de ensinar Literatura de modo equivocado, que não corresponde às propostas de formar o gosto literário.

Nessa peça de Gil Vicente, as personagens, todas mortas, devem atravessar um braço de mar em uma das duas barcas que se encontram ancoradas no porto: a Barca do Inferno (conduzida pelo Diabo e seu ajudante) e a Barca da Glória (conduzida pelo Anjo, que a conduz ao Purgatório). A entrada em uma das barcas não depende da vontade do morto, mas do julgamento que ele enfrenta. Todo esse contexto é baseado na ideia de Juízo Final divulgada pela religião católica.

Há nessa peça as seguintes personagens: o Fidalgo, o Padre, a Amante do Padre, o Onzeneiro (agiota), o Parvo (tolo), o Sapateiro, a Alcoviteira (Brízida Vaz), o Enforcado, os Quatro Cavaleiros de Cristo, o Anjo, o Diabo, o Ajudante do Diabo.

→ Adriana Schneider na peça *Auto da Índia ou Arabutã*, de Gil Vicente, em montagem de 2000, no Rio de Janeiro, dirigida por Daniel Herz.



FARACO; MOURA; MARUXO JR. p. 65, 2010.

²⁹ RANGEL, Egon de Oliveira. **Literatura e livro didático no Ensino Médio: caminhos e ciladas na formação do leitor.** In: Leituras literárias: discursos transitivos. PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (organizadores). 1 reimp., Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 152.

Pela observação atenta da imagem que ilustra esse paratexto, uma foto relacionada à representação da peça *Auto da Índia* ou *Arabutã*, de Gil Vicente, encenada pela atriz Adriana Schneider, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2000 (informação ao lado da imagem), é possível concluir que não há qualquer relação dessa foto com o texto. Falha que nos surpreende, afinal, como dita o FNDE, há uma equipe do MEC que avalia esses livros didáticos e como deixaram passar isso? O aluno está em contato com informações sobre outra obra de Gil Vicente, o *Auto da Barca do Inferno*, escrita em 1517. Ou seja, essa imagem representando uma obra escrita dois anos depois (1519) não dialoga com aquela que está sendo estudada - a não ser pela ligação da caravela com os barqueiros. A fotografia associada ao espetáculo, além de incompatível com o paratexto, cujo assunto é literatura dramática, nada acrescenta aos conhecimentos dos alunos.

Na tentativa de contextualizar a peça vicentina - uma das propostas dos PCNEM/1999, seria coerente, como ilustração, trazer para o conhecimento do aluno o painel português do século XVI, intitulado *Inferno* (imagem abaixo), de autoria desconhecida, que está exposto no Museu das Janelas Verdes, em Lisboa. O quadro ilustra a concepção católica do inferno e sua simbologia no período medieval.



O Inferno, pintura de oficina de autores desconhecidos, exposta no Museu Nacional de Arte Antiga. De salientar a representação do Diabo, assumindo o aspecto de um índio brasileiro.³⁰

³⁰ Imagem retirada do sítio: <<http://novacasaportuguesa.blogspot.com.br/2011/01/o-indio-brasileiro-um-adorador-de-deus.html> consultada>. Acesso em: 28 jun. 2014, às 17h19.

O professor Ivan Teixeira, num de seus ensaios críticos sobre o *Auto da Barca do Inferno*, fornecido para o Sistema Anglo de Ensino (sistema particular) e destinado aos alunos que vão prestar vestibular, assim registra os pormenores desse quadro:

No centro, há um enorme caldeirão com cinco condenados dentro. Dois são padres. Ao redor, homens e mulheres, todos nus, são torturados por terríveis demônios. O fogo domina tudo. No canto da esquerda, uma diaba extrai com um ferro moedas da boca de um homem amarrado. Este, em vida, deve ter idolatrado o dinheiro, figura que Gil Vicente retrata como o Onzeneiro.

À sua direita, próximo ao caldeirão, outro demônio despeja o conteúdo de um porco na boca de um homem deitado. Pode estar sendo pingado, isto é, o conteúdo derramado deve ser banha fervente, processo também mencionado no auto vicentino. Embaixo, à direita do quadro, há outro frade, subjugado pela nudez de uma mulher, a maior fraqueza dos frades de Gil Vicente. Atrás, presidindo ao festival de torturas, aparece um demônio especial, com ares de rei dos tormentos, que lembra o protagonista do *Auto da Barca do Inferno* (TEIXEIRA, s/d, p. 6).

Nessa interpretação do quadro, observa-se uma correlação com a ideologia presente na peça vicentina, o que torna pertinente a sua abordagem. A existência dessas semelhanças pode servir como motivação para os leitores e oportunidade de conhecer outras manifestações de arte³¹, para além das palavras. Nesse sentido, os autores do livro didático poderiam abordar a peça de forma interdisciplinar, abrindo diálogo com outras obras, priorizando a abordagem voltada à materialidade do texto dramático, sem a preocupação exclusiva com os aspectos externos: periodização, contexto histórico e biografia do autor, conforme se observa neste paratexto:

Autor de mais de quarenta peças, Gil Vicente é conhecido pela alta qualidade e pela modernidade de sua obra — apesar de escritas no século XVI, suas peças ainda são encenadas, uma vez que tratam de problemas universais e atemporais do ser humano e da sociedade.

O autor estreou em 1502, com a peça *O monólogo do vaqueiro*, elaborada em homenagem à d. Maria, rainha de Portugal. O monólogo foi declamado pelo próprio Gil Vicente nos aposentos da soberana, quando ela deu à luz o futuro rei d. João III.



³¹ Podendo citar aqui também nomes como Jerônimo Bosch, que morreu um ano antes da encenação deste auto vicentino (1571), que pintava quadros com esses traços; Garcia de Resende, dessa mesma época, trouxe em sua pintura *O Cancioneiro Geral*, riscos e cores que simbolizariam o Inferno, e, na arte literária, quem representa é Dante, com *A Divina Comédia*, a maior alegoria da vida após a morte, impregnando toda a sensibilidade da Idade Média (TEIXEIRA, s/d, p. 6).

A obra de Gil Vicente pode ser dividida em dois blocos:

a) autos — peças de caráter predominantemente religioso, como o *Auto da Barca do Inferno* e o *Auto da alma*;

b) farsas — peças cômicas, com assunto extraído do cotidiano. A mais conhecida é *A farsa de Inês Pereira*.



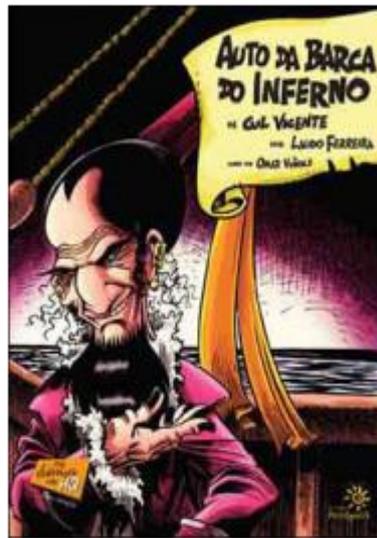
FARACO, MOURA, MARUXO JR. 2010, p. 66.

Duas imagens ilustram o texto referente à vida e às obras do dramaturgo português: a figura de um livro - *Gil Vicente; Obras Completas*, com prefácio e notas do Prof. Marques Braga - de cor opaca, com moldura e desenho em tom marrom e com os escritos de capa em preto; a outra representa um retrato de Gil Vicente, com fisionomia aparentemente entediada estampada por traços em preto e branco, que imprimem pouca nitidez às características físicas. Ambas as imagens, de cores mortas e pouco atraentes, não chamam a atenção do aluno porque podem julgar pela aparência ou capa e pensar que tanto o autor como suas obras são desatualizadas e nada teria a oferecer, quando na verdade são atemporais, tão próximas de sua realidade e o teor de sua estética literária não pode passar despercebido.

Ao invés de utilizarem a capa do livro *Obras Completas* (1928) uma opção seria a versão atualizada do livro *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente por Laudo Ferreira (2011) e as cores de Omar Viñole - da série: Clássicos em HQ - , que trazem o texto na íntegra e ainda mantêm as características que identificam a obra, inclusive a fidelidade a linguagem completamente original de 1517. Quem explica esse recurso é Maurício Soares Filho que escreveu o prefácio:

Para que o leitor possa, apoiado pelas imagens, entrar em contato com o rico universo vicentino sem nenhum tipo de facilitação. Afinal, mesmo que não estejamos preparados para entender detalhadamente todas as palavras pronunciadas pelas personagens, nada seria capaz de substituir a música que o país do teatro em Portugal faz soar em nossos ouvidos, quando mergulhamos de cabeça no vigor de sua linguagem (FILHO, 2011, s/p).

Abaixo, a reprodução da capa desse livro:



FERREIRA, 2011, s/p.

O professor pode apresentar as múltiplas propostas de ensino/aprendizagem que a dinâmica tão bem elaborada do texto oferece e conduzir o aluno a se identificar com a peça, começando por apresentar o autor e suas obras e esclarecendo que o livro didático é um guia que não restringe os conteúdos em sua abrangência, mas apresenta uma proposta à busca de mais informações em outras fontes e à leitura integral da obra apresentada e de outras obras do autor. Explorar o aspecto cômico dos diálogos e a crítica aos costumes tão semelhantes aos da nossa época é mais uma alternativa para aproximar o aluno da obra.

No resumo inserido junto às imagens, os autores exploram a característica da peça vicentina, escrita há mais 500 anos, ser atemporal, pelo fato de apresentar problemáticas tão próximas às nossas, também acrescentam a informação acerca de sua estreia com a peça *O monólogo do vaqueiro*, em 1502, e enfocam a questão da obra de Gil Vicente ser dividida em dois blocos: os Autos e as Farsas.

A palavra auto, vem do latim *acto* que significa ação e ato. Trata-se de um gênero que teve sua origem no período medieval, na Espanha, em pleno século XII quando às Igrejas fizeram do teatro um meio para evangelizar e doutrinar. Já no século XVI essa expressão dramática se despontou pelo dramaturgo Gil Vicente, o qual recorre à alegoria para tratar de temas como o bem e o mal, a punição pelos pecados e a necessidade de salvação, assim como, a representação de episódios bíblicos. Um exemplo, a peça *Auto da Barca do Inferno*, que traz os personagens: Anjo e o Diabo para representarem o bem e o mal em pleno Juízo Final, o que significa moralizar seu povo, independente da diversão ou instrução a que a peça

desperte. No Brasil, podemos citar José de Anchieta (1534-1597) que “utilizou o auto como recurso catequético e difusão do catolicismo entre indígenas e colonos e, na atualidade, temos obras como *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, que acena para a vitalidade dessa forma dramática” (PASCOLATI, 2009, p. 109).

A Farsa, outra forma dramática, conhecida por buscar apenas o humor, cujo objetivo central era arrancar gargalhadas do público, teve sua origem nos mistérios medievais em meados do século XII com o Teatro Medieval e suas divisões: o Teatro Sacro (tratava de milagres, autos, moralidades e mistérios) e o Teatro Profano (as Farsas) todos buscavam inspirações no cotidiano e no cenário familiar. Seu enredo destoa da comédia e da sátira, não apresenta um questionamento de valores e nem se preocupam com a verossimilhança, explora-se uma “estrutura simples, sem elaborações no tocante à intriga, marcado pelo exagero do cômico por meio de procedimentos grosseiros e que recorre a palavras e situações obscenas ou escatológicas” (PASCOLATI, 2009, p. 108) a tendência se volta para o burlesco, reunindo o cômico e o ridículo. No Renascimento português, tivemos Gil Vicente (1465-1536) o qual misturava em suas farsas elementos alegóricos, religiosos e místicos e no teatro brasileiro contemporâneo, Ariano Suassuna (1927-2014).

Em complemento a esses conhecimentos, o mediador pode acrescentar aos alunos informações sobre a estética literária e o ato de encenar, definindo os conceitos de teatro e dramaturgia e propondo discussões que se ampliem quando colocadas em xeque as funções de quem escreve e a de quem dirige a peça. Como já ditou Magaldi, “sem obra dramática, não há teatro” (MAGALDI, 1998, p. 15); portanto, recorre-se às palavras do mestre para esclarecimentos e explicações ao aluno.

Os autores mencionam ainda a atualidade da peça *Auto da Barca do Inferno*, conceito a ser explorado em sala de aula pelos professores, já que justifica o contato do aluno com ela. A didática possibilita, como forma de enriquecimento, o diálogo entre o século XVI e os dias atuais, desafiando o aluno a refletir sobre o meio que o cerca, sobre o motivo por que esses problemas se enveredaram ao longo dos séculos, bem como sobre a materialidade do texto dramático e a sociedade em que estão inseridos.

Ao encerrar o fragmento da peça escolhida, os autores iniciam os questionamentos como recurso de reflexão sobre o texto.

8 Como você interpreta a fala do diabo destacada a seguir?

DIABO – Entrai vós, e remareis.

BRÍZIDA – Não quero eu entrar lá.

DIABO – **Que saboroso arreçar!**

9 Releia o trecho a seguir:

Barqueiro, mano, meus **olhos**,
 Prancha a Brízida Vaz.
 ANJO – Eu não sei quem te cá traz.
 BRÍZIDA – Peço-vo-lo de gíolhos!

Cuidas que trago **piolhos**,

Muitas palavras têm sua pronúncia modificada ao longo do tempo. Baseando-se na rima e nos termos destacados, identifique uma dessas palavras.

10 Que argumentos Brízida utiliza para tentar entrar na barca do Paraíso?

11 Em suas peças, Gil Vicente satiriza algumas camadas sociais de sua época e quase sempre valoriza o povo. No trecho lido, que camada é satirizada? Responda no caderno (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 66-67).

Os autores do livro *A* orientam os professores a considerar os apontamentos de interpretações feitos pelos alunos e ainda, depois de ouvir e analisá-los, cabe-lhes esclarecer que a “leitura aponta para uma fala irônica do diabo, que se diverte com a hesitação da alcoviteira” (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 66). Nas palavras de Zilberman, em seu artigo “A leitura na escola”, “o livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor” (ZILBERMAN, 1993, p.21). Por mais que dê ao aluno abertura para falar, não lhe permite expressar-se com entusiasmo, uma vez que, ao final, serão ignoradas suas respostas.

O aluno pode até ser capaz de responder à primeira questão (de número 8), porém, se tivesse sido estimulado a ler o texto da peça na íntegra, sem dúvida seria mais contundente em suas respostas, já que, em todas as passagens dialógicas da obra, o Diabo tem as mesmas intenções e as mesmas atitudes – demonstra euforia em sua função de transportar as almas perdidas, é brincalhão, inquieto, hipócrita ao argumentar e se diverte com as almas pecaminosas –, Gil Vicente explora aspectos físicos e psicológicos que se aproxima da verve humana, de seus vícios mais latentes, além disso, o leitor se depara com uma figura que desconstrói todos os sentidos que concebe em relação ao Diabo, intenção do próprio autor em inquietar o leitor – o Diabo é, na peça, a melhor personagem.

Relativamente à segunda questão (de número nove), no livro do professor, os autores trazem esta orientação:

Professor (a), atualmente a pronúncia de piolhos é fechada em boa parte do Brasil, embora em algumas regiões se tenha mantido a pronúncia aberta (ó). A pergunta baseia-se na rima com olhos, sempre aberta. Caso em sua região a pronúncia de piolhos seja aberta, converse com os alunos sobre variantes de pronúncia. Se considerar adequado, comente que esses critérios obedecem a convenções, não são fatos naturais; portanto, não há pronúncia melhor ou pior (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2010, p. 67).

É importante fazer abordagem de variantes regionais para o aluno compreender a língua; entretanto, para ele identificar a estética vicentina, talvez não seja esse o caminho adequado. Considerando que a grandeza do teatro vicentino consiste, sobretudo, no domínio

da poesia, cabe então ao professor trazer outras fontes que venham aprofundar os aspectos da linguagem poética que se perpetua nas obras do dramaturgo.

Não há nenhum paratexto que mencione os recursos de estilo utilizados por Gil Vicente, como os redondilhos, as rimas, as agudezas, as metáforas, os trocadilhos, as ambiguidades, os paradoxos, os símbolos, os balanços, recursos estes incorporados em sua arquitetura literária, que fez dele o maior talento dramático já reconhecido em Portugal.

Para Douglas Tufano, “Gil Vicente explora o trocadilho, os ditos populares, utiliza-se de falares regionais, aproveita (como trovador que foi) a beleza da linguagem das cantigas e a suavidade dos hinos religiosos” (TUFANO, 1981, p. 71). O estudioso ainda ressalta que “o uso do verso não tornou artificial a linguagem teatral vicentina” (TUFANO, 1981, p. 71), visto que esses elementos estilísticos se conformam em cena para representar com maior fidelidade as situações dos homens de seu tempo.

Assim, se houver uma apresentação desses elementos por parte do mediador, explorando a rima, o verso, a estrofe, a escansão, enfim, os recursos expressivos da poesia, o aluno entenderá que a obra vicentina traz em sua composição a redondilha maior (verso com sete sílabas métricas constituindo estrofes de oito versos) sendo os aspectos da musicalidade que sobressaem em sua peça e essa estética não foi arquitetada sem fundamento, porque os leitores da época eram ouvintes e depois, como diz o ditado do guitarrista brasileiro Wander Taffo “a música é a arte que mais nos aproxima do criador” meio de conquistar e capturar o leitor. Gil Vicente fez uso dessa estratégia musical e partindo disso, o aluno vai perceber com nitidez a palavra cuja pronúncia se modificou ao longo dos tempos.

A questão de número dez, a terceira, caracteriza-se tanto como objetiva³², quanto como cópia³³. Para respondê-la, o aluno vai ter que voltar ao texto, compreender o que o autor “quis dizer” por meio da fala da personagem e decodificar o todo, para daí, então, transcrever o argumento que melhor se encaixa na resposta. No livro do professor, consta como resposta: “Ela afirma que já sofreu bastante, foi açoitada e que fazia grandes favores à Igreja” (FARACO; MOURA; MARUXO JR. 2010, p. 67). A resposta poderia ser outra, já que, ao falar com o Anjo, ela argumenta: “Eu sou Brízida, a preciosa, que dava as moças a molhos, a que criava as meninas” (FARACO, MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 66), alegando, assim,

³² Perguntas objetivas, para Marcuschi (2003, p. 101) são aquelas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (**o quê, quem, quando, como, onde...**) grifos do autor, numa atividade de pura **decodificação**. A resposta acha-se centrada no texto.

³³ Tipo de questão que sugere atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinala, identifique (MARCUSCHI, 2003, p. 101).

o cuidado que tinha com as meninas, fazendo um bem a toda sociedade e à Igreja, claro, uma vez que Deus estava no centro de tudo.

A última pergunta (de número 11) corresponde à identificação do tipo de camada social que fora satirizado no extrato escolhido, cujo tema é a prostituição. BrízidaVaz, que representa uma alcoviteira responsável por fornecer meninas para os homens, em particular aos fidalgos e às autoridades eclesiásticas, era considerada especialista em enganá-los ao fazer moças “experientes” se passarem por virgens. Como estratégia de ampliação do leque de conhecimentos dos alunos, seria conveniente o mediador estimular a leitura integral da peça, criando-lhes a oportunidade de experimentar uma vivência singular entre leitor e obra – o enfoque e o excerto são muito tímidos em livros didáticos. Após a leitura silenciosa, no coletivo, abrir a discussão sobre os tipos “humanos” que circularam na obra³⁴, podendo, neste ponto, fazer uma análise mais profunda da fabulação.

Ao lado das perguntas, os autores trazem uma ilustração que remete à peça *Auto da Barca do Inferno*:



FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 67.

A imagem contém uma releitura contemporânea que condiz com a peça vicentina, cujo objetivo é chamar a atenção do aluno por meio do lúdico. Essa é a ilustração da barca do Anjo - as asas que aparecem nas costas do personagem remetem a essa conclusão - embora

³⁴ “sem fazer distinção entre as classes sociais, coloca o autor em cena os erros e vaidades de ricos e pobres, nobres e plebeus; censura a hipocrisia dos frades que não fazem o que pregam; denuncia os exploradores do povo, sejam eles juizes ou sapateiros; desnuda a imoralidade das alcoviteiras e satiriza os velhos sensuais; ridiculariza os supersticiosos e os charlatães. No conjunto, seu teatro apresenta um vasto painel crítico das classes sociais do fim da Idade Média portuguesa. Tentando alcançar a consciência de cada homem, Gil Vicente deixa explícito em suas peças que seu objetivo não é apenas divertir, mas sim destacar os vícios de uma sociedade cada vez mais materialista e corrupta, para reconduzi-la ao caminho do Bem” (TUFANO, 1981, p. 72).

elas lembrem mais as asas de um inseto que as de um ser de luz -, uma figura superior, posicionada na extremidade da embarcação, em atitude de comando. O número de “pessoas” nessa embarcação corresponde às cinco almas conduzidas pela barca celestial da história de Gil Vicente: o Parvo (Joane - representante do povo), cujos pecados, para o Anjo, decorreram de sua inocência, e os Quatro Cavaleiros, homens que morreram em defesa dos ideais da Igreja Católica.

Os traçados da ilustração criam a impressão de que o Anjo representa uma figura do mal – a posição elevada que ocupa e o gesto que faz simbolizam poder de juiz ou de algoz. A existência de contrastes de cores e estampas cria a ilusão de fantasia - o mar é representado por uma textura de flores em meio às ondas negras, obscuras, recebendo mais destaque do que o céu, aguçando a imaginação do aluno. Pode-se até afirmar que a ilustração rompe com o esperado porque preenche as lacunas produzidas pela carência de informações nas poucas páginas que enfocam Gil Vicente e seu contexto histórico.

Após essas quatro questões, os autores do livro *A* exploram a linguagem oral, começando a explicação por intermédio de uma passagem que estampa a tradição oral e, em seguida, colocam mais duas questões relativas a esse fragmento do *Auto da Barca do Inferno*, embora o olhar se curve aos aspectos gramaticais e não literários. Um exemplo, na questão de número um, a resposta a que se cobra de um aluno não passa de uma mera relação entre enunciador e enunciado sem aprofundamento de fruição literária e no item C, a própria pergunta, parece mais um trocadilho com a fruta “caqui”.

>> A situação de enunciação

Releia com atenção o extrato de *Auto da Barca do Inferno*, reproduzido anteriormente. Em seguida, responda às questões a seguir.

1 Nesse trecho, quem fala a quem, onde e quando?
Dialogam Brízida Vaz, o anjo e o diabo; onde: no porto das barcas; quando: no momento em que Brízida chega às barcas e tenta entrar numa delas.

2 No trecho seguinte, observe as palavras em destaque:

ANJO — Eu não sei quem **te cá** traz...

BRÍZIDA — Peço-vo-lo de gíolhos,
 cuidais que trago piolhos,
 Anjo de Deus, minha rosa?
 Eu sou Brízida, a preciosa,
 que dava as moças a molhos,
 a que criava as meninas
 pera os cónegos da Sé.
 [...]

ANJO — Ora vai lá embarcar,
 não m'estês empportunando.

BRÍZIDA — Pois estou-**vos** alegando
 porque m'haveis de levar.

ANJO — Não cures de empportunar,
 que não podes ir **aqui**.

BRÍZIDA — E que ma hora eu servi,
 pois não me há d'aproveitar!
 Ou barqueiros da má-hora,
 ponde a prancha, que eis **me** vou;

a) Tente explicar o significado delas nesse contexto.
São palavras que se referem à pessoa que dialoga, ao tempo e ao espaço.

b) Como é possível saber a que personagem se referem os pronomes **vos** e **te**?
O contexto permite reconhecer o referente de **vos** (que é o Anjo) e o de **te** (que é Brízida Vaz).

c) Onde é **cá** e **aqui**? Essas palavras indicam, ambas, a Barca da Glória.

d) Seria possível compreendermos o significado dessas palavras destacadas sem levarmos em conta a situação de enunciação vivida pelas personagens? Por quê?
Professor(a), espera-se que os alunos percebam que não, porque essas palavras se referem à situação de enunciação, que só é localizada a partir da compreensão global do texto.



Na página seguinte, com o título *A situação de enunciação* (ANEXO D), os autores abordam mais dois elementos: I- Enunciação e enunciador e II- A ancoragem enunciativa. Ambos trazem exemplos do fragmento da peça vicentina e os associam com uma imagem.



FARACO, MOURA, MARUXO JR., 2010, p. 69.

Os autores do livro *A* dirigem agora um olhar para os aspectos linguísticos, preferindo utilizar o texto literário como pretexto para explorar as variantes de pronúncia e as situações de enunciação a explorar a linguagem poética, produzindo mais uma lacuna. Por essa razão, a imagem esboçada nos dois exemplos é mais enriquecedora e coerente que a formulação das atividades, como no caso da imagem acima, a qual se associa à personagem Brízida Vaz argumentando com o Anjo a sua possível embarcação ao paraíso.

Considerando ineficaz a abordagem do introdutor do teatro português no livro *A*, passou-se à análise dessa mesma temática no livro *B*, esse classificado como compêndio, diferente do livro *A*, que é chamado de manual. Para Oliveira, “compêndios são livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” (OLIVEIRA *apud* FREITAG, 1989, p. 13).

Da mesma forma como acontece no livro *A*, o enfoque e a explanação dos autores sobre Gil Vicente no livro *B* não atendeu às expectativas. O autor aparece no capítulo 21, intitulado “Quebre a perna! O teatro em cena”, que vai da página 553 a 584, correspondente a 31 páginas de um total de 816, atribuídas às três séries do Ensino Médio, uma vez que se trata de

volume único. Para abrir o capítulo, os autores recorrem às palavras soltas, como: ensaio, máscara, plateia, palco, ator, aplausos, cortina, cenário, bastidores e cena, dialogando com duas amostras de representações teatrais e uma apresentação do que vem nas páginas seguintes:

O teatro pressupõe uma síntese de elementos, entre os quais a cenografia, a música, a dança e a literatura. Embora as peças teatrais possam ser lidas como gênero literário, o teatro só se realiza quando estão presentes três elementos fundamentais: o texto, o autor e o público. Assim nasce o espetáculo teatral (LOPES; GONÇALVES; SILVA; MURRIE, 2004, p. 557).

Observam-se, na passagem, que logo de início, os autores do livro B, preocupam-se em trazer informações que abarca o teatro, a representação, enquanto fenômeno teatral, desprestigiando a dramaturgia, o texto, propriamente dito. Primeiro pelo emprego da conjunção EMBORA, ligada à quebra de expectativa, admitem uma contradição, dá margem ao aluno entender, que a peça pode ser lida, mas, terá fundamento somente no palco. Depois pela abertura do próprio capítulo, tanto as ilustrações como as palavras empregadas só fazem sentido quando referentes ao ato de encenar. No entanto, os autores esqueceram, que “sem obra dramática, não há teatro” (MAGALDI, 1998, p.15).

O fato de o gênero dramático ser diferente dos demais por apresentar uma dupla dimensão (o texto dramático e o espetáculo), faz com que tanto os autores de livros didáticos quanto os mediadores se atentem ainda mais em esclarecer aos alunos essas duas faces, a fim de que os mesmos compreendam essa arte em sua plenitude. Em estudo sobre texto dramático, Sônia Pascolati (2009) explica que esse gênero “apresenta o mundo como se fosse autônomo, livre da visão determinante de personagens ou narradores. A ação deve obedecer a um encadeamento causal a fim de que a intriga caminhe coerentemente rumo à resolução do conflito” (PASCOLATI, 2009, p. 96). No entanto, o conflito em uma peça teatral se estabelece entre o ‘eu e o mundo’, portanto, o leitor e o expectador devem estar atentos a todos os signos empregados na estética textual e cênica.

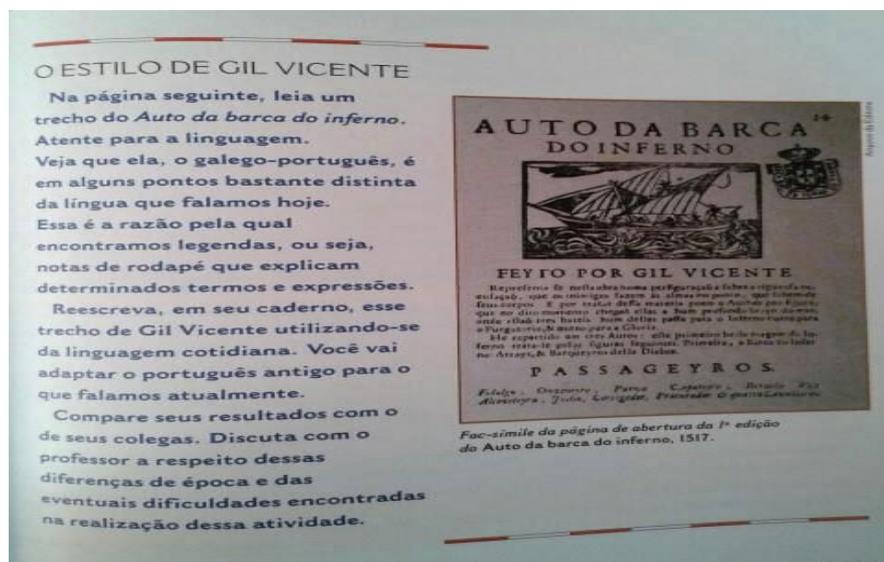
O ato da leitura do texto dramático;

(...) é semelhante ao de outros gêneros literários, com algumas nuances. A ausência do narrador implica envolvimento mais direto do receptor com o texto, cabendo a ele criar mentalmente as personagens, imaginar o cenário, perceber intenções e sentimentos escusos. É comum por parte do leitor habituado a textos narrativos que os primeiros contatos com a literatura dramática sejam marcados por certo estranhamento com a estrutura do texto (atos, cenas, quadros presença das indicações cênicas). Em contrapartida, a leitura tende a ser mais dinâmica e rápida. A leitura em voz alta é recomendável por evidenciar certas peculiaridades como agilidade do diálogo e entonação, elementos fundamentais para a construção do

sentido de uma peça. O título, o gênero e a lista de personagens são elementos responsáveis por gerar expectativas no leitor – às vezes mesmo para frustrá-las, outras vezes localizando-o temporal e espacialmente, assim como fornecendo informações básicas sobre as personagens. Resgatar o contexto de produção da peça ajuda a compreender vários aspectos: o modo de agir das personagens, certamente condicionadas por seu meio e contexto histórico; os sistemas de valores da época; o olhar do público contemporâneo à escritura do texto. A primeira leitura da peça geralmente corresponde à apreensão do enredo; para a compreensão da urdidura da intriga, faz-se necessário empreender nova leitura, dessa vez observando atentamente o encadeamento das ações e motivações das personagens. O encadeamento das ações prevê a disseminação de sinais que tanto guiam a recepção quanto provocam indeterminações e ambigüidades capazes de sustentar o interesse pela leitura e pelo desenrolar da ação (PASCOLATI, 2009, p.110).

Em síntese, a leitura de peças teatrais é uma leitura dinâmica, mais veloz devido à ação a que os fatos acontecem, por isso exige um leitor que tenha uma responsabilidade e que participe efetivamente diante do texto. A sua estrutura diverge de um poema, ou de um conto, necessita-se, portanto, entender a vocação cênica que há nas entrelinhas, assim como compreender o significante de todos os signos, como exemplo, a relação das personagens (pré) disposta na primeira página; a didascália (a voz direta do dramaturgo); a divisão por atos e cenas, o qual compromete o estado de espírito das personagens e apresenta os espaços; logo, o contexto histórico. Com isso, ter-se-á o discernimento de estabelecer uma relação direta com o enredo.

Nosso estudo se direciona ao texto dramático, razão por que escolhemos o dramaturgo português Gil Vicente. Em duas laudas, os autores do livro B apresentam o grande nome da literatura portuguesa: de um lado da página, falam do estilo do escritor e, de outro, trazem uma passagem da peça *Auto da Barca do Inferno*.



Amparado no *fac-símile* da página de abertura da 1ª edição do *Auto da Barca do Inferno*, publicada em 1517, Gérard Genette assinala: “compreendem-se as exigências dos bibliófilos amantes de originais, ou mais modestamente de *fac-símiles*. Tais considerações podem parecer fúteis ou secundárias, mas existem casos em que a realização gráfica é inseparável do propósito literário” (GENETTE, 2009, p. 36).

No trecho, os autores já chamam a atenção dos leitores com a escolha da imagem. As cores usadas são chamativas, embora o *fac-símile* apresente uma cor opaca, como no paratexto apresentado no livro A, em que a figura do livro dividiu espaço com a história do autor e com informações acerca de suas qualidades estéticas e estilo ao escrever peças de teatro. No livro B, a figura vem dividindo espaço com um sumário, cujo papel é informar que, na página seguinte, os leitores terão acesso a um trecho da obra *Auto da barca do Inferno* – a mesma peça explorada no livro A – com esta orientação: que os alunos fiquem atentos à linguagem que será apresentada. Assim como ocorreu no livro A, os autores já antecipam sua proposta de estudo: fazer do vocabulário um artifício de compreensão textual, ao invés de chamar a atenção para os benefícios que a leitura literária propõe, que vão além do mero reconhecimento de palavras arcaicas em determinados contextos.

Sabe-se que o prazer da leitura reside no ato de vivenciar as emoções e reconhecer os sentidos da existência, sensações que o texto literário proporciona ao leitor. Assim, convém que o aluno tenha oportunidade de “viver a leitura” para querer fazer mais e mais leituras, como salientam Aguiar e Bordini (1993), em uma das passagens de seu artigo “Interesses de leitura e seleção de textos”: “por essas vias, chega-se, por certo, ao hábito da leitura literária, que permite a multiplicação do prazer, através da experiência sempre recomeçada de viver os sentidos do mundo em cada texto percorrido”(AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 27). Essa não é uma tarefa fácil, exige uma metodologia adequada e atrativa para os aprendizes.

Percebe-se que tanto o livro A quanto o B exigem um olhar mais atento do professor, pois apresentam poucas informações sobre o escritor Gil Vicente e seu tempo, não despertando a atenção do leitor em nenhum dos livros, os autores apresentam uma justificativa para a leitura das peças vicentinas hoje, na era da cibernética e da revolução tecnológica.

Na segunda lauda do livro B, os autores trazem o fragmento da peça *Auto da Barca do Inferno*, abrangendo o diálogo entre os personagens Fidalgo, Diabo e Anjo. Não se trata, pois, da mesma passagem explorada no livro A.

Diabo: Vai ou vem, embarcai prestes.
Segundo lá escolheste, assim cá vos contentais.
Pois que já a morte passastes, haveis de passar o rio.

Fidalgo: Não há aqui outro navio?

Diabo: Não, senhor, que este fretastes, e primeiro que expirastes me tínheis dado sinal.

Fidalgo: Que sinal foi esse tal?

Diabo: Do que vós vos contentastes.

Fidalgo: A estoutra barca me vou. Hou da barca, para onde is?

VOS CONTENTAIS – O DIABO SUTILMENTE PASSA DO FAMILIAR TU PARA O CERIMONIOSO VÓS COMO SE QUISESSE TECER LISONJAS AO FIDALGO.

DO QUE VÓS CONTENTAIS – O DIABO QUER DIZER QUE O FIDALGO HAVIA LEVADO UMA VIDA DE LUXÚRIA E PECADOS.

Ah, barqueiros, não me ouvis?!
Respondei-me! Hou-lá! Hou!...
Por Deus, aviado estou!
Quanto a isto é já pior.
Que gericocins, salvarnor!
Cuidam cá que sou eu grou.

Anjo: Que mandais?

Fidalgo: Que me digais, pois parti tão sem aviso, se a barca do paraíso é esta em que navegais.

Anjo: Esta é; que lhe buscais?

Fidalgo: Que me deixes embarcar; sou fidalgo de solar, é bem que me recolhais.

Anjo: Não se embarca tirania neste batel divinal.

Fidalgo: Não sei por que haveis por mal Que entre minha senhoria.

AVIADO – EM MAUS LENÇÓIS, MAL ARRANJADO.
QUE GERICOCONS, SALVANOR! – ENTENDA-SE: QUE JUMENTOS, COM O DEVIDO RESPEITO!
CUIDAM CÁ QUE SOU EU GROU – ENTENDA-SE: PENSAM QUE FALO BOBAGENS.
SEM AVISO – DESPREVENIDO.
FIDALGO DE SOLAR – NOBRE.

Anjo: Pra vossa fantasia mui pequena é esta barca.

Fidalgo: Para senhor de tal marca não há aqui mais cortesia? Venha prancha e atavio! Levai-me desta ribeira!

Anjo: Não vindes vós de maneira para entrar neste navio. Essoutro vai mais vazio: a cadeira entrará, e o rabo caberá e todo o vosso senhorio. Ireis lá mais espaçoso vós e... vossa senhoria, cuidando na tirania do pobre povo queixoso,

e porque, de generoso, desprezastes os pequenos, achar-vos-eis tanto menos quanto mais fostes fumoso.

Diabo: À barca, à barca, senhores! Oh! Que maré tão de prata! Um ventozinho que mata E valentes remadores! (cantando) Vos me veniredes a la mano a la mano meveniredes, e vos veredes peixes nas redes.

Fidalgo: Ao inferno todavia! Inferno há aí para mi?! Ó triste! Enquanto vivi nuncacri que o aí havia. Tive que era fantasia; folgava ser adorado; confiei em meu estado e não vi que me perdia. Venha essa prancha e veremos esta barca de tristura.

Diabo: Embarque vossa doçura que cá nos entenderemos... Tomareis um par de remos, Veremos como remais; e, chegando ao nosso cais, todos bem vos serviremos.

ATAVIO – GALA, POMPAS: REFERINDO-SE AOS EXAGEROS DO FIDALGO.
ESSOUTRO – TODO O VOSSO SENHORIO – O ANJO SE REFERE.
MAIS ESPAÇOSO – MAIS À LARGA, MAIS À VONTADE.
DE GENEROSO – DE ILUSTRE. DE ALTO NASCIMENTO. NÃO SE DEVE ENTENDER O TERMO GENEROSO COMO SINÔNIMO DE BENEVOLENTE OU MAGNÂNIMO.
FUMOSO – VAIDOSO, ALTIVO, SOBERBO.
VENIREDES A LA MANO – SE CAIRÃO NAS MÃOS.
ESTADO – ALTA CONDIÇÃO.
VOSSA DOÇURA – O DIABO ARRANJA UM NOVO E SARCÁSTICO TÍTULO PARA O FIDALGO.

GOMES, ÁLVARO CARDOSO. GIL VICENTE – LITERATURA COMENTADA, P. 13-15.

LOPES; GONÇALVES; SILVA; MURRIE, 2004, p. 558.

No fragmento escolhido pelos autores, é possível observar, como meio de chamar a atenção dos alunos, a utilização de cores gritantes (amarelo, vermelho e preto em contraste com tons de azul), empregando-se bordas e efeitos que impedem o leitor/expectador de passar

para a página seguinte, recurso estilístico utilizado com essas intenções. O destaque maior se dá nas caixas de texto incluídas entre as falas, contendo o vocabulário.

Percebe-se que nesse trecho destacado há raras ocorrências de didascálias (rubricas) no texto, embora, não nos surpreende, já que a peça na íntegra apresenta-as somente quando entra em cena outro personagem. Tanto nesse fragmento como no exposto no livro A fica explícito que o personagem Anjo, funciona como uma espécie de voz autoral (Gil Vicente) no drama e nenhum livro didático deu atenção a isso. Há uma crítica latente à Igreja, mas, o texto mantém o fio ideológico de juízo final e recompensa apenas àqueles que agem de acordo com os valores éticos e morais.

No entanto, fica às claras, que Gil Vicente foi influenciado pelo espanhol Juan del Encina (1468-1530) devido as entidades divinas direcionar o destino das personagens o mesmo que ocorria em suas peças. Outro ponto a se destacar é a herança do teatro grego, já que pela tragédia, têm-se tanto o temor quanto a piedade o que se pode observar nesses fragmentos. Vale ressaltar que nessa peça, temos a figura mitológica de Creonte, o barqueiro pelo emprego da palavra barca e nenhum livro didático abordou isso.

Pelo contrário, privilegiaram a significação das palavras arcaicas na realização do estudo de Gil Vicente e sua estética, como o fizeram os autores do livro A. A atividade proposta para assimilar o conteúdo está ligada à reescrita desse fragmento: “Reescreva, em seu caderno, esse trecho de Gil Vicente utilizando-se da linguagem cotidiana. Você vai adaptar o português antigo para o que falamos atualmente” (LOPES; GONÇALVES; SILVA; MURRIE, 2004, p. 557), e encerram o assunto sem nenhuma preocupação com o modo de articulação textual de Gil Vicente.

A cena poderia explorar a temática condutora do enredo – o Fidalgo D. Anrique, que representa a nobreza da época, no dia do juízo final, chega com um pajem, pessoa que servia aos nobres. A simbologia nessa passagem está na cauda do manto e na cadeira que o pajem porta para o nobre, configurando as insígnias de sua fatuidade e de seu destino vazio. O demônio obriga-o a embarcar, fundado na ideia de que a vida que levava determinou a condenação. O Fidalgo se defende, conquistando o direito de recorrer ao Anjo, que, mantendo-se soberbo e quase indiferente, acusa-o de presunção e tirania porque abusava dos pobres. Eis a fala do Anjo nesta passagem:

Não vindes vós de maneira
para entrar neste navio.
Essoutro vai mais vazio:
a cadeira entrará,
e o rabo caberá

e todo o vosso senhorio.
 Ireis lá mais espaçoso
 vós e... vossa senhoria,
 cuidando na tirania
 do pobre povo queixoso,
 e porque, de generoso,
 desprezastes os pequenos,
 achar-vos-eis tanto menos
 quanto mais fostes fumoso.
 (LOPES; GONÇALVES; SILVA; MURRIE, 2004, p. 558).

Por este trecho expressivo, vê-se que o Anjo não dispensa também a ironia em seu trato com os condenados. Já dissemos, em outro momento, que esse personagem se revela em sua soberba, rompendo, assim, com os conceitos concebidos acerca de sua simbologia. Através de um caso isolado, Gil Vicente condena a conduta da nobreza, capaz de transgredir os princípios da própria classe, afinal, a nobreza era cristã.

Depois dessa fala do Anjo, o Fidalgo dirige-se à outra barca. Então, o demônio sente mórbido prazer em demonstrar que a amante dele o traíra em vida e que a esposa ficara feliz com sua morte. Derrotado, o Fidalgo precipita-se na quentura da barca. Esse procedimento repete-se com os demais passageiros. Literariamente, o Fidalgo também é personagem forte, sobretudo por seu arrependimento final, quando reconhece que vivera erradamente:

Ao inferno todavia!
 Inferno há aí para mi?!
 Ó triste! Enquanto vivi
 nunca cri que o aí havia.
 Tive que era fantasia;
 folgava ser adorado;
 confiei em meu estado
 e não vi que me perdia.
 Venha essa prancha e
 veremos
 esta barca de tristura.
 (LOPES; GONÇALVES; SILVA; MURRIE, 2004, p. 558).

Comprovando a atualidade da obra, essas características descritas por Gil Vicente são recorrentes e mais graves ainda hoje, quando é comum pessoas abusarem do poder, maltratando a classe desprivilegiada.

Os autores do livro B antecipam os estudos sobre o dramaturgo principiando com uma explanação a respeito da história do teatro, recorrendo às palavras do filósofo grego Aristóteles para conceituar tragédia (purgação dos pecados) e comédia (elevação do humano por meio da reflexão) e a exemplos de espetáculos criados pelos autores Sófocles, Eurípedes e Ésquilo, ou seja, vão da sociedade grega à sociedade portuguesa:

Considerado o maior teatrólogo português, Gil Vicente (1465? – 1536) é conhecido por suas peças de caráter religioso e de crítica social.

Seu teatro caracteriza-se pela presença de tipos. Diferente da personagem individual, bem caracterizada, o tipo seria uma “personagem coletiva”, isto é, que representa e sintetiza as qualidades e os defeitos de uma classe, profissão ou grupo.

É o que se pode encontrar, por exemplo, no *Auto da barca do inferno*, em que há um desfile de personagens que se dirigem às margens do rio onde esperam as barcas que levarão os mortos para o céu ou para o inferno.

O objetivo de suas peças é partindo do princípio *Riando castigat mores*, ou “rindo, corrigem-se os costumes”.

Gil Vicente não atacava as instituições (a Igreja, o Estado, a Família), mas condenava aquilo que considerava ganância e corrupção, que fariam os valores mais altos serem trocados pelos interesses pessoais (LOPES; GONÇALVES; SILVA; MURRIE, 2004, p. 557).

Pelo exposto no trecho acima, percebemos que os autores dos livros didáticos aqui analisados trabalham com a mesma filosofia, isto é, situar Gil Vicente dentro da periodização do contexto histórico e explorar sua importância como introdutor do teatro português, esquecendo-se, assim, do fator mais importante, formar leitores críticos e reflexivos.

O que significa uma reflexão entre as obras “O corcunda de Notre-Dame” (1831) de Victor Hugo e “O Nome da Rosa” (1980) de Umberto Eco, livros que contam histórias ocorridas durante a Idade Média e abordam questões sobre a Igreja e a Arte. Como sabemos, Aristóteles escreveu um tratado sobre a tragédia, o qual nos permite ainda ter acesso a esta obra. Entretanto, o autor afirma ter escrito um sobre a Comédia, mas ficou perdido pela história. Então, na Idade Média, quando encontraram os livros da antiguidade grega, os padres ficaram com o total cuidado de não deixar que certos livros deturpassem os seus valores cristãos, tendo em vista da conotação pagã em que elas contêm. Portanto, na obra de Eco, fica subentendido que o livro sobre a Comédia supervaloriza o riso, mas os monges medievais acreditavam que o riso era algo demoníaco.

Sobre o assunto, Jacques Le Goff (2000) em seu ensaio sobre o riso na Idade Média esclarece aos leitores a principal causa que justifica as ações dos monges.

(...) outro *topos* circulava por toda a Idade Média, o tema de Aristóteles, que desenvolveu a tese de que o riso é um traço distintivo do homem. Disso surgiu na tradição latina, e na tradição cristã medieval, uma expressão que me parece muito interessante, embora facilmente mal interpretada – o tema do *homo risibilis*. Esse não é, obviamente, “o homem ridículo” ou “o homem de quem se ri”, mas “o homem dotado do riso”, o homem cuja característica mais marcante é o riso. Em torno do riso desenvolveu-se, então, o que se poderia chamar de um caloroso debate, com profundas conseqüências. Pois se Jesus, o grande modelo para a humanidade, que será cada vez mais apontado como o que deve ser imitado, não rira sequer uma vez em sua vida humana, então o riso como se torna estranho ao homem, pelo menos a um homem cristão. Por outro lado, se considerarmos um riso um traço

distintivo do homem, o homem que ri certamente se sentirá mais capaz de expressar a sua própria natureza (GOFF, 2000, p. 69-70).

Dessa maneira, fica evidente que o riso foi altamente reflexivo durante a Idade Média. Époça, que a sociedade se dividia: os camponeses, os artesãos representando as pessoas comuns, o povo e os monges, os prelados da Igreja, os eruditos e os teólogos, a grande maioria que no caso tinham ligação direta com a Igreja. Esses últimos, pelo acesso a mais informações e conhecimentos sobre a verdade cristã, ditavam as leis e os conceitos que deveriam prevalecer entre os povos.

Para ilustrar, pode-se citar o romance de Victor Hugo, já que sua trama se desenrola no interior da grande catedral gótica e também nos labirintos das construções de Paris em meados de 1482. As personagens provêm de todas as camadas sociais que existia no país durante a Idade Média, portanto, há religiosos e vagabundos, ciganos e nobres, padres e leigos, heróis e vilões e podemos em meio ao furacão de sentimentos percebermos o riso debochado, a força que tinha a Igreja, assim, como sentir a angústia do corcunda Quasímodo e da cigana Esmeralda que sofrem todos os preconceitos da época por serem vistos como ameaça à sociedade.

Todavia, fazer um diálogo entre obras artísticas que correspondem a Idade Média³⁵, seria enriquecedor por abrir um leque de discussões em sala de aula. Há a oportunidade de discutir assuntos cotidianos, fazendo um intercâmbio de ideias e valores, assim como, há possibilidades de discutir a cultura do riso, o humor, estendendo para novas reflexões. Como bem deixa explícito Goff (2000) “o riso é um fenômeno social. Ele exige pelo menos duas ou três pessoas, reais ou imaginárias: uma que provoca o riso, uma que ri e outra de quem se ri, e também, muitas vezes, da pessoa ou das pessoas com quem se ri. é uma prática social com seus próprios códigos, seus rituais, seus atores e seu palco” (GOFF, 2000, p. 65).

No manual do professor, no livro B, um encarte do livro didático, os autores orientam o professor sobre atividade proposta, a de reescrever o fragmento, demonstrando preocupação maior com a língua. Assim, explicam suas intenções:

Em um primeiro contato com o texto dramático é importante a atenção para sua forma peculiar; nesse caso, destaca-se também o vocabulário empregado, que enseja discussão sobre a evolução da língua (do Galego-Português ao Português moderno), além de evidenciar o texto como produto da região e da época em que é escrito. Se as características de um texto dramático prendem-se à realidade da época de sua produção, é possível – e frequentemente necessário – alterar algumas delas, em

³⁵ Assegurada nas palavras da estudiosa Lígia Vassallo, a Idade Média é o espaço em que floresceu uma dramaturgia que associa o religioso e o popular através das oposições litúrgico / profano e sério / jocoso. (VASSALLO, 1993, p. 29).

benefício de sua compreensão em outras épocas. É indispensável, porém, um critério claro quanto ao que pode ser modificado e o que tem de ser preservado, em respeito ao estilo e à intenção do autor (LOPES; GONÇALVES; SILVA; MURRIE; 2004, p. 114).

Realmente, os autores de livros didáticos fazem uso de textos literários para explicar aspectos linguísticos. Nesse livro B, a evolução da língua e todas as informações expostas, tanto em um livro quanto no outro, são pertinentes, mas não suficientes para ensinar literatura e, sobretudo, formar leitores. Afinal, falar do Humanismo, da Idade Média, do teocentrismo e antropocentrismo, ou dessa transição em que Gil Vicente se destacou muito bem não basta.

Nenhuma dessas publicações didáticas escolhidas teve a ousadia de instigar os aprendizes a explorar o texto dramático, mergulhando no seu mais íntimo, conduzindo a uma leitura nas entrelinhas na perspectiva de analisar espaço, tempo e personagem, como tentativa de compreender as ações ocorridas na fabulação.

Gil Vicente escreveu para ser representado, como advoga o dramaturgo e diretor teatral Maurício Soares Filho (2011) e acrescenta, “seu teatro ganhou notoriedade durante o reinado de D. Manuel, na Lisboa do século XVI, mas nunca deixou de ser apresentado nas ruas, em frente às igrejas, nas feiras livres, atingindo um público extremamente eclético e exigente” (FILHO, 2011). Na época medieval, o teatro popular surgiu como uma forma de romper barreiras de classes, embora, mesmo que gratuitamente, “o público não preparado não iria ao teatro e, se fosse, não estaria em condições de assimilar a obra de arte” (MAGALDI, 1998, p. 107).

Então, o público da época eram pessoas com notório saber, por isso, os textos que eram representados tinham qualidade e certa maturidade para despertar o gosto de toda corte portuguesa. A peça vicentina *Auto da Barca do Inferno* (1517), foi um grande exemplo, já que por meio dela o dramaturgo faz uma análise impiedosa das “feridas” da sociedade portuguesa explorando a temática religiosa. Gil Vicente, no entanto, descortina os costumes da vida privada e o conseqüente julgamento moral vivenciados no período da Idade Média, por isso caberia aos autores do livro didático incentivar e orientar os alunos a fazerem análise das personagens.

Para Candido (1974, p. 29) embora as personagens “seja apresentadas ao público em forma semelhante às condições reais, o diálogo é concebido de dentro das personagens, tornando-as transparentes em alto grau”, portanto precisa atenção por parte do leitor para identificar as zonas mais obscuras do ser. Na peça teatral, a personagem não pode permanecer muda por muito tempo, ao contrário, do romance, que mesmo muda, “diz” muito. É um

processo complexo identificar a construção da personagem, porque elas são “configuradas esquematicamente, tanto no sentido físico, como psíquico, embora *formaliter* seja projetada como um indivíduo “real, totalmente determinado” (CANDIDO, 1974, p. 33).

Essa peça concentra as ações em um único ato por não haver quebras de mudanças temporais ou espaciais, afinal, tudo acontece num porto imaginário, onde se encontram as duas barcas: uma que vai para o paraíso, a outra para o inferno e as cenas vão sendo definidas de acordo com o aparecimento das personagens. Inicialmente, o enredo já nos apresenta uma situação de conflito e tensão, porque os viajantes, no caso, as almas dos mortos, que chegam para embarcar, estão todos desorientados.

No entanto, o adolescente, que está na primeira série do Ensino Médio, em fase de formação não só tem que ter o contato com essa obra, como precisa ter um olhar crítico perante a sua construção literária. Independente da peça ter sido escrita numa linguagem arcaica, ela apresenta a sonoridade, o que significa que o leitor consegue mergulhar nas profundezas vicentinas por meio da música que faz soar aos seus ouvidos.

Temos que admitir que, dentro de um limite de duas a três páginas em um livro didático classificado como autossuficiente, que divide espaço com a Língua Portuguesa, é difícil trabalhar o texto como um todo. Por isso coube a cada edição fazer uma seleção do que seria exposto nesse material. Para representar o fundador do teatro português, o qual influenciou diretamente na constituição da dramaturgia brasileira, elegeu-se o texto *Auto da Barca do Inferno*; os autores do livro A optaram por trabalhar a passagem que falava da prostituição, trazendo a personagem Brízida Vaz; já os autores do livro B trouxeram o Fidalgo, personagem que revela a soberba e a tirania.

Sabendo que as obras vicentinas se reúnem em mais de quarenta peças - dezessete em português, onze em castelhano e dezesseis bilíngues, resta-nos saber por que motivo esses autores elegeram somente o *Auto da barca do Inferno*, e por que tanto um livro quanto o outro não sugeriram a leitura integral dessa peça nem a leitura de outras obras do autor.

Boa parte dos livros didáticos e paradidáticos apresentam os mesmos fragmentos de obras literárias, não foi o caso dos livros didáticos A e B porque escolheram passagens diferentes para retratar a peça *Auto da Barca do Inferno*; embora, cabe ressaltar que num universo de quarenta e quatro obras, o escolhido foi esse auto pelos dois materiais pedagógicos. O que denota certo “comodismo laborial” por parte dos autores, já que organizaram esses livros na mesma estrutura, oferecendo as mesmas propostas de ensino para as séries do Ensino Médio num intervalo de seis anos.

No livro B, os autores finalizam o capítulo **Quebre a perna! O teatro em cena**, com um trecho extraído do livro *Auto da Compadecida*, do dramaturgo contemporâneo Ariano Suassuna, que abrange o diálogo entre os personagens Palhaço, a Compadecida, João Grilo e Atores, com a evidente preocupação de abordar o processo da representação e da encenação, em detrimento dos aspectos textuais.

Em nenhum momento, os autores sugerem um diálogo entre as obras *Auto da Barca do Inferno* e *Auto da Compadecida* trazendo à baila o aspecto do comparativismo literário, da Influência a que se segue. No fragmento do primeiro texto, a atenção é dada à língua arcaica, no segundo, à representação teatral, ao ato de encenar, como sugestão para os alunos elaborarem uma dramatização. Para os autores, essa proposta de encenação visa “familiarizar o estudante com esse tipo de expressão artística. É importante que ele compreenda o uso da linguagem teatral como uma forma de pensar, refletir sobre si mesmo e sobre a realidade em que está inserido” (LOPES; GONÇALVES; SILVA; MURRIE, 2004, p. 113). Nesse sentido, o texto de Suassuna torna-se suporte para exemplificar o que é rubrica, roteiro, cena e atores, enfim, a semiologia teatral, e não para trabalhar a arquitetura literária encontrada em um texto teatral.

Não que não seja importante levar para a sala de aula os aspectos que constroem a representação teatral, não é isso. Esse estudo torna-se imprescindível nesse espaço educativo, porque a partir desses conceitos (pré)estabelecidos constrói as significações perante o texto e o palco. Nossas críticas se baseiam no fato dos autores do livro didático não explorarem antes a literariedade; a fruição literária a que uma peça teatral transmite. Como já dito numa outra passagem, a peça teatral também tem a capacidade de provocar o leitor como na leitura de poemas ou romances e pode deixá-lo tanto angustiado, como satisfeito, feliz, pensativo, como aborrecido, são características típicas de textos literários.

Agora, quanto ao estudo do texto, os autores teriam a opção de esclarecer aos alunos a necessidade de reconhecer e delimitar numa peça teatral a ação, assim como aflorar a percepção para entender os conflitos da fábula e fazer com que os discentes identifiquem a ideologia que perpassa num diálogo entre as personagens, por último, o estudo dos signos. Para o estudioso do teatro Tadeusz Kowzan (1977) a investigação semiológica abre vastos horizontes do ponto de vista teórico e são evidentes tanto na realização cênica como são passíveis na análise textual. O autor estabelece treze sistemas de signos: palavra, tom, expressão facial, gesto, marcação, maquiagem, penteado, indumentária, acessórios, cenário, iluminação, música e som que quando estudados colaboram na construção do sentido do texto.

Quem conhece essas duas obras, *Auto da Barca do Inferno* e *Auto da Compadecida*, certamente sabe que elas dialogam entre si, e a possível quebra de fronteiras se daria na sua contextualização, pela observação de semelhanças existentes entre Gil Vicente e Ariano Suassuna, preservando a originalidade das duas peças. Como estratégia para ampliar o conhecimento do aluno, uma sugestão seria esclarecer os significados de alegoria, sem os quais é impossível apreciar a peça vicentina – a ironia, por exemplo, faz-se presente, afirmando-se uma coisa nas palavras e sugerindo outra no significado, como é o caso do Diabo, barqueiro por um lado; encarnação do mal, por outro.

Na obra de Suassuna, dificilmente o aluno vai entender a personagem representada pelo Jesus negro, processo de desconstrução da imagem de Jesus concebida no imaginário popular por representações pictóricas advindas da Europa, branco, de olhos azuis, sem saber o significado de carnavalização, ou seja, a mistura de elementos diversos para subverter princípios, regras ou padrões morais, sociais ou ideológicos. Na concepção de Bakhtin (2013) a carnavalização se define por ser uma forma flexível de visão artística, uma espécie de princípio holístico que permite descobrir o novo e o inédito por meio da dissolução da fronteira entre a arte e o mundo.

Na era medieval os ritos carnavalescos e as celebrações cômicas eram resultados de uma visão carnavalizada do mundo e da vida. Na praça pública, onde aconteciam essas celebrações as pessoas se misturavam (a nobreza, o clero e o povo), portanto, conclui-se que o homem medieval participava igualmente de duas vidas: a oficial e a carnavalesca; sob dois aspectos do mundo: um piedoso e sério, outro, cômico. Como expõem Bakhtin em seus estudos (2013, p. 06-7) o carnaval “não era uma forma artística de espetáculo teatral, mas uma forma concreta (embora provisória) da própria vida, que não era simplesmente representada no palco, antes, pelo contrário, vivida enquanto durava o carnaval”. Portanto, na visão do estudioso o carnaval proclamava a suspensão de valores, normas, tabus religiosos, políticos e morais correntes; somando-se, a revelação da vida “no seu processo ambivalente, interiormente, contraditório” (BAKHTIN, 2013, p. 23).

A carnavalização pode ser entendida como um “mundo às avessas”, ia além das práticas populares, com a inversão de valores de poder o povo tomava força pela inversão de valores e os homens medievais incorporavam a linguagem familiar e vulgar que eram expostas na praça pública para rir e debochar da fé cristã e dos milagres. Como meio de ilustração, voltamos a citar o romance de Umberto Eco, “O nome da Rosa” (1980) que propicia ao leitor um mergulho nos anos de 1316 a 1334, o contexto se passa num mosteiro beneditino na Itália em 1327, quando João XXII era o papa e traz como temática o mundo das aversões – explorando

em seu enredo o sagrado e o profano, o sublime e o vagabundo, a verdade e a mentira – , sendo retratadas pelo monge miniaturista Adelmo de Otranto, que foi a primeira vítima do *serial Killer* (um assassino em série). Esse tempo foi marcado pelos confrontos entre o Papa e as ordens religiosas, sendo muito bem articuladas nesse enredo de Eco.

O ponto de partida do romance se estabelece pela disputa entre o monge Guilherme de Baskerville, que defende o riso e Jorge de Burgos, que representa a seriedade oficial. Sendo assim, o primeiro procura convencer o caráter lícito do riso, argumentando que muitos santos até na hora do martírio, manifestavam o humor, defendendo que “por ser racional, é próprio do homem rir” e antes de mais nada, a Bíblia era o ponto de partida de suas reflexões. Já, para Jorge de Burgos “o riso é um evento demoníaco que deforma as linhas do rosto”, e acrescentava, “monges não precisam rir, porque há os bobos que levantam a voz em risos”. De fato, o cristianismo primitivo condenava o riso por considerá-lo emanção do diabo e “o riso tinha sido expurgado do culto religioso, do cerimonial feudal e estatal, da etiqueta social e todos os gêneros da ideologia elevada” (BAKHTIN, 2013, p. 63).

Ainda sobre o romance, Goff destaca “Umberto Eco não estava menos convencido da importância do riso na sociedade e na cultura medievais” (GOFF, 2000, p. 71). Percebe-se o quão polêmico foi discutir o riso na Idade Média, de um lado era uma imagem de poder, do outro um meio de estruturar a sociedade ao seu redor, sendo assim, o riso era inimigo dos monges.

Para Bakhtin (2013), o riso medieval possui ligação indissolúvel e ativa com a liberdade, ainda que relativa e de caráter efêmero por manter vínculos diretos com a Igreja e o Estado. No entanto, o riso é altamente reflexivo, tanto ele nega como afirma; como degrada e materializa. Através desse exprime-se uma verdade a respeito do homem, da história, dos problemas universais os quais afligem a humanidade, daí o motivo do riso ter sido condenado e não ter tido o direito de ser teorizado.

Outro ponto a ser discutido refere-se à identidade da literatura, já que somos influenciados pela literatura estrangeira. Como afirma Antonio Candido “Estudar Literatura Brasileira é estudar Literatura Comparada” (1993, p. 211) – a literatura popular veio da Espanha e de Portugal e enraizou-se no Brasil com os primeiros colonizadores – valendo ressaltar, que a cultura popular parte do exagero e rompe com o enredo factual previsível, cujo objetivo é surpreender o leitor pela forma hiperbólico de conduzir a trama. E Suassuna aponta, em seu ensaio *Almanaque Armorial* (2008), que os autos vicentinos o influenciaram na sua escrita e na sua concepção de teatro.

Assim como os autos perpetuam a religiosidade, nota-se nas farsas dos dois escritores a presença da comicidade. Outra característica semelhante nesses escritores é o uso dos recursos da retórica popular para dar vida aos personagens. O riso, que um dia foi banido na Idade Média, passou a ser incorporado nas dramatizações da corte, e o que seria sério ou trágico passou a ser cômico por conta da cultura do riso, que correspondia à liberação do mal da sociedade. Como exemplo, podemos citar: a festa carnavalesca que surgiu no final da Idade Média e no início do Renascimento, sendo uma expressão da cultura do riso (GUREVICH, 2000, p.87). O estudioso acentua que essa festa era grandiosa, completa e que tinha um enredo elaborado, afirmando que no bojo da cultura popular havia alegria e medo, carnaval e terror (GUREVICH, 2000, p.86-87).

De um lado, Gil Vicente, em sua estética literária, denuncia a podridão existente na sociedade portuguesa do século XVI, cheia de erros e vícios, e a corrupção no sistema judiciário, mostrando que a justiça, sem entrar em confronto com os interesses da aristocracia, julgava mal quando se tratava dos direitos do povo.

De outro lado, o sertão brasileiro é escancarado por Suassuna, que traz em suas obras as baixezas humanas, os tipos característicos da sociedade nordestina, na qual uns têm mais direitos que os outros, junto ao discurso popular, à comicidade decorrente da inversão de valores e às hierarquias sociais. No entanto, “o contexto social nordestino ainda evidencia, de modo carnavalizado, a alternativa individualizada para tal sistema” (VASSALO, 1993, p. 166). O dramaturgo paraibano explora, em sua arquitetura literária, as mazelas do povo nordestino, denunciando o sistema judiciário e a polícia, que, ao invés de trabalharem para o povo, fazem o contrário, são corruptos e omissos.

Outro aspecto a se destacar na obra de Suassuna é a dicotomia existente - do universal para o regional - “ela recorta a cultura européia da época dos descobrimentos, que transmitiria inúmeras de suas marcas às terras americanas e, de outro lado, ela aponta para a tensão entre o mundo oficial e o popular” (VASSALLO, 1993, p. 19). Sendo essa uma das características que faz com que a obra do escritor paraibano tenha o seu merecido valor. Temos que destacar, que o dramaturgo sempre procurou romper fronteiras entre o povo e a elite, além de que, atualizar o teatro em relação a outras artes.

Percebemos nessas duas obras o efeito de sentido que o espaço fornece para ambas as produções. Em Gil Vicente, o espaço Medieval ganha densidade nas ações das personagens. Já em Suassuna, o sertão funciona como uma espécie de afunilamento abissal das personagens, porém com o mesmo jogo de poder inscrito em Gil Vicente.

Já vimos, no primeiro capítulo, que toda a evolução do sistema escolar brasileiro esteve mais preocupada em universalizar o Ensino Médio do que em fornecer uma educação de qualidade. Sendo o MEC responsável pela elaboração do edital para a seleção de livros didáticos, e o FNDE por selecionar os livros das editoras que se encaixem nas perspectivas de melhoria da qualidade de ensino, fica evidente a inexistência de diálogo entre as leis e a prática.

Os dois livros didáticos apresentados são de triênios diferentes, cada qual com sua classificação; contudo, ambos apresentaram a mesma estrutura na organização do conteúdo, até porque, a partir da década de 1990, com a consolidação do PNLN, as editoras: Ática e a Do Brasil, dentre outras editoras por ofertarem o mesmo tipo de produto “passaram a apresentar muitas características similares em suas práticas comerciais e, conseqüentemente, adquiriram um formato específico e homogêneo de se relacionar com as escolas públicas, particulares do país, assim como com o poder público” (CASSIANO, 2013, p. 265), portanto, nenhum dos livros atenderam ao que se preconiza conforme os *Parâmetros Curriculares*: priorizar a interdisciplinaridade e a contextualização, cujas finalidades são: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Esta pesquisa elegeu o gênero dramático como um caminho para decodificar o ensino de Literatura, na tentativa de identificar que leitores “nós” estamos formando, por meio da seleção de textos e atividades referentes à obra do dramaturgo português no âmbito do livro didático. Pode-se afirmar que o trabalho produtivo e eficiente para a formação de leitores de textos dramáticos vai depender do mediador, que deve planejar suas aulas, preocupando-se com todas as etapas que serão percorridas, desde a motivação até a avaliação.

O livro didático é um guia, portanto não isenta o professor da responsabilidade de preparar suas aulas, pois, mesmo que esse instrumento fosse completo e realmente autossuficiente, jamais dispensaria o ofício do mestre. Na verdade, o livro didático, sozinho, é incapaz de formar leitores de texto literário; tomando-se como parâmetro os livros didáticos analisados, poder-se-ia dispensar sua utilização, já que estes fazem uso de textos literários para ensinar gramática, e o aluno é contemplado apenas com o esquema padronizado de informações sobre época, autor e obras, “as demais funções da literatura não são postas em evidência” (BOSI, 1992, p 100). Sendo assim, seria mais viável e enriquecedor realizar o trabalho de leitura com a utilização de obras literárias, em que o aluno, a partir da explanação, orientação e estímulo do professor, pudesse viver o texto, descobrir os sentidos implicados nas entrelinhas e, mais que isso, pudesse interromper a leitura caso ela não o provocasse, num exercício de ler por prazer e não por obrigação.

Essa análise sobre a abordagem do gênero dramático no livro didático trouxe-nos a convicção de que o ensino da Literatura, ancorado na formação do leitor, ainda é muito vago, porque “o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto para ser estudado” (SOARES, 2001, p. 43), e estudado no sentido de reconhecer nele a língua materna, a gramática e não sua textualidade ou sua literariedade. Restringe-se a algumas informações teóricas que são ineficazes para desenvolver a leitura literária. Resta-nos, pois, buscar respostas para entender a organização desse suporte de ensino nas provas que os alunos realizam ao terminar o Ensino Médio: o ENEM e o Vestibular, cujo compromisso é um só, avaliar o desempenho do aluno para ingresso no curso superior.

CAPÍTULO III

O GÊNERO DRAMÁTICO NAS PROVAS DO ENEM E FUVEST

3.1 A obrigatoriedade do Ensino Médio e as avaliações advindas dessa etapa escolar

O fantasma que atormenta muitos jovens é a famosa frase: o que vou fazer depois que terminar o Ensino Médio? Muitos adolescentes desejam ingressar no Ensino Superior, outros, no mercado de trabalho, seja por meio de uma contratação em uma empresa, seja pela aprovação em uma carreira pública, ou apenas adquirir a carteira de motorista na maioridade.

As perspectivas de vida são diferentes para cada ser humano e para cada classe social, há jovens que decolam na carreira acadêmica, outros que conseguem ascensão de cargo na carreira profissional, qualificam-se frequentemente e sempre querem mais; alguns se acomodam em determinadas empresas e há, também, aqueles que por não terem nenhum prestígio na sociedade, nem base familiar acabam se perdendo na marginalidade, entregando ao mundo das drogas e dos crimes. Caminho que muitas vezes não optaram, mas devido às necessidades emergenciais e a falta de oportunidades adentram nesse universo sombrio que de imediato há vantagens e os permitem se caracterizar como sujeito ativo perante uma sociedade imediata.

Antes de a LDB/96 ser revogada, impondo a progressiva extensão escolar na Educação Básica, ou seja, implementando a obrigatoriedade de estudo ao Ensino Médio, muitos adolescentes da rede estadual de ensino deixavam de frequentar os estudos posteriores para trabalhar, constituir família ou dedicar-se a outras atividades, restringindo-os ao Ensino Fundamental.

Até os finais dos anos oitenta, o Ensino Médio era pouco atrativo, desregrado e desatualizado, e dar continuidade aos estudos era privilégio de poucos - só ingressava no Ensino Superior quem tivesse maior prestígio social, como os filhos de fazendeiros e de comerciantes; enfim, os pertencentes à classe média alta da época, com recursos financeiros.

Como aponta o filósofo Ghiraldelli Jr. (2009) no capítulo de que trata os *Rumos da Literatura Pedagógica Brasileira no Final do Século*, foi em decorrência das exigências do mercado de trabalho e da globalização expandida na década de noventa, o famoso reordenamento mundial, que o cenário educacional, mais especificamente centrado nessas últimas séries da Educação Básica, passou por alterações. As esferas governamentais passaram a recolocar a educação no centro das preocupações políticas e, nesse momento, passa a ser vista como mecanismo propulsor para o exercício da cidadania, preparação para o mercado de trabalho e continuidade dos estudos, enfim, como forma de estabelecer a universalização do Ensino Médio.

Portanto, foi no final da década de 1980, com o fim do Regime Militar³⁶ (1964-1985), que vivenciamos mudanças significativas em diversas esferas da vida econômica e social e, relativamente ao sistema educacional, num contexto mais amplo, as transformações impulsionaram uma nova organização e estruturação, tanto na base legal do currículo, quanto na gestão político-educacional.

De acordo com Sofia Lerche Vieira (2009), algumas das alterações ocorridas na educação brasileira tiveram origem na Constituição Federal de 1988 (CF). Em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9.394/96), que introduziu importantes modificações ao capítulo da Carta Magna, referente à Educação, pela Emenda Constitucional Nº 14/96, que criou e regulamentou o FUNDEF – Lei Nº 9.424/96. Todas essas orientações somavam as metas e prioridades estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Conforme a Constituição Federal, promulgada em 1988 (Art. 6º), o direito à educação se viabiliza por meio da escola, “em sentido amplo, significando o lugar onde crianças, jovens e adultos reúnem-se em torno do cotidiano desafio de ensinar e aprender” (VIEIRA, 2009, p. 36); sendo assim, na década de 1990 (século XX), as escolas foram convocadas pelos governos, organismos internacionais e empresários para viabilizar uma educação de qualidade para todos. Nesse aspecto,

(...) os debates sobre as políticas sociais dos anos de 1990 popularizaram algumas expressões como exclusão social, autonomia, cidadania e qualidade. Tais conceitos, tão característicos do programa político oposicionista dos anos de 1980, parecem ter sido ‘reciclados’ e transformados em bandeiras da situação dos anos de 1990 (SHIROMA, 2000, p. 1-2).

Foi por meio dessas bandeiras que o Governo Federal passou a elaborar políticas educacionais que assegurassem a centralização da proposta pedagógica, defendida pela LDB/96 (Artigos 62- 67), abrangendo o sistema de avaliação, descentralização dos recursos financeiros e da gestão escolar, além de incluir a necessidade de se estabelecer um currículo nacional com conteúdos básicos, como os PCNEM/1999, que instituíram a nova divisão por áreas, o livro didático, introduzido em 2004 e universalizado em 2006, o desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação - como o Provão, ENEM (1998) e SAEB - e a formação e valorização docente por meio de estratégias centralizadas nacionalmente, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico de cada instituição educacional.

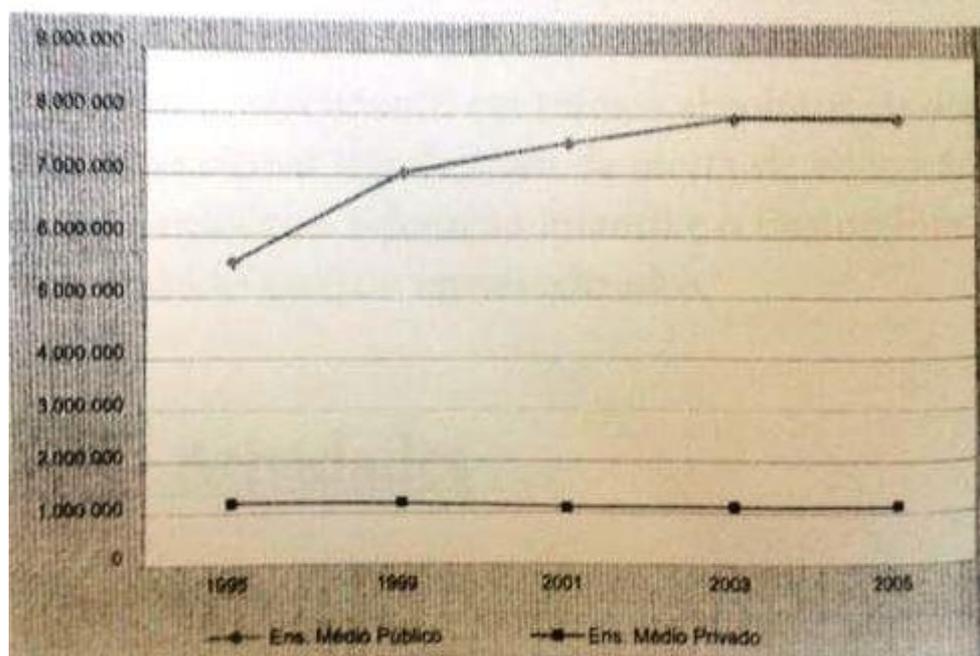
³⁶ Para aprofundar a discussão sobre a política educacional durante o Regime Militar ver: GERMANO, José Wellington. Estado Militar e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1994.

Para que sejam consistentes no âmbito escolar, quaisquer implantações de políticas educacionais precisam e precisaram ser avaliadas. Nessa perspectiva, ressalta-se que, nesse contexto educacional, o sistema de avaliação configura-se em meio de atribuir às escolas a responsabilidade pelo rendimento dos alunos, cujo desempenho, além de estimular a competição, vai comprovar os resultados acerca do conhecimento proposto pelo currículo único. Assim, pelos demonstrativos dessas avaliações, o governo passa a ter parâmetros que vão nortear as políticas e estratégias de melhoria da educação.

Com efeito, se antes o jovem brasileiro, ao atingir a maioridade, deixava de frequentar as aulas do ensino subsequente, hoje isso não é mais uma prática comum. A mudança decorre, em parte, das propostas de reformas educacionais, que passaram a surtir efeito na década de 1990 - ainda há muito o que mudar e reformular, porém, até nesse ponto, a universalização do Ensino Médio foi tratada com maestria.

A universalização, que corresponde à facilitação do acesso, pode ser demonstrada pelo significativo crescimento do número de matrículas para essas três últimas séries da Educação Básica entre os anos de 1995 e 2005, como aponta o gráfico retirado do livro: *Educação Básica: política e gestão da escola* (2009, p. 40):

Gráfico 4: Evolução das matrículas de Ensino Médio, Brasil 1995-2005.



VIEIRA, 2009, p.40.

Pela leitura do gráfico, é possível visualizar que houve um importante avanço relativo à evolução de matrículas resultante da oferta de vagas para o Ensino Médio na rede pública, de 78,3% (1995) para 87,8% (2005), enquanto, no setor privado, ocorreu uma redução de matrículas nesta mesma etapa da Educação Básica. Sendo assim, “em ritmo muito inferior ao desejável, o Brasil está promovendo a conquista da quantidade. Os números mostram que houve, na última década, uma ampliação do acesso à escola, sem precedentes, na história da educação brasileira” (VIEIRA, 2009, p.99).

Agora, importa construir a qualidade de educação no Ensino Médio, que apresenta alguns *déficits* conforme visualizado nesta pesquisa. Independente de o Brasil ter sido capaz de ampliar significativamente a oferta escolar, o que representa uma importante conquista para amplos segmentos sociais antes excluídos do acesso à escola, ainda há muito a alcançar para atingir os resultados pretendidos. Para Vieira (2009, p. 159), “as escolas que fazem a diferença, mostram-se em sintonia com a realidade dos estudantes e empenham-se em manter sua autoestima elevada”; portanto, existem muito mais aspectos a trabalhar do que se imagina.

Para iniciar, a escola deve direcionar-se a uma aprendizagem eficaz, apta para conduzir o aluno à aquisição e aprimoramento de competências, estas entendidas como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, cuja proposta concorra para ajudá-lo a compreender o mundo que o cerca, inseri-lo como cidadão no contexto social do qual participa, possibilitar-lhe a continuidade de estudos, como ingressar no ensino superior, bem como, estimulá-lo a conquistar um lugar no disputado mercado de trabalho. A trajetória consiste, pois, em conduzir o aluno a identificar e desenvolver os seus talentos para ele se qualificar e oferecer sua contribuição à sociedade.

Frente aos desafios com que se defrontarão os alunos do Ensino Médio, como o Enem, o vestibular e os concursos públicos em todas as esferas (municipais, estaduais e federais) e, em consonância com as finalidades previstas pela LDB/96 (Art. 35), é viável verificar o procedimento de organização curricular desses exames já que no segundo momento dessa pesquisa notamos que os livros didáticos são legitimados por interesses mercadológicos e pelo Governo Federal e não apresentam em sua estrutura um teor crítico e literário.

3.2 Os objetivos e propostas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi implementado no final década de 1990, mais precisamente em 1998, data de sua primeira edição no país. Trata-se de avaliação de

âmbito nacional, fundada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e decorrente da emergência de sistemas de avaliação.

Em face das tendências internacionais que privilegiavam a formação geral na Educação Básica, impuseram-se as reformas no sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, impulsionado pela rapidez com que as mudanças sociais vinham se processando e se acentuando em nosso cotidiano e não visando apenas à avaliação em si mesma, o Enem foi implantado no país.

Segundo o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), o Enem foi inserido no Sistema Nacional de Educação (SNE) como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com a finalidade de fornecer subsídios para correção de rota, elaboração de novas matrizes ao aprimoramento do sistema educacional brasileiro por meio dos resultados obtidos no desempenho individual dos alunos. Aplicado anualmente e destinado aos concluintes da 3ª série do Ensino Médio de todas as escolas, públicas e particulares, e aos egressos de anos anteriores, tal avaliação difere de outras já propostas pelo MEC.

Com base no sítio do Inep, a estratégia de definição da Matriz de competências que estrutura as provas do Enem resulta de um projeto elaborado por uma equipe de professores e pesquisadores, sob a coordenação da Professora Maria Inês Fini³⁷, o qual se junta a uma equipe do MEC e do INEP para formalizar esse documento.

A concepção de conhecimento subjacente nessa Matriz pressupõe a colaboração, a complementaridade e a integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, considerando que conhecer pressupõe construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais.

O modelo da Matriz contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno em fase de desenvolvimento cognitivo - correspondente ao término da escolaridade básica -, associadas aos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, considerando-se como referências norteadoras a LDB/96, os PCNEM/1999, os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

Em documento básico que faz alusão ao Enem, disposto no sítio do Inep, (datado de 1998), entende-se que as competências, são as modalidades estruturais da inteligência, ou

³⁷ Maria Inês é doutora em Educação, fundadora da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenadora do grupo de autores do Enem, do Encceja, da Prova São Paulo e da reestruturação da Proposta Curricular e do Saresp – Sistema de Avaliação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo- e foi idealizadora do Enem e responsável pela elaboração da prova entre os anos 1998 e 2002.

melhor, ações e operações utilizadas para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do "saber fazer". Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

A Matriz de Referência pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir domínio instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático, quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, também, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura.

A partir das competências cognitivas globais, identificou-se o elenco de habilidades correspondentes, e a Matriz, assim delineada, fornece indicações do que se pretende valorizar nessa avaliação, servindo de orientação para a elaboração de questões que envolvam as diferentes áreas do conhecimento. Busca-se, dessa maneira, verificar como o conhecimento construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.

Estruturam-se todas as situações de avaliação de modo que possibilitam verificar se o participante é capaz de ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados, identificando e selecionando informações centrais e periféricas; inferindo informações, temas, assuntos, contextos; justificando a adequação da interpretação; compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema; analisando os elementos constitutivos dos textos de acordo com sua natureza, organização ou tipo; e comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).

De 1998 a 2008, as provas apresentaram as mesmas estruturas, com teor interdisciplinar e contextualizado, em conformidade com os princípios de regência da Matriz de Referência, a fim de “colocar os estudantes diante de situações-problema, procurando dimensionar sua capacidade de aplicação de conceitos” (VIEIRA, 2009, p. 120). A prova era composta por

uma redação e testes de múltipla escolha, com 63 questões alusivas a 21 habilidades (ANEXO E), sendo aplicada num único dia, em data próxima ao término do ano letivo.

A seguir, são apresentadas as habilidades relacionadas aos conhecimentos de língua portuguesa e literatura, já que essa última está vinculada à primeira, consoante o exposto nos PCNEM/1999:

- A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
- Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquiais e formais (INEP, 2005).

Todas essas habilidades apontadas são alternativas para avaliar as cinco competências impostas pela Matriz de Referência:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (INEP, 2005).

Dentro das habilidades, a atividade de leitura versa sobre os textos literários vistos como “consagrados”, ou seja, os clássicos a nosso entender, o que pode justificar, por um lado, a escolha dos textos literários incluídos nos livros didáticos analisados e, por outro, o fato de que tanto as competências como as habilidades fazem inferência sobre esses conteúdos de ensino.

No artigo *Política Pública de educação uma análise do ENEM*³⁸, publicado na revista *Universitas/JUS*, os autores acreditam que o objetivo da implantação desse exame foi

(...) estimular o aluno a articular os conteúdos apreendidos durante seus anos de estudos para resolver questões de forma reflexiva. Nesse sentido, destaca-se como principal característica o fato de não ser necessário memorizar conteúdo para

³⁸ Autores: Cristiana Leão Quinalia, Marco Aurélio Sloniak, Moacir das Dores e Sandra Cristina Caldeira de Lira.

solucionar os problemas propostos (QUINALIA; SLONIAK; DORES; LIRA, 2013, p.68).

A prova, que atende às perspectivas dos *Parâmetros Curriculares/1999* e às suas *Diretrizes*, tem caráter interdisciplinar; não há, pois, exigência de memorização de conteúdos, diferente dos vestibulares que são conteudistas. Cada questão do Enem propõe a avaliação de certas habilidades de cada candidato - necessariamente não limita o estudo de um rol de conteúdos, mas avalia o que foi apreendido pelo aluno ao longo de seus estudos.

As questões abertas à contextualização não exigem a mera reprodução de dados e informações, mas requerem a mobilização de conhecimentos que subsidiem a solução dos desafios propostos na prova, por meio da reflexão sobre o contexto em que se insere o texto, o gráfico, a pintura ou a história em quadrinhos, por exemplo. A textualidade não se define apenas por uma sequência de frases, e sim, por um conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto. Em estudo sobre textualidade Beaugrande e Dressler (1983) destacam sete padrões de textualidade essenciais na construção de qualquer discurso: 1- Intencionalidade; 2-Situacionalidade; 3-Informatividade; 4-Aceitabilidade; 5- Intertextualidade; 6- Coesão e 7- Coerência. Esses dois últimos “se relacionam com o material conceitual e linguístico dos textos e os demais têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo” (COSTA VAL, 1991, p.1). Assim, o exercício da leitura, essencial na compreensão das propostas de cada questão, é a chave para a resolução da prova.

Segundo Rildo Cosson (2011, p. 39) “Ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto”. Para compreender um texto, seja ele verbal ou não verbal, é preciso ler nas entrelinhas, entender seus pressupostos e tudo o que está subentendido, correlacionando-os com os aspectos da Intertextualidade, ou seja, estabelecer correlações entre suas partes e o contexto e, para interpretar o que o autor disse e como disse, o leitor precisa viver o texto, conforme salienta o especialista em letramento literário, Cosson: “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (COSSON, 2011, p. 41).

Sabendo da importância do ato de ler e compreender um texto, exercício este que possibilita, por meio das palavras, a constituição do mundo onde vivemos, deduz-se que os livros didáticos não priorizam a formação do leitor, já que não vêm estimulando a leitura integral de obras literárias, apenas se limitam a explorar fragmentos de textos, inviabilizando, desse modo, a leitura literária. A coordenadora do Enem, Maria Inês Fini, em entrevista dada

à Revista Educação³⁹, em março de 2007, chama a atenção para os resultados das provas do ENEM, denunciando a dificuldade de leitura por parte dos alunos.

Assim que foi formalizado o Enem/1998, a equipe do MEC/INEP criou um formulário para ser preenchido pelos participantes no dia da prova, a fim de traçar o perfil dos candidatos e conhecer os aspectos socioeconômicos que os caracterizam.

Abaixo, segue a apresentação do *Manual do Inscrito – Questionário Socioeconômico* do ano de 2004.

Prezado Participante do Enem

Você está recebendo o Manual do Inscrito do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2004 e, também, o questionário socioeconômico. As suas respostas auxiliarão o Ministério da Educação a aprimorar o exame e a traçar o perfil dos jovens que estão concluindo a Educação Básica.

As informações também serão utilizadas para o estabelecimento de políticas educacionais adequadas ao país, a partir de um conhecimento mais profundo da realidade das escolas e das práticas pedagógicas utilizadas no Ensino Médio.

Responda com atenção ao questionário e contribua para o aperfeiçoamento deste exame e da educação brasileira. Depois de preenchido o questionário, a folha de respostas deverá ser entregue, no dia do exame, ao fiscal de sala.

Desejamos uma ótima prova e que os resultados alcançados sejam úteis nas suas escolhas futuras.

Tarso Genro

Ministério da Educação (MEC/INEP, 2004, capa).

O questionário contém 205 questões divididas em 03 módulos, são eles: você e sua família, você e o trabalho, você e os estudos - o segundo item, da questão 39 à 69, é endereçado àqueles que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. As perguntas versam sobre aspectos socioeconômicos, ponto de vista sobre assuntos gerais, interesses e planos para o futuro; além disso, as respostas possibilitam extrair dados para reconhecer o perfil das escolas e dos professores.

O MEC disponibiliza, nesse questionário, informações relevantes para os alunos entenderem os propósitos e finalidades da avaliação, como a história do Enem e sua vinculação a instituições de Ensino Superior, destacando-se o surgimento do SISU,⁴⁰ em

³⁹ FINI, Maria Inês. Nenhum professor pode ter medo do que o aluno pensa. *Jornal o Tempo Online*. Disponível em: <<http://www.tinno.com.br/wp-content/uploads/2012/01/Entrevista-Maria-In%C3%AAs-Fini2.pdf>>. Acessado em: 02 jul. 2014, às 13h30.

⁴⁰ O Sistema de Seleção Unificada (SISU) é uma estrutura dirigida pelo Ministério da Educação (MEC), o qual as instituições públicas de Ensino Superior utilizam para proporcionar vagas aos candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Segundo o sítio do MEC, o processo de seleção do Sisu possui etapa única de inscrição - os participantes do Enem escolhem até duas opções de curso, podendo alterar no percurso das inscrições, e devem decidir se desejam concorrer às vagas mais disputadas ou designadas a políticas afirmativas. Algumas instituições de ensino disponibilizam vagas reservadas, outras adotam bônus na nota do candidato. Ao concluir a inscrição, o sistema nomeia automaticamente os pretendentes mais bem qualificados em cada curso, de acordo com suas notas no Enem e avaliações (pesos conferidos às notas ou bônus). Alguns critérios são adotados na hora de avaliar. O SISU calcula uma vez por dia e publica a “nota de corte”, que é a

1999, e esclarecimentos sobre o formato da prova e sua relação com a Matriz de Competências e Habilidades, estratégias de avaliação do desempenho do candidato e representatividade do Boletim Individual de Resultados.

Os dados da prova objetiva e da redação contidos nesse Boletim de Resultados, comparados às respostas do questionário socioeconômico, possibilitam extrair informações “que serviriam para o Estado prestar contas à sociedade e às agências financiadoras do Ensino Médio no país” (UNIVERSITAS, 2013, p. 69) e, dessa forma, visualizar a realidade da educação brasileira.

Em 1998, o Exame contou com a participação de 115, 6 mil estudantes e, com a implantação, no ano seguinte, do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), possibilitando aos candidatos classificados a oportunidade de ingressar no curso superior de Universidades Federais, Institutos Federais de Educação e Centros Federais de Educação Tecnológica, o número de inscritos para realizar a prova foi crescendo rapidamente, totalizando, no ano de 2001, 320 mil e, na sua quarta edição, 1,2 milhão de participantes.

A criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI⁴¹), programa de bolsas para instituições particulares, em 2004, alavancou o número de inscritos no ano de 2006, quando houve 2,8 milhões de participantes. Segundo Vieira (2009, p. 121), “centenas de instituições de Ensino Superior (IES) se cadastraram junto ao INEP para utilizar os resultados do Enem em seus processos seletivos como forma substitutiva ou complementar ao processo do

menor nota para ficar entre os selecionados, tendo como parâmetro o número de vagas e a quantidade de inscritos em cada curso. A nota de corte servirá como referência para ajudar o candidato no momento do monitoramento de sua inscrição. No próprio sistema, é possível tirar dúvidas sobre notas de corte, datas das chamadas, período de matrículas nas instituições, resultados e lista de espera. É importante destacar que determinadas instituições adotam notas mínimas para inscrição em alguns cursos. Nesse caso, no momento da inscrição, se a nota do candidato não for satisfatória para concorrer àquele curso, o sistema enviará uma notificação com esta informação. Caso a nota do candidato permita sua aprovação nas duas opções de vagas selecionadas, ele será classificado apenas em sua primeira opção. Serão feitas duas convocações consecutivas. Em cada uma, os candidatos elegidos têm um prazo para efetuar a matrícula na instituição, confirmando a ocupação da vaga. Informações extraídas do portal do MEC: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acessado em: 02 jul. 2014, às 11h50.

⁴¹ Segundo os dados disponíveis no sítio do MEC “O Prouni é o programa de universidade para todos que foi criado em 2004 pelo governo federal, e consiste em conseguir bolsas de estudo nas universidades privadas para alunos de baixa renda. Essas bolsas podem ser integrais ou parciais de até 50%. Para que o estudante tenha 100% de bolsa, a renda familiar não poderá ser maior que dois salários mínimos; 50% de bolsa destinam-se a estudantes cuja renda familiar não ultrapasse três salários mínimos. Têm direito à bolsa os alunos que estudam ou estudaram em escolas públicas, ou até mesmo em escolas particulares; estes, porém sem direito à bolsa integral. Os professores que lecionam na rede pública e têm necessidade de fazer cursos de licenciatura ou curso de Pedagogia também poderão participar do Prouni. A seleção do Prouni é feita em duas etapas: na primeira é feita a “escolha” conforme o perfil socioeconômico apontado pelo Enem; na segunda é feita a seleção pela própria instituição de ensino que deverá enviar os nomes dos escolhidos ao Ministério da Educação.” Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acessado em 02 jul. 2014, às 13h00.

vestibular”. Em decorrência dessas novas políticas, o sistema de avaliação proposto pelo Enem solidificou e popularizou-se.

Assim, o Enem passou a ser visto como via de acesso ao Ensino Superior, desconstruindo todos os conceitos tradicionais, inclusive contrariando os princípios da LDB/96, que apregoavam a necessidade de uma reforma educacional que formasse os alunos do Ensino Médio para a vida e para o mercado de trabalho.

A representatividade desse sistema de avaliação, centrado na capacidade individual de conhecimento, ganha força e faz crescer a demanda de candidatos interessados em ingressar em universidades. Relatório Pedagógico do Enem de 2008 demonstra que 80% dos inscritos declararam no questionário socioeconômico que a participação do Enem tinha como objetivo conseguir vaga em uma faculdade, contexto este que passa a impor aos professores a adoção de novas metodologias de ensino.

Depois de alcançar toda essa credibilidade, o MEC, com apoio do INEP, publica no ano seguinte, 2009, novas orientações e institui o Novo Enem, que passa a ser uma estratégia de avaliação unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, com a proposta de democratizar as oportunidades de acesso às instituições federais de ensino superior, possibilitando a mobilidade acadêmica e induzindo à reestruturação dos currículos no ensino médio⁴².

A Matriz Referencial, ativa até 2008 e responsável pela definição de 5 competências e 21 habilidades para avaliar, alterou-se e, agora, propõe 4 competências e 30 habilidades (ANEXO F), divididas por áreas de conhecimento, já mencionadas pelo PNLEM/1999 (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias). Assim, toda a estrutura da prova foi alterada para se adequar à nova proposta de reformulação.

Dessas 30 habilidades, três são relativas aos conhecimentos literários:

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

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional (Matriz de Referência, 2009, p.3).

Poderiam ser acrescentadas a essas: A literatura e a formação do homem e a literatura como missão por possibilitar ao ser humano o reconhecimento de si mesmo e do outro, dentre

⁴² Informação retirada do sítio do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>>. Acessado em: 02 jul. 2014, às 14h00.

outros recursos que só essa arte pode oferecer. Nos livros didáticos A e B analisados, a habilidade 15 encontra-se explicitamente aplicada, afinal há uma evidente preocupação dos autores em explorar os aspectos do contexto histórico por meio da periodização das classes literárias. E a habilidade 16 e 17? Considerando a “função humanizadora” defendida por Antonio Candido. Percebe-se que essas habilidades não são seguidas pelos produtores de livros didáticos, aí reside um engodo entre o “discurso” e a “prática” do que se preconizam os órgãos reguladores do MEC. Há, no mínimo, um paradoxo, pois tais livros estampam em suas capas o selo do MEC.

Quanto aos objetos de conhecimento associados ao estudo literário, a Matriz de Referência traz estas orientações:

Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos – produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes⁴³.

Partindo desses pressupostos elaborados pela Matriz de Referência, podemos dizer que os autores de livros didáticos não partem desses princípios para a elaboração de suas coleções. Já que, os aspectos referentes a “procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros”, sobretudo o dramático, mais especificamente as peças de Gil Vicente, objeto desta investigação, não se consolidou por esse viés. Afinal, limitaram-se aos aspectos superficiais, outrora, gramaticais, sem voltar o olhar à materialidade e essencialidade do texto dramático.

Em conformidade com a nova perspectiva - o ingresso no curso superior -, a prova do Novo Enem foi ampliada, passando a contar com 180 questões aplicadas em duas etapas - 90 questões no primeiro dia e mais 90 no segundo dia, junto com uma proposta de redação. Portanto, o exame inclui agora questões referentes aos vestibulares, que prezam os conceitos acadêmicos, e precisou ampliar os conceitos do antigo Enem, elaborado com questões do cotidiano.

⁴³Disponível

em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acessado em: 28 abr. 2014, às 10h00.

Ao expandir o Enem, o Estado pode ter um controle mais abrangente dos sistemas de ensino (público e privado), podendo, pois, desenhar panoramas comparativos, inclusive por regiões do país. No sítio do INEP, no ícone **Enem por escola**, encontram-se dados informativos acerca das **Proficiências Médias por Área do Conhecimento do Enem** relativos aos estados e municípios, com a publicação da média de cada escola, pública ou privada. Os participantes, por meio de seu CPF e senha criada no ato da inscrição, têm acesso ao **Boletim de desempenho individual**, no qual constam as duas notas globais, da prova objetiva e da prova de redação.

Atualmente, diante dos resultados observados de ano a ano, pode-se dizer que o Enem deixou de ser um referencial para a melhoria da qualidade de ensino, passando a ser visto como uma ponte entre o ensino médio e o ensino superior. Relatórios pedagógicos fornecidos pelo sítio do INEP demonstram que alunos das escolas particulares vêm atingindo índice de desempenho mais alto que os das escolas públicas, e esses resultados corroboram que a melhoria da qualidade de ensino ainda está distante no sistema público de ensino, que pouco evoluiu para alavancar esse *ranking*.

Na visão de Sofia LercheVieira (2009, p. 122), “o ENEM disponibiliza informações bastante significativas sobre competências e habilidades adquiridas pelos estudantes ao fim do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica”, todavia, como referencial para a formulação de políticas públicas, “por si só, não são suficientes para a definição de medidas capazes de reverter o quadro atual” (2009, p. 122), complementa a autora. Mesmo assim, o Enem representou um instrumento singular para o processo de evolução da aprendizagem.

3.3 Vestibular para entrar na Universidade de São Paulo (USP)

Após conhecermos um pouco do histórico do Enem, seus propósitos e finalidades, o olhar se volta ao vestibular, mais precisamente o vestibular de acesso a uma das maiores universidades brasileiras, a Universidade de São Paulo, USP, que está no *ranking* das cem melhores universidades do mundo. Comparado ao ano anterior, 2013, quando ocupava a posição de 61a70, neste ano ela teve uma queda e passou a ocupar a posição de 81 a 90, porém continua a ser a única universidade brasileira nesse *ranking*, segundo o jornal R7 Notícias, inspirado na fonte Times Higher Education.

A matéria *Má formação dos alunos que ingressavam nos cursos superiores motivou criação do exame*, da jornalista Rose Saconi, publicada no jornal *O Estado de S.*

Paulo/Educação, de 29 de outubro de 2013, discorre sobre a gênese do vestibular no Brasil, exame instituído em 1911 por um político chamado Rivadávia da Cunha Corrêa, Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores na época, para selecionar quem tivesse condições de ingressar nas universidades públicas. Antes disso, só entravam nessas universidades estudantes vindos de colégios tradicionais, como o Dom Pedro II, situado na cidade do Rio de Janeiro e classificado, então, como um sistema elitista e excludente, no qual estudava somente quem tivesse prestígio.

Com a vinda da família Real ao Brasil, em 1808, foram surgindo as primeiras escolas superiores, nas quais só poderia ingressar quem tivesse, no mínimo, 16 anos e se submetesse aos exames chamados de madureza. Quatro anos depois, em 1812, uma comissão, preocupada com a má formação dos alunos, apresentou na Câmara um projeto de reforma pautado em argumentos fornecidos ao Estado, como este: “Há calouros de Direito que desconhecem completamente o latim e escrevem o português como crianças de grupo escolar” (ESP, 29/10/2013). Naquele mesmo ano, o Governo Federal criou o Concurso de Habilitação para Ingresso nas Faculdades.

Com as reformas por que estavam passando os estudos secundários e os superiores, em 1915, pela primeira vez, surgiu palavra vestibular. Em seu artigo, Saconi (2013) reproduz as palavras da reportagem da época “O exame vestibular será feito em duas provas. A escripta consistirá na tradução de um trecho de autor classico francez e de um livro facil de inglez (...), e a prova oral (será) sobre elementos de pychologia e logica, historia universal e historia de phylosophia”.

Como existiam poucos cursos superiores, todos os candidatos deviam passar pelo exame vestibular para ter acesso a eles. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) permitiu que todos os cursos de grau médio possibilitassem o ingresso aos superiores e, devido à crescente demanda de vagas e aulas especiais, as universidades particulares começaram a proliferar e surgiram os cursinhos pré-vestibulares, segundo a jornalista, que acrescenta:

concorridíssimo, os exames já não cabiam nas salas de aula e passaram a ser feitos em grandes espaços, como no Parque de Exposições do Anhembi. Em 1964, professores criaram fundações para selecionar os candidatos para diversas instituições, como a USP. A Fuvest nasceu em 1976, para unificar o processo de entrada na USP, Unesp e Unicamp, o que ocorreu até 1983 (SACONI, 2013, p. 29-30).

Em seu artigo, a jornalista aponta que, ao longo das décadas, o vestibular passou por várias modificações impostas por leis, decretos, portarias e resoluções a fim de normalizá-lo.

Após 1983, com a separação dos exames vestibulares e o surgimento de outras fundações, a respeitada e concorrida Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) firmou sua idoneidade e passou a selecionar candidatos apenas para a USP, organizando e elaborando os seus exames vestibulares. O fato de ser hoje reconhecida como a maior fundação para o vestibular de direito privado e sem fins lucrativos do Brasil, fomentaram-se acusações de que a USP “escolheria” os ingressantes de forma elitista.

Na organização do vestibular, participa uma equipe composta de oito membros, todos indicados pelo reitor da universidade, com um mandato de 4 anos, comissão responsável por eleger a diretoria executiva, constituída por diretor, vice-diretor e diretor-financeiro, com mandato de 6 anos.

No ato de inscrição, a fundação cobra uma taxa dos participantes, taxa esta aplicada em banco e gerenciada pela entidade de acordo com a previsão de gastos referentes à organização da prova, em três momentos: período de inscrição, primeira fase do exame (prova geral e objetiva) e segunda fase (prova específica), além de destinar 5% da verba a um fundo de pesquisa da universidade.

A missão da Fuvest nada mais é que selecionar ingressantes para os vários cursos da USP, os quais são instalados em diversos *campus* no Estado de São Paulo: na capital, em Bauru, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto e São Carlos, a Fundação também é responsável por elaborar o exame de transferência para aqueles alunos que querem mudar de faculdade durante o curso.

Seu vestibular é realizado em duas fases, a primeira contém 90 questões de múltipla escolha relativas a conhecimentos gerais e a segunda, com provas discursivas, é realizada em três dias distintos e destinada aos aprovados na fase anterior. Segundo analistas, o diferencial entre o Enem e a Fuvest é o fato de ser esta muito tradicional, com questões, muitas vezes, descontextualizadas e desvinculadas do cotidiano, configurando-se em mera avaliação quantitativa - e não qualitativa - do conhecimento, sem contemplar, em algumas provas, o espírito crítico e interpretativo do candidato, já que, com regularidade, há exigência de conhecimento objetivo, que não implica a subjetividade do pensamento.

O ponto em comum entre as duas seleções é a frequente incidência e expressivo número de questões relativas à atualidade, porém a interdisciplinaridade não costuma ser uma tendência em questões da Fuvest, ao contrário do que acontece nas provas do Enem. Apresentando, então, uma discrepância entre a Fuvest e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).

No início da década de 1980, os conhecimentos de Língua Portuguesa e Literatura eram inseridos como **Comunicação e Expressão** nas provas da Fuvest, conforme as provas digitalizadas disponíveis no sítio da Fundação; a partir de 1990, a literatura passou a ser incorporada nas provas, articulada em **Português** e, a fim de trabalhar a interdisciplinaridade, a partir do ano de 2007, esse conhecimento se integrou à prova instituída como **Prova de Conhecimentos Gerais**, sendo mais um suporte na prova objetiva do primeiro dia, na qual as disciplinas foram misturadas e assim permaneceram até o ano passado (2013). Portanto, a literatura, vista como subárea da língua portuguesa, nunca dispôs de campo específico de abordagem nessas provas.

Segundo a pesquisadora Claudete Amália Segalim Andrade, em sua dissertação de mestrado (2001), a Literatura foi incluída nos vestibulares entre 1980 e 1990, representando uma inovação para os campos da leitura. A partir dessa inclusão, as universidades passaram a lançar listas de livros, inclusive a Fuvest, denominadas “leituras obrigatórias”, prática que se estende até os dias atuais:

O Conselho de Graduação (CoG) da USP, em reunião realizada no dia 15/12/2011, aprovou a lista de obras de leitura obrigatória para o FUVEST 2014. Não houve alteração em relação ao Vestibular passado.

LISTA UNIFICADA DE LIVROS QUE SERÃO EXIGIDOS NO FUVEST

Viagens na minha terra, Almeida Garrett;
Til, José de Alencar;
Memórias de um sargento de milícias, Manuel Antônio de Almeida;
Memórias póstumas de Brás Cubas, Machado de Assis;
O cortiço, Aluísio Azevedo;
A cidade e as serras, Eça de Queirós;
Vidas secas, Graciliano Ramos;
Capitães da areia, Jorge Amado;
Sentimento do mundo, Carlos Drummond de Andrade.⁴⁴

Essa pesquisadora também dá a sua opinião referente a essas listas para leituras obrigatórias:

As listas de livros possuem um caráter autoritário e preservam o cânone, mas também servem como uma desacomodação aos professores, que procuram reforçar seus conhecimentos sobre os livros listados. Mas a literatura precisa ir para um conteúdo mais profundo do que o cumprimento de listas. O romance acompanha as transformações sofridas pelos sujeitos dentro da sociedade, o que não pode ser entendido através de leituras mecânicas (ANDRADE, 2001).

⁴⁴ Informações retiradas do sítio da Fuvest: <<http://www.fuvest.br/vest2014/informes/ii012014.html>>. Acessado em: 03 jul. 2014.

Como já exposto em outra reflexão, a escola é o lugar onde tudo acontece, que prepara o aluno para os estudos posteriores, para o trabalho, para a vida. Lembrando que, para muitos alunos, a escola é a porta de entrada para a leitura literária, não cabe ao livro didático nem ao professor abordar somente textos que explorem a literatura canônica ou a literatura prescrita por listas de livros de leituras obrigatórias de grandes universidades - devem-se considerar essas leituras, porém sem exclusividade. Fazer dessas leituras um instrumento de trabalho, limitando-se aos cânones ou às listas, significa privar o aluno de ter contato com a literatura contemporânea, a literatura popular, impossibilitando-lhe oportunidades de se tornar um leitor capaz de ler o mundo.

Como ilustra Alice Vieira (1989), em sua obra *O prazer do texto*, os guias didáticos adquirem a função técnica de lançar os conteúdos e exercícios que podem ser cobrados nos vestibulares, direcionados apenas à resolução e memorização dessas provas, sem a preocupação com exercícios construtivos em parceria com a literatura e as próprias obras literárias. De fato, nos livros didáticos analisados, não acontece essa ampliação de conhecimentos, seus autores simplesmente obedeceram às prescrições dos vestibulares em vez de promover um diálogo entre as peças de Gil Vicente e as de Ariano Suassuna, um exemplo.

Dessa forma, a leitura, que poderia ser vista como uma fruição, um ato espontâneo e prazeroso, acaba virando uma atividade imposta, a serviço de outrem. Exemplo disso é a peça *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, presente nos livros A e B como meio de apresentar o dramaturgo e o período estético, que permaneceu na lista de livros de leituras obrigatórias da Fuvest até o ano de 2012, substituído no ano seguinte pela obra de Almeida Garret, *Viagens na minha Terra*. Contudo, pode-se dizer que há uma ausência do texto dramático nas provas organizadas pela Fuvest.

Convém ressaltar que essa reflexão não visa contestar a inclusão da obra em foco no livro ou no vestibular, mas procura centralizar-se na sua forma de abordagem adotada pelos autores, que poderiam tê-la ampliado por meio de contextualizações e relações intertextuais, permitindo ao aluno questionar, indagar, descobrir e experimentar outras leituras. Assim, fica claro que o livro didático não substitui as obras literárias nem a escola, cuja responsabilidade pelo ensino se concentra no trabalho pedagógico conduzido pelo professor.

Para finalizar, a Fuvest, fundação cuja estrutura prima pelo sigilo na organização e impressão das provas de vestibular, é tradicional e dispõe de uma equipe altamente qualificada para elaborá-las e de um prédio na capital, ao lado da reitoria da universidade, só

para comportar esses profissionais, de acordo com dados fornecidos pelo artigo *Análise de Processos: O Vestibular da Fuvest*, VII SEMEAD⁴⁵.

3.4 O gênero dramático nas provas

Percebe-se, por meio das reflexões efetuadas, que tanto o Enem quanto a Fuvest respondem pelas provas mais concorridas: a primeira viabiliza ao candidato acesso a universidades federais e particulares por meio de seu desempenho individual, mediante acordo firmado com a política de cada entidade superior que, cadastrada no sistema do INEP, tem a opção de escolher como vai utilizar a nota do Enem⁴⁶; já a segunda, garante acesso ao candidato classificado a uma das melhores universidades estaduais brasileiras, a USP.

Ambos os exames, cada uma com sua hierarquia e valores, são aplicados em dois dias; as provas do Enem dividem-se em áreas do conhecimento e uma proposta de redação. A Fuvest realiza o exame em duas fases: uma prova objetiva de conhecimentos gerais na primeira; na segunda fase, realizam-se três provas analítico-expositivas – a primeira é a prova de Português (que inclui a literatura) e de Redação, extensiva a todos os inscritos; a segunda prova é constituída de 16 questões, de igual valor, sobre as disciplinas que abrangem o núcleo comum obrigatório do Ensino Médio (História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês), contendo também algumas questões interdisciplinares; a terceira prova (específica) contém 12 questões, de igual valor, de duas ou três disciplinas, dependendo da carreira escolhida. Se forem duas disciplinas, serão seis questões em cada uma delas; se forem três disciplinas, serão quatro questões em cada uma. Tanto a segunda quanto a terceira prova, que valem 100 pontos, são extensivas aos candidatos da segunda fase.

Acrescente-se, também, que a prova de Habilidades Específicas, exigência de algumas carreiras, antecipada ou não, é realizada em um ou mais dias, conforme a carreira; como parte integrante da segunda fase, mas elaborada por outra fundação, também vale 100 pontos.

⁴⁵ Seminário em Administração FEA-USP ocorrido nos dias 10 e 11 de agosto de 2004; autores: André Gustavo de França Archangelo, Cristiane Midori Ono, Denise Moita Alaggio Ribeiro, Dilma Teixeira Alves e Fernando Messineo Libano – Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/7semead/>>. Acessado em: 02 jul. 2014, às 14h.

⁴⁶As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo:

- Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e *on-line*;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição;
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>>. Acesso em: 04 jul. 2014, às 12h00.

Considerando a importância desses dois exames, verificar-se-á se o gênero dramático, obras, autores, em especial os textos do dramaturgo Gil Vicente, são objeto de enfoque em questões dessas avaliações.

Para sustentar as discussões e esclarecimentos, serão analisadas 15 provas do Enem e da Fuvest, aplicadas no período de 1998 a 2012. Poderíamos até traçar uma rota das provas anteriores, desde 1980, digitalizadas e disponibilizadas pelo portal da Fuvest, porém o propósito é analisar e comparar os dois exames a partir do surgimento do Enem em 1998.

Das quinze provas do Enem analisadas, quatro trazem questões sobre a dramaturgia e nenhuma questiona o desempenho dos alunos por meio das peças do dramaturgo português Gil Vicente – duas dessas provas fazem parte da primeira versão do Enem, que não exigia muita reflexão, bastava o candidato ter algum conhecimento em determinado assunto para ser capaz de identificar a resposta.

Assim, a primeira vez em que se explorou esse gênero foi na prova aplicada em 2001, na questão número 57 do caderno amarelo, alusiva ao autor renascentista William Shakespeare e a sua peça *Tróilo e Créssida* (1601).

Questão 57

O texto foi extraído da peça *Tróilo e Créssida* de William Shakespeare, escrita, provavelmente, em 1601.

*“Os próprios céus, os planetas, e este centro
reconhecem graus, prioridade, classe,
constância, marcha, distância, estação, forma,
função e regularidade, sempre iguais;
eis por que o glorioso astro Sol
está em nobre eminência entronizado
e centralizado no meio dos outros,
e o seu olhar benfazejo corrige
os maus aspectos dos planetas malfazejos,
e, qual rei que comanda, ordena
sem entraves aos bons e aos maus.”*

(personagem Ulysses, Ato I, cena III).

(SHAKESPEARE, W. *Tróilo e Créssida*: Porto: Lello & Irmão, 1948).

A descrição feita pelo dramaturgo renascentista inglês se aproxima da teoria

- (A) geocêntrica do grego Claudius Ptolomeu.
- (B) da reflexão da luz do árabe Alhazen.
- (C) heliocêntrica do polonês Nicolau Copérnico.
- (D) da rotação terrestre do italiano Galileu Galilei.
- (E) da gravitação universal do inglês Isaac Newton (ENEM – CADERNO AMARELO, 2001, p. 12).

Nota-se nessa questão que há um antagonismo frente à função humanizadora da Literatura! Somando-se a redução do valor artístico do dramaturgo inglês. Para o candidato responder a essa questão, é preciso conhecer as teorias listadas nas alternativas e, assim,

identificar a teoria heliocêntrica (resposta C) associada ao fragmento abordado, cujo autor, o polonês Nicolau Copérnico, consoante o pensamento do seu tempo, coloca o Sol no centro do Universo. Vale ressaltar que essas teorias são abordadas nos estudos de Física, quando o assunto é Astronomia. Nesse contexto, a questão tem caráter interdisciplinar - vincula Literatura (texto) e Física (teorias) -, e o aluno não precisa nem saber quem foi Shakespeare, apenas conhecer as teorias para fazer inferências no contexto.

Em 2002, a questão número 21 do caderno amarelo aborda o dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues com a seguinte explanação:

Questão 21

Em 1958, a seleção brasileira foi campeã mundial pela primeira vez. O texto foi extraído da crônica “*A alegria de ser brasileiro*” do dramaturgo Nelson Rodrigues, publicada naquele ano pelo jornal *Última Hora*.

“Agora, com a chegada da equipe imortal, as lágrimas rolam. Convenhamos que a seleção as merece. Merece por tudo: não só pelo futebol, que foi o mais belo que os olhos mortais já contemplaram, como também pelo seu maravilhoso índice disciplinar. Até este Campeonato, o brasileiro julgava-se um cafajeste nato e hereditário. Olhava o inglês e tinha-lhe inveja. Achava o inglês o sujeito mais fino, mais sóbrio, de uma polidez e de uma cerimônia inenarráveis. E, súbito, há o Mundial. Todo mundo baixou o sarrafo no Brasil. Suecos, britânicos, alemães, franceses, checos, russos, davam botinadas em penca. Só o brasileiro se mantinha ferozmente dentro dos limites rígidos da esportividade. Então, se verificou o seguinte: o inglês, tal como o concebíamos, não existe. O único inglês que apareceu no Mundial foi o brasileiro. Por tantos motivos, vamos perder a vergonha (...), vamos sentar no meio-fio e chorar. Porque é uma alegria ser brasileiro, amigos”.

Além de destacar a beleza do futebol brasileiro, Nelson Rodrigues quis dizer que o comportamento dos jogadores dentro do campo

- (A) foi prejudicial para a equipe e quase pôs a perder a conquista da copa do mundo.
- (B) mostrou que os brasileiros tinham as mesmas qualidades que admiravam nos europeus, principalmente nos ingleses.
- (C) ressaltou o sentimento de inferioridade dos jogadores brasileiros em relação aos europeus, o que os impediu de revidar as agressões sofridas.
- (D) mostrou que o choro poderia aliviar o sentimento de que os europeus eram superiores aos brasileiros.
- (E) mostrou que os brasileiros eram iguais aos europeus, podendo comportar-se como eles, que não respeitavam os limites da esportividade (ENEM/prova 1, Caderno Amarelo, 2002, p. 10).

A questão explora um fragmento de uma crônica do autor, “*A alegria de ser brasileiro*”, publicada no jornal *Última Hora*, de 1958. Mesmo que se desconheça o texto, a passagem, que versa sobre o comportamento dos jogadores em campo, pode ser interpretada facilmente e relacionada à alternativa “B”, como comprova o trecho “[...] o inglês, tal como o concebemos, não existe. O único inglês que apareceu no Mundial foi o brasileiro”. Os significados se inserem, pois, no próprio texto, recurso utilizado em questões de caráter objetivo, que

“indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto”, como classifica Marcuschi (2003, p. 101).

A carreira teatral de Nelson Rodrigues é bastante conhecida, a começar por suas peças *Vestido de Noiva*, *O Beijo no Asfalto* e *Anjo Negro*, associadas ao expressionismo, trazem aspectos da Psicanálise de Freud e abrangem um conjunto de núcleos familiares aossados pelo adultério, traição e incesto enquadrados ora pela elevação trágica, ora pelo cômico e satírico, e cuja finalidade revelava o povo brasileiro por meio da representação nas artes, de acordo com Paiva, Souza e Corrêa (2011, p.179). Essas peças, na verdade, investiga o microcosmo da sociedade, a família!

A fim de compreender as características e técnicas do Movimento Expressionista, trazemos os conceitos do estudioso Styan (1988):

1. A atmosfera de sonho e mesmo de pesadelo, corroborada pela iluminação irreal, pelas distorções cenográficas e pela utilização de pausas e silêncios contrapondo-se ao texto falado;
2. A simplificação dos cenários, sugerindo, imagisticamente, o tema da peça;
3. A fragmentação da história e da estrutura da peça em episódios que, valendo por si mesmos, expressam a visão do protagonista, em geral do próprio autor;
4. Os caracteres perdem sua individualidade e visam a uma abstratização que os torna estereótipos caricaturais, grotescos, muitas vezes;
5. Diálogo febril, poético, tomando a forma de longos e líricos monólogos, ou, às vezes, de frases telegráficas, com uma ou duas palavras, entrecruzando-se diálogos, estilizando (e artificializando) a linguagem;
6. O estilo de representar tende ao excesso (*overacting*), assemelhando-se aos movimentos mecânicos de um boneco (STYAN, 1988, p.4-5).

A maior parte da dramaturgia nelson-rodriguesiana evidencia fortes características expressionistas. Suas crônicas e suas peças teatrais marcaram-se pelos efeitos impactantes no público e na mídia. Maria Helena Pires Martins (1981) comenta que, como elas causavam certo espanto pela liberdade de linguagem e pelas situações extremamente chocantes para a época, o autor chegou a ser taxado de comunista que tentava desmoralizar a instituição da família brasileira. Como advoga Eudinyr Fraga (1994) “sua visão do mundo fundamenta-se nessa concepção existencial, na recusa violenta da realidade (embora nela alicerçada), na distorção exagerada da sociedade que nos cerca, no privilegiar o grotesco do comportamento humano” (FRAGA, 1994, p.91).

Amparados nos estudos de Fraga, podemos afirmar que suas peças têm o caráter de seduzir os leitores, daí a importância dos seus estudos;

Antes de mais nada, por força de sua despreensão apologética mas capaz, ao mesmo tempo, de projetar no palco suas perplexidades e sua perturbação perante as contradições que antagonizam os seres humanos. A depuração da linguagem nunca é gratuita: esta a serviço das necessidades das personagens e, por extensão, das necessidades cênicas. Obra que não se restringe a determinado período histórico e que, só na aparência, esta restrita a uma específica classe social já que, repito, subjacente a tudo, esboça-se uma ontologia amarga e desesperada. Sem nunca dissociá-la, por paradoxal que pareça, de uma ferina (e deliciosa) dose de humor, sarcasmo mesmo (FRAGA, 1994, p. 103).

Percebe-se, então, nessa primeira versão do Enem, que o gênero dramático não foi exposto com o intuito de verificar se o aluno sabe reconhecê-lo por meio de elementos estruturantes e visuais do texto dramático, como rubricas, aspectos do quadro da ação, ambiente, cenários, iluminação e marcas dos atores no palco. Preocupada em fazer um recorte de obras e autores significativos para a formação da literatura, a equipe do Enem, no entanto, pecou em sua abordagem, preferindo explorar a intertextualidade na peça e a decodificação de significados na crônica aos aspectos textuais do drama.

Em 2009, mais precisamente no mês de setembro, foi lançado pelo MEC junto com sua equipe pedagógica o **Programa: Ensino Médio Inovador**, com a finalidade de orientar as Secretarias Estaduais da Educação e o Distrito Federal sobre a universalização do Ensino Médio, o que alteraria o quadro escolar com os pressupostos de ofertar um ensino de qualidade e organizar o currículo nas modalidades contemporâneas.

Uma das adequações, voltando o olhar ao Novo Enem (2009), em implantação nesse mesmo ano incidiu na organização curricular, pautada no princípio de que os fundamentos de ensino e aprendizagem deveriam estar articulados aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às Matrizes de Referência do Novo Enem. Na ocasião, lançaram-se os cadernos do aluno e do professor como complemento aos livros didáticos e como proposta curricular.

Nessa trajetória do Enem, pode-se vislumbrar que o exame passa a ser utilizado exclusivamente como via de acesso ao curso superior, uma das mudanças ocorridas. A tarefa agora é verificar, nessa nova proposta, como o gênero dramático foi trabalhado, bem como os aspectos referentes à contextualização e interdisciplinaridade.

Na prova do Novo Enem, em 2009, o gênero é suporte em três questões; a primeira, questão número 102, é de ordem teórica e traz o conceito do gênero dramático, segundo Afrânio Coutinho:

Questão 102

Gênero dramático é aquele em que o artista usa como intermediária entre si e o público a representação. A palavra vem do grego *drao* (fazer) e quer dizer ação. A

peça teatral é, pois, uma composição literária destinada à apresentação por atores em um palco, atuando e dialogando entre si. O texto dramático é complementado pela atuação dos atores no espetáculo teatral e possui uma estrutura específica, caracterizada: 1) pela presença de personagens que devem estar ligados com lógica uns aos outros e à ação; 2) pela ação dramática (trama, enredo), que é o conjunto de atos dramáticos, maneiras de ser e de agir das personagens encadeadas à unidade do efeito e segundo uma ordem composta de exposição, conflito, complicação, clímax e desfecho; 3) pela situação ou ambiente, que é o conjunto de circunstâncias físicas, sociais, espirituais em que se situa a ação; 4) pelo tema, ou seja, a ideia que o autor (dramaturgo) deseja expor, ou sua interpretação real por meio da representação.

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973 (adaptado)

Considerando o texto e analisando os elementos que constituem um espetáculo teatral, conclui-se que

- a) a criação do espetáculo teatral apresenta-se como um fenômeno de ordem individual, pois não é possível sua concepção de forma coletiva.
- b) o cenário onde se desenrola a ação cênica é concebido e construído pelo cenógrafo de modo autônomo e independente do tema da peça e do trabalho interpretativo dos atores.
- c) o texto cênico pode originar-se dos mais variados gêneros textuais, como contos, lendas, romances, poesias, crônicas, notícias, imagens e fragmentos textuais, entre outros.
- d) o corpo do ator na cena tem pouca importância na comunicação teatral, visto que o mais importante é a expressão verbal, base da comunicação cênica em toda a trajetória do teatro até os dias atuais.
- e) a iluminação e o som de um espetáculo cênico independem do processo de produção/recepção do espetáculo teatral, já que se trata de linguagens artísticas diferentes, agregadas posteriormente à cena teatral. (ENEM, 2009, LC – 2º dia, CADERNO 7 – AZUL – PÁGINA 6)

Essa pergunta exige reflexão e análise crítica das palavras de Afrânio Coutinho, operação que implica conhecer o gênero dramático nos seus dois vieses - o texto dramático e a representação (teatro) – e a existência de possibilidade de converter múltiplos gêneros em linguagem teatral adaptada ao palco para identificar a proposição “C” como correta.

A segunda pergunta, de número 118, refere-se ao *Teatro do Oprimido*:

Questão 118

Teatro do Oprimido é um método teatral que sistematiza exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, recentemente falecido, que visa à desmecanização física e intelectual de seus praticantes. Partindo do princípio de que a linguagem teatral não deve ser diferenciada da que é usada cotidianamente pelo cidadão comum (oprimido), ele propõe condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios do fazer teatral e, assim, amplie suas possibilidades de expressão. Nesse sentido, todos podem desenvolver essa linguagem e, conseqüentemente, fazer teatro. Trata-se de um teatro em que o espectador é convidado a substituir o protagonista e mudar a condução ou mesmo o fim da história, conforme o olhar interpretativo e contextualizado do receptor.

Companhia Teatro do Oprimido. Disponível em: www.ctorio.org.br. Acesso em: 1 jul. 2009 (adaptado).

Considerando-se as características do Teatro do Oprimido apresentadas, conclui-se que

- a) esse modelo teatral é um método tradicional de fazer teatro que usa, nas suas ações cênicas, a linguagem rebuscada e hermética falada normalmente pelo cidadão comum.
- b) a forma de recepção desse modelo teatral se destaca pela separação entre atores e público, na qual os atores representam seus personagens e a plateia assiste passivamente ao espetáculo.
- c) sua linguagem teatral pode ser democratizada e apropriada pelo cidadão comum, no sentido de proporcionar-lhe autonomia crítica para compreensão e interpretação do mundo em que vive.
- d) o convite ao espectador para substituir o protagonista e mudar o fim da história evidencia que a proposta de Boal se aproxima das regras do teatro tradicional para a preparação de atores.
- e) a metodologia teatral do Teatro do Oprimido segue a concepção do teatro clássico aristotélico, que visa à desautomação física e intelectual de seus praticantes (ENEM, 2009, LC – 2º dia, CADERNO 7 – AZUL – p. 12).

A temática tratada, que extrapola assuntos cotidianos, requer conhecimento de expressões em voga em cada tempo e cada século, técnicas mencionadas na obra *Iniciação ao Teatro*, de Sábato Magaldi, e informações acerca de Augusto Boal e sua representatividade para o teatro. A partir desse conhecimento pré-adquirido, o candidato será capaz de responder que a alternativa correta é a “C”, pela possibilidade de ser a linguagem democratizada, que permite o olhar crítico e interpretativo do receptor, conferindo-lhe autonomia de ler o mundo pela ótica da contextualização.

A terceira questão, correspondente à 123, faz alusão ao dramaturgo, poeta e encenador alemão Bertold Brecht, cujos trabalhos artísticos vieram a influenciar o teatro contemporâneo.

Questão 123
Se os tubarões fossem homens

Se os tubarões fossem homens, eles seriam mais gentis com os peixes pequenos? Certamente, se os tubarões fossem homens, fariam construir resistentes gaiolas no mar para os peixes pequenos, com todo o tipo de alimento, tanto animal como vegetal. Cuidariam para que as gaiolas tivessem sempre água fresca e adotariam todas as providências sanitárias.

Naturalmente haveria também escolas nas gaiolas. Nas aulas, os peixinhos aprenderiam como nadar para a goela dos tubarões. Eles aprenderiam, por exemplo, a usar a geografia para localizar os grandes tubarões deitados preguiçosamente por aí. A aula principal seria, naturalmente, a formação moral dos peixinhos. A eles seria ensinado que o ato mais grandioso e mais sublime é o sacrifício alegre de um peixinho e que todos deveriam acreditar nos tubarões, sobretudo quando estes dissessem que cuidavam de sua felicidade futura. Os peixinhos saberiam que este futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência.

Cada peixinho que na guerra matasse alguns peixinhos inimigos seria condecorado com uma pequena Ordem das Algas e receberia o título de herói.

BRECHT, B. **Histórias do Sr. Keuner**. São Paulo: Ed. 34, 2006 (adaptado).

Como produção humana, a literatura veicula valores que nem sempre estão representados diretamente no texto, mas são transfigurados pela linguagem literária e podem até entrar em contradição com as convenções sociais e revelar o quanto a sociedade perverteu os valores humanos que ela própria criou. É o que ocorre na narrativa do dramaturgo alemão Bertolt Brecht mostrada. Por meio da hipótese apresentada, o autor

- a) demonstra o quanto a literatura pode ser alienadora ao retratar, de modo positivo, as relações de opressão existentes na sociedade.
- b) revela a ação predatória do homem no mar, questionando a utilização dos recursos naturais pelo homem ocidental.
- c) defende que a força colonizadora e civilizatória do homem ocidental valorizou a organização das sociedades africanas e asiáticas, elevando-as ao modo de organização cultural e social da sociedade moderna.
- d) questiona o modo de organização das sociedades ocidentais capitalistas, que se desenvolveram fundamentadas nas relações de opressão em que os mais fortes exploram os mais fracos.
- e) evidencia a dinâmica social do trabalho coletivo em que os mais fortes colaboram com os mais fracos, de modo a guiá-los na realização de tarefas (ENEM, 2009, LC – 2º dia, CADERNO 7 – AZUL – PÁGINA 14).

Brecht ao pensar uma nova estética para o teatro percorre o sentido oposto ao que se preconizava em Aristóteles. Para o dramaturgo alemão, o teatro não deveria explorar a catarse, e sim; deveria atingir a consciência crítica do espectador e desenvolvê-la. Como observa Magaldi, o método brechtiano utilizou características que procuravam mostrar ao espectador que ele estava em um teatro assistindo atores que representavam uma fábula, no entanto, o lema era “o espetáculo é ficção” (MAGALDI, 1998, p. 31), e sendo assim, os atores deveriam mostrar a personagem e não “encarná-las”.

Frente à formação de atores, o método de Brecht exigia não só atores preparados como também atores que deveriam ter domínio completo sobre a personagem, o que significa, que o ator não poderia se identificar com o papel que seria representado porque para o dramaturgo, se isso ocorresse, o público também seria levado a uma identificação; a uma relação de empatia que os conduziriam a uma perda de consciência analítica, tornando-os agentes passivos da fábula, com isso, os espectadores deixariam de ser observadores críticos.

A questão exposta nessa prova exige do candidato conhecimento do papel da literatura como veiculadora de valores para abrir o diálogo com os elementos figurativos da narração e poder inferir o que está implicitamente representado pela linguagem literária - a produtividade humana na organização social e cultural – e, então, assinalar a proposta “C”. Além disso, é necessário “captar” essas impressões produzidas pelo senso crítico e relacioná-las aos padrões concebidos pela própria sociedade, nesse caso, a prevalência da desigualdade social.

No entanto, uma das características do teatro de Brecht foi responder aos anseios da classe operária, sendo assim, todo o enredo possui um teor materialista e dialético. Seu objetivo era proporcionar por meio da fábula uma tomada de consciência no público, fazendo-os refletir sobre as contradições fundamentais da sociedade capitalista da época.

Em suma, se comparadas à primeira versão, as alterações introduzidas pelo Novo Enem acentuaram a complexidade das questões, que então passaram a exigir conhecimentos teóricos

sobre autor e obra, história da literatura, gêneros e conceitos. Exemplo disso se verifica quando se questionou a metodologia do teatro, assunto que demanda conhecimento dos conceitos de dramaturgia definidos por Afrânio Coutinho ou outro estudioso para se entender a diferença entre o teatro e a dramaturgia, ou seja, do texto para o espetáculo. O candidato que não teve acesso ao estudo aprofundado do gênero dramático, em sala de aula, dificilmente será capaz de responder a essa questão.

Nessa prova de 2009, a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias abrange 45 questões que versam sobre aspectos cotidianos articulados com os conhecimentos curriculares, com a prevalência de assuntos como era digital, homem contemporâneo, construção da identidade cultural e literária, estética do corpo e mudanças de comportamento no que se refere ao acesso à internet, mencionados nas histórias em quadrinhos, charges, poesias, textos jornalísticos e teóricos.

No exame do ano seguinte, em 2010, na mesma linha de pensamento, a questão 114 da segunda aplicação, aborda a “*Commedia dell’Arte*”, forma teatral que existe desde o século XVI, embora, cabe ressaltar que foi no século XVIII que ela ganhou essa denominação. Antes, era conhecida como comédia das máscaras, comédia do improviso, dentre outras nomeações.

Questão 114

O Arlequim, o Pierrô, a Brighella ou a Colombina são personagens típicos de grupos teatrais da *Commedia dell’art*, que, há anos, encontram-se presentes em marchinhas e fantasias de carnaval. Esses grupos teatrais seguiam, de cidade em cidade, com faces e disfarces, fazendo suas críticas, declarando seu amor por todas as belas jovens e, ao final da apresentação, despediam-se do público com músicas e poesias.

- A intenção desses atores era expressar sua mensagem voltada para a
- crença na dignidade do clero e na divisão entre o mundo real e o espiritual.
 - ideologia de luta social que coloca o homem no centro do processo histórico.
 - crença na espiritualidade e na busca incansável pela justiça social dos feudos.
 - ideia de anarquia expressa pelos trovadores iluministas do início do século XVI.
 - ideologia humanista com cenas centradas no homem, na mulher e no cotidiano.
- (ENEM, 2010, LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL - Página 11)

Os estudos de Magaldi (1998, p.26) apontam que o fundamento da *Commedia dell’arte* “é a improvisação, isto é, o ator torna-se o autor do espetáculo que vai oferecendo” e, sendo a base do teatro, faz uso de máscaras que reproduzem a comédia humana, colocando em jogo grandes trapaças, fazendo, acreditando, iludindo, aproveitando de tudo; os desejos são urgentes; os personagens encontram-se sempre em estado de sobrevivência. Portanto, a resposta correta é a alternativa “E”, já que as cenas estão centradas nos atores em cena - homem e mulher - e no cotidiano.

Cumpra ressaltar que esse excerto da “*Commedia dell’Arte*” não é suficiente para o candidato interpretar a intenção dos autores que fizeram uso dessa artimanha em peças teatrais. Uma vez que, esse gênero “tem a arte de casar intrigas ao infinito, a partir de um pano de fundo limitado de figuras e situações; os atores não buscam o verossímil, mas o ritmo e a ilusão do movimento” (PAVIS, 2011, p. 62). Portanto, essa forma teatral privilegia-se o jogo e a teatralidade.

Na prova, essa questão é a única a abordar o gênero dramático, enquanto que a anterior propôs três questões, todas elas bem elaboradas, se bem que não exigissem um leitor atento, que refletisse, dialogasse, capaz de compreender a literatura nos seus diversos âmbitos. O enfoque do gênero lírico prevaleceu nas questões, com ênfase na poesia; as demais preferiram as histórias em quadrinhos, textos teóricos da literatura e os textos midiáticos.

Construído sob os reflexos cotidianos, o exame procura esboçar, por meio de textos publicitários, anúncios, propagandas e outros, o uso da internet, a vida antes do computador e a evolução nos seus diversos aspectos.

Nas provas posteriores - 2011 e 2012 -, o gênero dramático não é explorado nas questões. Considerando que o **Programa: Ensino Médio Inovador** (MEC, 2009) propõe organizar a estrutura curricular a partir da Matriz de Referência atribuída ao Enem de cada ano e que esse exame privilegia os gêneros lírico e narrativo, a tendência é que o gênero dramático perca espaço nos livros didáticos e se distancie cada vez mais das escolas. Portanto, o INOVADOR empregado nesse documento é bem irônico, já que temos que levar em consideração que a primeira manifestação artística infantil foi os jogos dramáticos e a primeira manifestação literária grega, o drama!

O teatro como parte fundamental da formação humanística dos indivíduos começa a promover reflexões políticas desde a infância. Os temas sociais e políticos são essenciais para a formação do lastro de alteridade tão importante para o exercício da cidadania que tanto a *Lei de Diretrizes e Bases* como os *Parâmetros Curriculares* defendem, por isso peças infanto-juvenis que trabalhem com esse argumento são muito importantes para a construção de um leitor inquieto e preocupado com as transformações que ele pode promover. Há de se entender que a “interferência” deve ser uma característica essencial a macroestrutura arquitetônica dramática e os recursos para construção dessa “interferência” que se retroalimenta pela interação serão diferentes nas duas esferas de publicização já mencionadas: a impressão (utilizada para ser encenada) e a publicação.

Nessas duas provas avaliativas prevalecem as poesias, as letras de canções, os textos publicitários e fragmentos de textos teóricos. A narrativa, cujos assuntos circulam entre

envelhecimento, estilo de vida (saudável), exercícios físicos, internet, amizade pós-moderna, vem representada com umas três questões por prova; estão presentes também textos informativos sobre o fim do livro de papel e a diversidade dos meios de comunicação trazidos pela globalização. Acrescenta-se aqui, que os temas transversais também estão presentes em textos dramáticos, o que não justifica sua ausência.

Diante dessa iminência do fim do gênero dramático na literatura escolar, e sabendo que a peça vicentina *Auto da Barca do Inferno* esteve em suas listas de leituras obrigatórias até 2012, sendo substituída pela narrativa *Viagens na minha Terra*, de Almeida Garret, o olhar se voltou então às provas da Fuvest em busca da representação desse gênero, e constatou-se que essa obra de Gil Vicente se fez presente em três de suas provas.

A primeira prova de conhecimentos gerais em que apareceu o dramaturgo, na questão 2 da prova V, foi realizada em 1998 - lembrando que estamos verificando as provas a partir desse ano, o que nos impede de dizer que nos anos anteriores esse gênero não aparecera.

V.21 - Considere as seguintes afirmações sobre o *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente:

- I. O auto atinge seu clímax na cena do Fidalgo, personagem que reúne em si os vícios das diferentes categorias sociais anteriormente representadas.
- II. A descontinuidade das cenas é coerente com o caráter didático do auto, pois facilita o distanciamento do espectador.
- III. A caricatura dos tipos sociais presentes no auto não é gratuita nem artificial, mas resulta da acentuação de traços típicos.

Está correto apenas o que se afirma em

- a) I.
- b) II.
- c) II e III.
- d) I e II.
- e) I e III. (FUVEST, 1998, p. V5)

Essa questão exige leitura integral e analítica da peça vicentina para o candidato ser capaz de responder corretamente e assinalar a letra “C”, podendo descartar a opção I referente ao personagem Fidalgo, já que o auto não atinge seu clímax na cena apontada; além disso, esse personagem não reúne em si os vícios de várias categorias, já que simboliza apenas uma categoria, a aristocracia arrogante, opressiva, pretensiosa, portanto é o primeiro a entrar na barca do inferno. As afirmativas da opção II e III exploram características fundamentais do teatro de Gil Vicente: o caráter didático-moral do auto e a presença de tipos sociais caricaturados, deformados pelo exagero.

Transcorridos dez anos, em 2008, a peça *Auto da Barca do Inferno* e Gil Vicente voltam a ser mencionados na questão de número 51:

51 Considere as seguintes afirmações sobre três obras literárias:

Na primeira obra, o catolicismo apresenta-se como religião absoluta, cujos princípios sólidos mais sobressaem ao serem contrapostos às desordens humanas. Na segunda obra, diferentemente, ele aparece como religião relativamente maleável, cujos preceitos as personagens acabam por adaptar a seus desejos e conveniências, sem maiores problemas de consciência subsequentes. Já na terceira obra, o catolicismo comparece sobretudo como parte de um resgate mais amplo de valores familiares e tradicionais, empreendido pelo protagonista.

Essas afirmações referem-se, respectivamente, às seguintes obras:

- a) Dom Casmurro, Memórias de um sargento de milícias e Auto da barca do inferno.
- b) Memórias de um sargento de milícias, “A hora e vez de Augusto Matraga” e Vidas secas.
- c) “A hora e vez de Augusto Matraga”, A cidade e as serras e Memórias de um sargento de milícias.
- d) Auto da barca do inferno, Dom Casmurro e A cidade e as serras.
- e) A cidade e as serras, Vidas secas e Auto da barca do inferno. (FUVEST, 2008, p. 13/22V)

Ao contrário da prova de 1998, em que bastava a leitura da peça vicentina para responder à questão, nessa o aluno precisa conhecer as narrativas de Machado de Assis e Eça de Queirós para identificar a visão acerca do catolicismo em épocas e contextos diversos, como aponta a alternativa “D”. Como essas leituras já haviam sido indicadas previamente na lista de obras literárias disponibilizada pela Fuvest, a questão poderia ser resolvida sem dificuldades.

Conforme a Resolução Comentada feita pelo colégio Objetivo⁴⁷, na peça vicentina, existe um rigoroso libelo em favor dos valores cristãos e católicos, concebidos dentro do bifrontismo ideológico do Humanismo Português. É a reafirmação dos dogmas, sacramentos e práticas que a Igreja propunha como os caminhos da salvação da alma, encampados pelo autor, que faz de seu poema dramático uma forma de pedagogia da fé e da moralidade, sem prejuízo da percepção crítica de seu tempo, da tolerância, do humor desabrido e da densidade poética, alegórica e dramática.

Do mesmo modo, a obra machadiana revela os mecanismos que fazem do catolicismo uma forma de negociação com o Divino, relativizando os postulados religiosos ao sabor de conveniências pontuais. Basta lembrar as manobras para contornar a promessa “sagrada” de

⁴⁷ Disponível em:

<http://www.cursoobjetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/fuvest/fuvest2008_1fase.asp?img=01>. Acessado em: 08 jul. 2014, às 8h00.

Dona Glória de que seu filho seria padre, manobras que contam com a anuência do Padre Cabral. Trata-se de uma religiosidade ritualizada, de aparência⁴⁸.

Também, em *A cidade e as serras*, de Eça de Queiroz, o reencontro de Jacinto com suas raízes tradicionais lusitanas passa pela superação do Positivismo da juventude parisiense e pela retomada de valores como o sentimento religioso, com o qual o protagonista convive numa adesão tácita, lembrando, ainda, a alusão ao mito sebastianista, recolocado na fala de Tio João Torrado, e outros episódios dessa natureza⁴⁹.

No ano seguinte (2009), na questão de número 19, Gil Vicente e sua peça *Auto da Barca do Inferno* vêm contracenando com o conto *Sagarana*, de Guimarães Rosa;

19 No conto de Guimarães Rosa a que pertence o excerto, a presença de um animal que é “sábio” e forma juízos supõe uma concepção da natureza

- a) contrária àquela que é expressa pelo Anjo, no **Auto da barca do inferno**.
- b) idêntica à de Jacinto (**A cidade e as serras**), que se converte ao culto da natureza virgem e intocável, quando escolhe a vida rural.
- c) contrária à que, predominantemente, se afirma na poesia de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa.
- d) idêntica àquela que é exposta pelo autor de **Vidas secas**, no prefácio que escreveu para o livro.
- e) semelhante à que se manifesta, sobretudo, nos capítulos finais de **Memórias de um sargento de milícias** (FUVEST, 2009, p. 06).

Essa questão requer um candidato que saiba ler, entender e comparar as diferenças de uma obra para a outra e inferir que o burrinho pedrês, da obra rosiana, e o Anjo, da peça vicentina, são personagens que revelam concepções adversas em suas funções. Por isso, a alternativa correta é a “A”.

A resolução comentada do sistema particular Objetivo (2009) tem a seguinte justificativa:

Para Caeiro, “pensar é essencialmente errar”, e estar de olhos abertos é entrar em contato com a verdade (“o essencial é saber ver”). Tal concepção afirma a particularidade de cada coisa e nega verdades gerais; a ela opõe-se a postura do burrinho pedrês, que, conforme o enunciado da questão, “firma juízos” e afirma verdades gerais (“tudo é ruim e uma só coisa”).⁵⁰

⁴⁸ Disponível em:

<http://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/fuvest/fuvest2008_1fase.asp?img=01>.

Acessado em: 08 jul. 2014, às 8h30.

⁴⁹ Disponível em:

<http://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/fuvest/fuvest2008_1fase.asp?img=01>.

Acessado em: 08 jul. 2014, às 8h30.

⁵⁰ Disponível em:

<http://www1.cursoobjetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/fuvest/2009_1fase/fuvest2009.pdf>. Acessado em: 08 jul. 2014.

Sendo assim, por meio de um conhecimento amplo, o aluno é capaz de fazer inferências e situar de um lado, o burrinho pedrês, burrinho já idoso escolhido para servir de montaria num transporte de gado, do outro, o Anjo, que comanda a Barca do Céu, e cada qual com suas peculiaridades que os diferenciam.

A investigação e os resultados apresentados neste estudo demonstram que os livros didáticos analisados organizaram os conteúdos curriculares segundo orientações e listas de livros para as provas de vestibular publicadas pela Fuvest, afirmação que pode ser justificada em razão de que ambas as coleções importam fragmentos da peça *Auto da Barca do Inferno* e não de outra peça do dramaturgo, provavelmente com a intenção de preparar o aluno para o vestibular.

Em sentido oposto, a ausência de Gil Vicente e dos textos dramáticos em provas do Enem, nas quais se espelham as escolas para elaborar suas atividades didáticas, denota o descaso com essa categoria de produção literária, e esse proceder pode sinalizar o desaparecimento dessa tipologia de texto nas escolas e, conseqüentemente, o afastamento progressivo entre escola e teatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a leitura que fizemos das políticas educacionais da educação brasileira, podemos afirmar que foi na década de 1990 que os caminhos da historiografia da educação no Brasil ficaram mais definidos. Anterior a essa data, a educação não era vista como prioridade e os programas se voltavam à burguesia, o Ensino Médio não era obrigatório. No entanto, em decorrência da nova Constituição de 1988, privilegiando a educação em duas alíneas: uma no seu local próprio e a outra como um direito social, todo o sistema educacional passou por reformas para atender tais premissas.

O primeiro passo foi dado com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) que descentralizou da saúde pública e passou a dedicar-se apenas à educação, desta forma, houve o surgimento da nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996, assim, universalizando o Ensino Médio.

A partir daí o cenário na educação brasileira passou a traçar contornos mais claros e consistentes para uma significativa reforma no ensino. Sendo assim, no ensejo de entender o espaço do estudo de textos dramáticos no ambiente escolar, percorremos pelas políticas públicas no primeiro capítulo, com a finalidade de compreender o lugar da literatura enquanto componente curricular. Percebendo, então, o quanto a arte literária é desprezada no currículo escolar e nos documentos oficiais, ampliamos as investigações nos capítulos subsequentes, analisando a organização do gênero dramático por meio das peças vicentinas em dois livros didáticos que trazem em suas capas o selo do MEC, isto é, do principal órgão que fomenta a educação. Logo, fizemos uma busca desse gênero nas avaliações: Enem, prova de âmbito nacional e a Fuvest, prova estadual que atende a principal universidade brasileira, a USP. Organizamos a nossa pesquisa dessa forma como meio legal de justificar a ausência do texto dramático no livro didático distribuído nas escolas estaduais brasileiras.

Voltando ao primeiro momento dessa pesquisa, no que se refere à análise dos documentos oficiais e o percurso do ensino de literatura, identificamos que, ao longo da história, as reformas curriculares pouco funcionaram nesse país. Ademais, sempre fomos influenciados por uma cultura externa - cita-se a portuguesa (Família Real), francesa (Marquês de Pombal – Iluminista), europeia (Colégio Pedro II), espanhola (os *Parâmetros Curriculares* se inspiraram no sistema espanhol), as práticas dos intelectuais que estudavam no exterior e no término dos seus estudos vinham para o Brasil e aplicavam o que aprenderam lá fora, dentre outras atividades e fatos. Aqui, tudo foi tardio, desde a democratização das

escolas, como o funcionamento de universidades, a expansão do mercado editorial, assim como a presença regular dos livros didáticos ao compararmos com outros países.

A literatura, como componente curricular existe desde o Brasil Colonial, quando era proposta de ensino catequético pelos jesuítas, ofertava-se um ensino elitista e pragmático, já que a função era catequizar. Com o passar dos tempos, ela foi tratada diferente. No século XIX foi instituído um patrimônio literário nacional, com isso, surgiu um modelo de inserção e consolidação do ensino a partir do enfoque historicista, destacando a manutenção do ensino de literatura nos livros didáticos. Para tanto, era obrigatório levar para a sala de aula a história da literatura por meio da periodização, obras e autores, fortalecendo o cânone, como única via de acesso ao conhecimento da literatura. E, nesse mesmo século, tivemos a redução do currículo do Ensino Médio com o objetivo único de preparar seus alunos para o vestibular.

Percebe-se que tivemos uma herança do século XIX como aponta nossas análises realizadas no segundo e terceiro capítulo, porque a literatura é tratada da mesma forma, nada foi alterado. A LDB/96 traçou as diretrizes educacionais, apontando o núcleo comum e a parte diversificada do currículo, desta forma, ela permitiu o aparecimento, por obra do MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que incentivaram uma vasta literatura em torno de cada tópico abordado.

No entanto, os PCNEM (2000) não abordam a Literatura, como disciplina isolada, e sim, como subárea da Língua Portuguesa. Desta forma, entram em contradição porque sugerem a defesa da identidade, o aspecto cultural e a cidadania e, o que possibilitaria tais concretizações seria o contato com textos literários. Esse documento surgiu em decorrência de atender algumas demandas, como: O Novo Ensino Médio (novo, porque se tornou obrigatório pela LDB/96) e preparar os alunos para as inovações tecnológicas, por isso surgiu a área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

Os *Parâmetros Curriculares* incluíram novas propostas de aprendizagem: a interdisciplinaridade e a contextualização, enxergando-as como alternativa para o aluno entender o mundo o qual está inserido. Nas políticas educacionais, a interdisciplinaridade está presente desde a LDB/1960, mas, na prática ela não ocorre, afirmamos isso devido a análise que fizemos de dois livros didáticos, pois não constam diálogos entre textos e contextos. O que é desconexo, afinal, os livros didáticos deveriam organizar os conteúdos dentro de tais propostas já que ambos são redigidos e construídos pelo Governo Federal. Contudo, os prejudicados são os alunos, porque são avaliados no término dessas três últimas séries, ao participarem do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Esse exame foi modificado em 2009, para atender o que preconizava os PCNEM, como percebe, somente nove anos depois da vigência desse documento. E, ainda assim, os alunos das escolas estaduais têm a pontuação inferior aos dos alunos da rede particular de ensino, quando isso não poderia acontecer. Esses alunos deveriam estar preparados para enfrentar uma prova como essa e ter uma boa pontuação. Ainda mais se pensarmos nos benefícios que o Enem pode proporcionar: a entrada no curso superior, quando muitos alunos não têm condições de pagar uma faculdade.

A classe menos favorecida é defendida nos *Parâmetros Curriculares*, há uma política voltada para a melhoria dessa parcela da sociedade. Contudo, perigosa porque o Governo satisfaz os interesses do mercado internacional ao empregar a ideologia do neoliberalismo, adequando à educação pública e de qualidade para as maiorias e nem zelam pelo bem estar do indivíduo que está em formação, deixando-os angustiados e preocupados com as incertezas da vida. E o que nos deixa desconfiados é que por detrás desse discurso, há muitos interesses não explicitados.

No tópico que abarca Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que esclarecem os princípios e os fins, os textos dramáticos não são mencionados, deixando-nos preocupados. Esse gênero é um dos mais tradicionais, existe desde o século XVI, aparecendo pela primeira vez na Grécia Antiga, sendo, então, o mais social de todas as formas de arte por ser de sua natureza uma criação coletiva que faz valer o instinto do jogo na condição humana. Na verdade, a literatura em si não tem a atenção que merece nesse documento, o que nos permite afirmar que só é mencionada como fim para cumprir a educação, no caso, o currículo. Não exploram a literariedade dessa arte nem a função pedagógica, instrucional a que ela possibilita.

Como meio de suprir tais carências, surgiu o PCN+ em 2002, fortalecendo alguns tópicos e privilegiando a produção de textos e a oralidade. Aqui, destacam o número crescente de matriculados no Ensino Médio e a importância de (re)avaliar o Projeto Político-Pedagógico da escola e citam a necessidade de diálogos entre artes, colocando como exemplo a peça de Ariano Suassuna *Auto da Compadecida* – do texto escrito para o teatro. Outro ponto a ser discutido é o que fala da fruição e da relevância que se tem em estimular os alunos a lerem obras literárias dentro e fora da escola, sendo possível com a articulação do mediador. Somente em 2006, com as OCNEM (Orientações Curriculares) que a Literatura passou a ser vista do jeito que merece: isolada da Língua Portuguesa.

Essas *Orientações Curriculares* expõem a literatura em sua completude, trata dos seus valores, da sua importância no contexto escolar. Explicam o porquê trabalhar com textos

literários e a explanação de todos os gêneros. Seriam um ótimo norteador se saíssem do papel e fossem praticados nas vivências pedagógicas diárias. Muitos professores que estão na sala de aula não consultam esse documento, aliam-se aos livros didáticos. Daí, a importância desse material didático estar atualizado e em consonância com tais políticas públicas.

O livro didático do Ensino Médio, distribuído pelo FNDE, foi implantado em 2004 e universalizado em 2006, quando todas essas legislações já estavam em vigor. Sendo assim, deveriam ser organizados para atender tais propostas didáticas, devendo estar articulados com os *Parâmetros Curriculares* e as emendas subsequentes. Não estamos desmerecendo esse material, até porque reconhecemos que ao longo dos séculos houve grandes avanços, inclusive, passou por uma comissão que o avalia antes de ser levado para a sala de aula.

É claro que quem legitima o livro didático é o Governo, questionamos, então, a intencionalidade desse material. Outro ponto que cabe destacar é a autonomia do professor. Se pensarmos que a Lei 9.394/96 busca caracterizar de forma peculiar a cidadania e os PCNs tenta atendê-la, inclusive, faz várias ressalvas “o professor tem autonomia”, questionamos: como isso ocorre? Já que em contato com as políticas públicas e com o livro didático percebemos que o Governo Federal decide e os demais a acolhem, como o corpo docente. Esses não têm o direito de indagar, questionar: Por quê? Para quê? Como? Um exemplo nítido que a autonomia é negada é o livro do professor que traz as respostas prontas e acabadas.

Independente disso, a atuação do mediador permanece decisiva, por isso não se deve esconder atrás do livro didático, até porque esse recurso é um bom referencial para ampliar o estudo, mesmo que seja mercadoria são formadores de milhares de pessoas e seus conteúdos são esquematizados para atender processos seletivos futuros. Daí a importância de fazer um bom trabalho com esse material.

Fizemos uma busca pela rede eletrônica digital para saber em que perspectivas os livros didáticos escolhidos para análise foram analisados por outras pessoas. Encontramos seis trabalhos publicados referentes ao livro didático: *Língua Portuguesa* (2006-2008) e dentre esses, apenas uma tese de doutorado esboça o ensino de literatura como proposta de trabalho; os demais, tratam de assuntos como: variação linguística, email, notícia e referência. Já, ao que se refere ao livro didático mais recente *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* (2012-2014) há dezoito publicações e apenas cinco voltam-se para os estudos literários. Dessas pesquisas nenhuma investiga o texto dramático e bem poucas se relacionam a programas de Letras, a maioria está restrita aos estudos sobre Educação.

Temos que considerar que os dois livros didáticos analisados são de triênios diferentes, cada qual com sua classificação (um é manual e o outro, compêndio) o que não alterou a

investigação da explanação das peças do dramaturgo Gil Vicente; contudo, ambos apresentaram a mesma estrutura na organização do conteúdo, afinal, a partir da década de 1990, com a consolidação do PNL D, as editoras Ática e a Do Brasil, dentre outras editoras, por ofertarem o mesmo tipo de produto “passaram a apresentar muitas características similares em suas práticas comerciais e, conseqüentemente, adquiriram um formato específico e homogêneo de se relacionar com as escolas públicas, particulares do país, assim como com o poder público” (CASSIANO, 2013, p. 265). A existência de semelhança curricular e planejamento entre boa parte dos livros didáticos e paradidáticos pode revelar, também, uma atitude de “comodismo laboral” por parte dos autores.

Nenhum dos livros didáticos atendeu o que se preconiza nos *Parâmetros Curriculares*: priorizar a interdisciplinaridade e a contextualização, porque mostramos ao longo da pesquisa algumas obras artísticas, literárias e culturais que poderiam dialogar com a peça vicentina. A finalidade que apresenta os PCNEM: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, aquele discurso que suscita do manual dos empresários também não é aplicado.

Esta pesquisa elegeu o gênero dramático como um caminho para decodificar o ensino de Literatura, na tentativa de identificar que leitores nós estamos formando, por meio da seleção de textos e atividades referentes à obra do dramaturgo português no âmbito do livro didático. Pode-se afirmar que o trabalho produtivo e eficiente para a formação de leitores de textos dramáticos vai depender do mediador, que deve planejar suas aulas preocupando-se com todas as etapas que serão percorridas, desde a motivação até a avaliação.

Ambas as coleções didáticas trouxeram à baila um fragmento da peça *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente. Textos diferentes, mas com os mesmos propósitos: estudar a gramática, destruindo a possibilidade de agir na textualidade. E, numa leitura substantiva, linear e horizontal deu-se por encerrado tal estudo, quando na verdade, a leitura deveria ser adjetiva que verticaliza e aprofunda o conhecimento potencial do texto dramático. Para tal, o texto deveria ser trabalhado pelo viés da fruição literária. Notou-se, também, que os fragmentos de textos dramáticos não encaminham os jovens para a leitura de peças teatrais.

Os autores dos livros didáticos, ao abordarem glossários, mostram que estão preocupados com o significado das palavras arcaicas, como se a apreensão da ideia do texto de Gil Vicente estivesse necessariamente relacionada à mera decodificação de palavras. Isso não é fruição literária, é dicionarismo. Enquanto a peça *Auto da Barca do Inferno* é riquíssima e atualizada, seus personagens aproximam da verve humana, seus vícios mais latentes e os autores do livro didático não se manifestaram no modo de articulação textual de Gil Vicente.

O livro didático é um guia, portanto não isenta o professor da responsabilidade de preparar suas aulas, pois, mesmo que esse instrumento fosse completo e realmente autossuficiente, jamais dispensaria o ofício do mestre. Na verdade, o livro didático sozinho é incapaz de formar leitores de texto literário; tomando-se como parâmetro os livros didáticos analisados, poder-se-ia dispensar sua utilização, já que estes fazem uso de textos literários para ensinar gramática, e o aluno é contemplado apenas com o esquema padronizado de informações sobre época, autor e obras, “as demais funções da literatura não são postas em evidência” (BOSI, 1992, p 100). Sendo assim, seria viável e enriquecedor realizar o trabalho de leitura com a utilização de obras literárias, em que o aluno, a partir da explanação, orientação e estímulo do professor, pudesse viver o texto, descobrir os sentidos implicados nas entrelinhas e, mais que isso, pudesse interromper a leitura caso ela não o provocasse, num exercício de ler por prazer e não por obrigação.

Essa análise sobre a abordagem do gênero dramático no livro didático trouxe-nos a convicção de que o ensino da Literatura, ancorado na formação do leitor, ainda é muito vago, porque “o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto para ser estudado” (SOARES, 2001, p. 43), e estudado no sentido de reconhecer nele a língua materna, a gramática e não sua textualidade ou sua literariedade. Restringe-se a algumas informações teóricas que são ineficazes para desenvolver a leitura literária.

A escola não assume seu papel na formação de leitores e deixando nítido que o Conselho editorial desses livros didáticos subestima o gênero dramático, devido esse ser encontrado de modo muito esparso, além de que é como se não fosse relevante os alunos do Ensino Médio ter contato com esse gênero, seus autores e obras, uma suposição. Denotando o que seria a postura da sociedade atual em relação à literatura dramática, considera-a menor, menos importante e esquecem esse gênero. E, aqui, abre discussões para o livro didático (seu aprofundamento crítico e literário) e os interesses mercadológicos que há por detrás de toda intenção governamental.

A investigação e os resultados apresentados neste estudo demonstram que os livros didáticos analisados organizaram os conteúdos curriculares segundo orientações e listas de livros para as provas de vestibular publicadas pela Fuvest, afirmação que pode ser justificada em razão de que ambas as coleções importam fragmentos da peça *Auto da Barca do Inferno* e não de outra peça do dramaturgo, provavelmente com a intenção de preparar o aluno para o vestibular.

Cabe esclarecer que a interdisciplinaridade não costuma ser uma tendência em questões da Fuvest, apresentando uma discrepância entre essa e os *Parâmetros Curriculares*. Assim, como o texto dramático está ausente nessa prova, exceto quando há a indicação de leitura obrigatória – como foi o caso da peça *Auto da Barca do Inferno* que permaneceu na lista até 2012, o qual foi substituída pela obra do Almeida Garret, *Viagens na minha Terra*.

Em sentido oposto, a ausência de Gil Vicente e dos textos dramáticos em provas do Enem, nas quais se espelham as escolas para elaborar suas atividades didáticas, denota o descaso com essa categoria de produção literária, e esse proceder pode sinalizar o desaparecimento dessa tipologia de texto nas escolas e, conseqüentemente, o afastamento progressivo entre escola e teatro.

Há a necessidade de disseminar e ampliar os estudos abordando os textos dramáticos para que haja, no mínimo, um nivelamento entre os gêneros literários e o reconhecimento do *status* literário do teatro em sua plenitude, o que implica revelar ao brasileiro a importância do teatro enquanto arte e enquanto ferramenta não apenas política, mas psicológica, humanística, espiritual e religiosa; talvez assim estejamos próximos de um Brasil mais justo, honesto, autoconsciente e corajoso para embarcar nas viagens que a dramaturgia nos propõe de modo não menos profundo que prazeroso e lúdico.

O Ensino Médio reduziu-se a uma preparação para o vestibular. Portanto, o Brasil precisa repensá-lo, oferecendo diversas possibilidades dependendo da vocação e interesse dos alunos. Constatamos que a arte está vinculada a processos de interesses políticos e tudo depende de fatores sociais, econômicos e culturais. Toda a evolução do sistema escolar brasileiro assistida no primeiro capítulo esteve mais preocupada em universalizar o Ensino Médio do que em fornecer uma educação de qualidade. Sendo o MEC responsável pela elaboração do edital para a seleção de livros didáticos, e o FNDE por selecionar os livros das editoras que se encaixem nas perspectivas de melhoria da qualidade de ensino, fica evidente a inexistência de diálogo entre as leis e a prática.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodologias**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. **Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular**. Porto Alegre: PUCRS, 2001. (Dissertação de Mestrado). 266 p.

ARAÚJO, Homero Vizeu. Heróis do povo e criaturas condenadas: a salvação nacional-desenvolvimentista em contraste com a danação cósmica e suburbana de Nelson Rodrigues. In: PAIVA, Aparecida. SOUZA, Renata Junqueira de. CORRÊA, Hércules Tolêdo. (Orgs.). **Literatura e ensino médio: acervos, gêneros, práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BEAUGRANDE, R. A., DRESSLER, W. U. Introduction to text linguistics. London: Longman, 1981. In: COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BENDER, Eliane Andréa. **O livro didático de literatura para o Ensino Médio**. Orientadora: Prof. Dr. Vera Teixeira de Aguiar, Dissertação defendida em 17/01/2007 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre (RS), 2006.

BORELLI, S.H.S. **Ática: história editorial, mercado local e internacional de bens simbólicos. I seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**. Rio de Janeiro: Anais, 2004.

BOSI, Alfredo. **Literatura e Ensino de Literatura**. In: _____. ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ Ensino: Uma Problemática**. 2ªed. São Paulo: Ática, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do Livro Didático – PNLD/2012: Língua Portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. **Orientações Curriculares nacionais para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB: 2006.

_____. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec: 2002.

_____. Ministério da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364 p.

_____. Ministério da Educação Média e Tecnológica. LDB/1996. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. (1998). **Exame Nacional do Ensino Médio**. Documento Básico 2000. Brasília: INEP, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. Literatura Comparada. In: _____. **Recortes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **A personagem de ficção**. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. 1ªed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: **PNLEM/2005: Língua Portuguesa**. [coordenação de Egon de Oliveira Rangel]. – Brasília: MEC, SEMTEC, FNDE, 2004.

CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 20ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

CHIAPPINI (MORAES LEITE), Lígia. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. Martins Fontes, São Paulo, 1996.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. **Mudanças no mundo do trabalho e inovações metodológicas na escola: Que relação?** Revista de Estudos Curriculares, Portugal, v.2, n 1, p. 141-155, 2004.

FARACO, Carlos Emílio. MOURA, Francisco Marto. MARUXO JUNIOR, José Hamilton. **Língua Portuguesa: Linguagem e Interação**. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **Língua Portuguesa: Linguagem e Interação – Manual do Professor**. São Paulo: Ática, 2010.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, Terezinha Lombello. CAMPOS, Aline Ferreira. **Didática do Ensino Superior**. São João del-Rei: UFSJ, 2012.

FERREIRA, Laudo. **Auto da Barca do Inferno de Gil Vicente**. São Paulo: Peirópolis, 2011. (clássicos em HQ).

FILHO, Maurício Soares. Prefácio. In: _____. FERREIRA, Laudo. **Auto da Barca do Inferno de Gil Vicente**. São Paulo: Peirópolis, 2011. (clássicos em HQ)

FRAGA, Eudinyr. Nelson Rodrigues e o expressionismo. **Travessia: Revista de Literatura Brasileira**, nº 28 – UFSC: Florianópolis, 1º semestre de 1994. pp-89-103.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 166 p. (Coleção Leitura).

FREITAG, B; COSTA, W.F; MOTTA, V.R. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, 159p. (Coleção Educação Contemporânea).

GENETTE, Gerard. **Paratextos editoriais**. Tradução Álvaro Faleiros – Cotia: Ateliê Editorial, 2009. (Artes do livro: 7)

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública. A desordem neoliberal, A violência do mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: _____. **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Petrópolis. 1996.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Escola S.A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. Ed. Brasília: CNTE, p.09-49, 1996.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

GOFF, Jacques Le. O riso na Idade Média. In: _____. **Uma história Cultural do Humor** / organizado por Jan Bremmer e Herman Roodenburg. Tradução de Cynthia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOMES, Laurentino. **1808**. São Paulo: Planeta, 2008.

GUREVICH, Aaron. Bakhtin e sua teoria do carnaval. In: _____. **Uma história Cultural do Humor** / organizado por Jan Bremmer e Herman Roodenburg; tradução de Cynthia Azevedo e Paulo Soares / Nota Assessoria – Rio de Janeiro: Record, 2000.

KOWZAN, Tadeusz. O signo no teatro. In: NUNES, Luiz Arthur et al. (Org.). **O signo teatral: a Semiologia aplicada à arte dramática**. Porto Alegre: Globo, 1977, p. 57-83.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A leitura Rarefeita: Leitura e Livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996. 374 p. (Série Temas, volume 38).

LELLO & IRMÃOS. **Obras completas de Gil Vicente**. Porto: Artes gráficas, 1965.

LOPES, Harry Vieira. GONÇALVES, Jeosafá Fernandez. SILVA, Simone Gonçalves da. MURRIE, Zuleika de Felice. **Língua Portuguesa: Projeto Escola e Cidadania para todos**. 1ªed. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

LOPES, Harry Vieira. GONÇALVES, Jeosafá Fernandez. SILVA, Simone Gonçalves da. MURRIE, Zuleika de Felice. **Língua Portuguesa: Projeto Escola e Cidadania para todos**. Livro do professor – respostas de atividades. 1ªed. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, Literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Gênero e léxico na produção textual. In: **SIMPÓSIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: INTERSEÇÕES**, 1., 2003, Belo Horizonte. [Conferência]. Belo Horizonte: PUC Minas/Coração Eucarístico, 2003.

MARTINS, Maria Helena Pires. **Nelson Rodrigues / seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios**. São Paulo: Abril Educação, 1981.

NEUBAUER, Rose. (Coord.) DAVIS, Cláudia. TARTUCE, Gisela Lobo B. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos (RBEP)**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Carmem Irene C. de. [et al]. **Pesquisa em educação e projeto político-pedagógico**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.

PAIVA, Aparecida. MACIEL, Francisca. Discurso da paixão: A leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. 1 reimp.- Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PAIVA, Aparecida. SOUZA, Renata Junqueira de. CORRÊA, Hércules Toledo. (Orgs.) **Literatura e Ensino Médio: Acervos, Gêneros, Práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia construção do personagem**. São Paulo: Ática, 1989.

PASCOLATI, Sonia Aparecida Vido. Operadores de leitura do texto dramático. In: BONNICI, Thomas. ZOLIN, Lúcia Osana. (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Organização. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

PAVIS, Patrice. 1947, **Dicionário de Teatro**. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Revista Literatura e Sociedade**. n. 9. São Paulo, 2006. p. 16 – 29.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. In: CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 1974

QUINALIA, Cristina Leão. SLONIAK, Marco Aurélio, DORES, Moacir das. LIRA, Sandra Cristina Caldeira de. **Política pública de educação uma análise do ENEM**. Revista Universitas/JUS, v.24, n.1, p. 61-78. Jan./Jun. 2013.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no Ensino Médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. 1 reimp.- Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Tradução Paulo Neves; revisão da tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção Leitura e Crítica).

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ Ensino: Uma Problemática**. 2ªed. São Paulo: Ática, 1992.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI**. Tese (Doutorado) – UFPB/CCHLA. Orientadora: Socorro de Fátima Pacífico Barbosa João Pessoa, 2011.

SHIROMA, E.O. **A outra face da inclusão**. 2000 (mimeo).

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. BRANDÃO, Heliana Maria Brina. MACHADO, Maria Zélia. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e Juvenil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STYAN, J. L. **Modern Drama in theory and practice - Expressionism and Epic Theatre**. Cambridge: C.U.P, 1988 p. 4-5.

SUASSUNA, Ariano. **Almanaque Armorial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

TEIXEIRA, Ivan. **Gil Vicente, Auto da Barca do Inferno – análise da obra**. Anglo Vestibulares: Sistema Anglo de Ensino, s/d.

TUFANO, Douglas. **Estudos de literatura portuguesa**. São Paulo: Ed. Moderna, 1981.

VASSALLO, Lígia. **O Sertão Medieval: Origens européias do teatro de Ariano Suassuna**. Rio de Janeiro: Francisco de Alves, 1993 (Ensaio de crítica).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a ed. Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livro, 2009.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura**. Ed. Pedagógica e Universitária, 1989. 68p.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11ªed. [por] Vera Teixeira de Aguiar [e outros] Org. Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Essai de poétique médiévale**. Paris, Seuil, 1972

SITOGRAFICAS

ARCHANGELO, André Gustavo de França, ONO, Cristiane Midori. RIBEIRO, Denise Moita Alaggio. ALVES, Dilma Teixeira e LIBANO, Fernando Messineo. VII SEMEAD. **Análise de Processos: O Vestibular da Fuvest**. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/7semead/>>. - Acessado em: 02 jul. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES DE LIVROS ESCOLARES. **PNLD 2015 incluirá conteúdo digital**. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5244-pnld-2015-incluirea-conteudo-digital>>. Acessado em: 13 jun. 2014.

CURSO OBJETIVO. **Resolução Comentada**. Disponível em: <http://www1.cursoobjetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/fuvest/2009_1fase/fuvest2009.pdf>. Acessado em 08 jul. 2014.

FNDE. **Apresentação do FNDE**. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acessado em: 08 mai. 2014.

_____. **Apresentação da Biblioteca da Escola**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acessado em 08 mai. 2014.

_____. **Apresentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acessado em: 08 mai. 2014.

FUVEST. **Lista Unificada de livros que serão exigidos no Fuvest 2014**. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2014/informes/ii012014.html>>. Acessado em 03 jul. 2014.

INEP. **Apresentação do INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acessado em: 08 mai. 2014.

_____. **Matriz de Referência do Enem**.

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acessado em: 28 abr. 2014.

Ministério da Educação. **Apresentação do MEC**. Disponível em <www.portal.mec.gov.br/>. Acessado em 08 mai. 2014.

_____. **Conhecendo o SISU**. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acessado em: 02 jul. 2014.

_____. **História do MEC**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=2&Itemid=171>. Acessado em: 05 mai. 2014.

_____. **Novo Enem**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>>. Acessado em: 02 jul. 2014.

_____. **O que é o Prouni**. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acessado em: 02 jul. 2014

NOVA CASA PORTUGUESA. **O índio brasileiro: Um adorador de Deus ou do Diabo?** 2011. Disponível em: <<http://novacasaportuguesa.blogspot.com.br/2011/01/o-indio-brasileiro-um-adorador-dedeus.html>>. Acessado em: 28 jun. 2014.

REVISTA ESCOLA. **Quais mudanças a Independência do Brasil trouxe de imediato para o país?** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/>>. Acessado em: 17 out. 2014.

SACONI, Rose. **Má formação dos alunos que ingressavam nos cursos superiores motivou criação do exame**. 2013. Disponível em: <www.educacao.estadao.com.br/>. Acessado em: 7 jul. 2014.

TAVARES, Joelmir. **Nenhum professor pode ter medo do que o aluno pensa**, entrevista com Maria Inês Fini. 2012. Jornal o Tempo Online. Disponível em: <<http://www.tinno.com.br/wp-content/uploads/2012/01/Entrevista-Maria-In%C3%AAs-Fini2.pdf>>. Acessado em: 02 jul.2014.

MEMORIAL DESCRITIVO

Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente é e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado (SOARES,1991, p.37-38).

Ah! Os cadernos! Aqueles, coloridos, sonoros, de folhas amareladas e perfumadas, guardo-os dentro do armário e cada página que abro, saltam personagens de todos os tipos e modos, conta um pouquinho da minha história, sabia? São memórias, as reminiscências das mais esquecidas as mais revividas.

De 2004 a 2014, da terceira série do Ensino Médio (antigo colegial) a passagem do Ensino Superior, da Pós Graduação *Lato Sensu* ao *Stricto Sensu*, 12 cadernos e uma história. Começo por um caderno de capa roxa, com uma faixa alaranjada e tachas pratas, típico de um gosto adolescente, referente à terceira série, traz os conteúdos de Língua Portuguesa e Produção de Textos. Na disciplina primeira, defronto com questões gramaticais e noções sobre a língua, algumas propostas de trabalhos com o texto literário, embora, muito vaga, exercícios que nos cobravam uma leitura de tal obra e um resumo da mesma, na segunda, abre-se as páginas, explorando o que é o texto dissertativo, com palavras em caixa-alta, alertando a importância de se estudar o mesmo, por conta de ser elemento de concursos e vestibulares, prossegue, com leituras de textos jornalísticos e propostas de redação.

Nessa série, não tínhamos ainda o livro didático, lembro-me que o mesmo chegou alguns meses antes do término do ano letivo, ou seja, não fizemos uso desse material, cenário de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, Mirandópolis. Saliento que o uso da Internet ainda era restrito a algumas pessoas, não eram todos que tinham computador. Assim, nossas pesquisas eram aprofundadas na biblioteca, naquele espaço, que eu podia enxergar as palavras dançar.

Sempre gostei de ler, ler receitas a versos, ler revistas a romances, ler histórias em quadrinhos e ler a vida por meio do outro. Na necessidade de aprofundar meus conhecimentos em estudos literários, dirigia-me no período vespertino à Biblioteca Municipal da cidade, e lá eu ficava perdida na escolha de um título que atendesse as minhas necessidades imediatas, e junto a isso, adquiria fitas VHS que dizia preparar o aluno para o vestibular, composto por um grupo de professores que faziam a leitura e releitura “crítica” das obras que iam “cair” em determinados vestibulares.

Motivada desde menina a escrever, escrevia em diário, carta para amigos e familiares, brincava de escrever poesia e participava de todo concurso de redação que existia na escola e

confesso, até cartas para programas juvenis que exibiam na mídia era motivo de eu sentar e organizar os pensamentos e enviar meus argumentos.

Foi o meu avô, que hoje não está mais em vida, que me apresentou os livros e a leitura, um grande incentivador para essa prática. Ao ir ao comércio local, trazia revistas, gibis e jornais a fim de me presentear e, quando os ambulantes passavam em nossa residência, ele sempre adquiria atlas e dicionários pra me impressionar e sempre que sentávamos para conversar, ele falava da época dele e das dificuldades que existiam para frequentar uma escola e com sua sabedoria me ensinava os principais valores da vida.

Não eram livros de ficção, ou poesia, nem textos dramáticos, eram atlas de pesquisas, que abordavam todas as áreas do saber escolar e dicionários que me chamavam a atenção por alguma razão... Bom, conhecer o desconhecido nos provoca, nos deixam curiosos, sem contar, que o cheiro de livro novo é muito bom!

Foi por conta desse contato que fui tendo a certeza que a minha inspiração tinha a ver com as palavras e com a linguagem. A leitura me possibilitava as mais incríveis viagens e me despertava o gosto em viver e a escrita me permitia dizer o que o coração estava cheio, ou o que a boca, não tinha coragem de colocar para fora, àquelas crises existenciais.

Ao findar do ano, a dúvida, o que fazer no ano seguinte? Encarar um vestibular, procurar emprego, prestar concursos, o que eu faria? Chegar aos 17 anos, sem nenhuma certeza, não é de se espantar. Mas, isso me sufocava!

O tempo passava como passa hoje, então, logo eu optei em entrar num curso de Administração e me rotular como a mais nova universitária. Tudo seria incrível, se não tivesse feito a escolha errada, não durou mais que cinco meses e a insatisfação tomou conta. Minha atitude foi trancar o curso até eu saber o que queria para minha vida.

Comecei a trabalhar num laboratório de fotografias e, entre a imagem e a vida, fiz uma nova escolha no ano de 2006, ingressei no curso de Letras, ofertado por uma faculdade particular, Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI), em Adamantina e posso dizer que foi ali que me encontrei.

O curso oferecia diversas disciplinas, algumas direcionadas aos conhecimentos de Língua Portuguesa, outras aos conhecimentos literários e outras a Língua Inglesa, todas com suas especificidades e seus ensinamentos. De cara, me identifiquei com a Teoria da Literatura, ministrada pelo Prof. Dr. Orlando Antunes Batista, que, logo nas primeiras aulas, nos explicou a importância do ato de ler e nos fez entender que o texto é um labirinto de muitas entradas.

Nesse ano, no mês de outubro, participamos da Semana de Educação “Educação e Ética”, como ouvintes, as palestras destinaram-se aos cursos de Letras e Pedagogia e os temas abordados foram: construtivismo, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), Ética e Direito à Educação, Escola Pública e a busca por qualidade e globalização. Iniciativa que nos esclareceu alguns aspectos e políticas que regem a educação brasileira.

No segundo semestre, terceiro bimestre, desenvolvemos uma cartilha contemporânea na disciplina de Linguística II, ministrada pelo professor Orlando. O objetivo do trabalho era romper com o modelo antigo, pra ser mais específica com o método utilizado na cartilha *Caminho Suave*, que pra alfabetizar um aluno fazia uso de frases soltas, como, *o menino joga bola, a bola é de pano* e assim, sucessivamente.

Como eu trabalhava no laboratório fotográfico, fiz uso de imagens reais, autorizadas por uma das clientes que tínhamos, dando vida a sua história, embora, ficticiamente. Foi um belo trabalho! A perspectiva era construir histórias que iam dos assuntos simples aos complexos e o objetivo era proporcionar emoções por meio da textualidade dada em cada texto, assim como, explorar a dramaticidade na estrutura textual.

No ano de 2007, iniciamos os estágios nas séries do Ensino Fundamental e Médio de Língua Portuguesa e Inglesa. Escolhi duas escolas para fazer estágio, ambas estaduais, da cidade de Mirandópolis e ali eu analisei a postura dos alunos, seus interesses, comportamento, ideias e valores, o suporte de ensino: o livro didático, a metodologia do professor e a estrutura da escola. Foi uma experiência interessante e fundamental para o nosso aprendizado!

Em suma, a realidade da sala de aula é avessa à teoria. Os estágios nos possibilitaram enxergar a realidade da forma como ela é, com seus imprevistos, turmas heterogêneas, falhas e acertos. Constatamos que os documentos que regem o sistema educacional, como os PCN’s na prática não funcionam, tornando-se muitas vezes nulo e ignorado.

Nesse ano, participei como ouvinte, no mês de outubro, do “10º Ciclo de Palestras de Letras” e o tema proposto foi à formação do leitor com vários professores universitários da instituição e de outras Universidades, terminando, com uma leitura dramática do poema *Tabacaria* de Fernando Pessoa.

No ano seguinte, em 2008, último ano da Graduação, a primeira preocupação foi quanto à escolha do assunto que eu iria abordar no Trabalho de Conclusão de Curso, o famoso TCC. Movida pela paixão da leitura e inquieta para entender o que acontece em sala de aula, escolhi pesquisar a formação do leitor e o principal envolvido: O PROFESSOR e sob a orientação do Prof. Dr. Orlando, iniciei a pesquisa.

Fui muito feliz com a escolha, houve identificação, assim, como muito entusiasmo e muita leitura e cada leitura, uma descoberta. Tive a ousadia de refazer o último capítulo do romance de Machado de Assis, *Helena*, dando outro final à obra, inspirada na mitologia grega e nas palavras de Leyla Perrone-Moisés (2005), *de saber, a criar, há todo um oceano. Ninguém viu ainda a ponte que leva da memória a imaginação*.

Esse ano foi bastante produtivo, fiz o curso oferecido pela Instituição, de Formação Profissional – Libras, Língua Brasileira de Sinais para aprofundar meus conhecimentos. Participei do “11º Ciclo de Palestras de Letras”, do II Congresso de Iniciação Científica e apresentei o trabalho em comunicação, intitulado Transversalidade e Estética Novelesca e publiquei-o na revista da faculdade, na OMNIA.

Nesse ano saí do Laboratório de Fotografias e assumi um concurso público temporário, trabalhando numa das escolas públicas que fiz o estágio, com o cargo de secretária. O meu orientador instruiu a entrada no mestrado após o término da graduação, só que eu desconhecia os caminhos a que chegaria a essa conquista e ainda estava imatura intelectualmente para assumir esse novo ciclo.

Optei, em 2009, por matricular-me num curso de Pós-Graduação *Lato-Sensu* de Língua Portuguesa e Literatura numa Universidade Particular, na Unitoledo, na cidade vizinha a minha, Araçatuba-SP. Para minha infelicidade, não abriu turma naquele ano e já havia passado o prazo para a inscrição do processo seletivo do mestrado na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Então, esse ano, em matéria acadêmica, eu estagnei, não frequentei nenhum curso correlato a minha área de formação e quando resolvi assumir a sala de aula, havia sido alterado o Plano de Admissão de Carreira Docente, não podia abrir portaria para professores que estavam começando naquele ano.

Uma situação inquietante, afinal, você querer fazer algo pela educação e estar de mãos atadas, foi horrível! Saí da faculdade com uma visão ampla de conhecimentos e queria aplicá-los na prática, acreditava que poderia fazer a diferença no ensino de literatura para os alunos do Ensino Médio, assim, como pensei em desenvolver o gosto pela leitura literária. Gosto esse que nunca fui despertada no ambiente escolar.

Saí do cargo da escola pública e fui para a escola privada, trabalhar na parte administrativa. De um lado, ótimo, contato com papéis, leis, regras, grade curricular, Projeto Político Pedagógico, regimentos, livro didático, planejamentos, projetos, censo escolar, dentre muitas outras atividades que desempenhei. Do outro, péssimo, “distanciei-me” da minha

formação, desconhecia a sala de aula e a cada dia, estava eu, refletindo, o porquê os jovens que conheciam não sentiam prazer em ler livros literários e vivia a perguntar para os professores que lecionavam literatura para o Ensino Médio nessa escola se os alunos se interessavam pela disciplina.

Ficava indignada sempre que ouvia que os mesmos a desprezavam e não a viam como uma matéria consistente. Queria respostas, queria revolução, queria adoração pelos livros, essa era a verdade!

No ano de 2010, recebi uma ligação da Unitoledo, dizendo que naquele ano tinha turma para abrir o curso de Pós Graduação em Língua Portuguesa e Literatura, nem pensei para responder que sim. Claro que começaria a frequentar aquele curso, mais do que nunca estava motivada a ir atrás de respostas que a realidade insistia em bater a porta em minha “cara”.

Curso que dividia os conhecimentos literários com os conhecimentos Linguísticos, esse último, me causava pavor, o que impulsionou mais ainda eu querer entendê-lo. Não posso ignorar seus conhecimentos, são disciplinas correlatas que caminham juntas e isso não foi na graduação que aprendi, foi com a própria vida.

Novamente, meu coração volta a pulsar e a vontade de ir além prevalece, embora, noutras perspectivas. Pois eu sabia que deveria caminhar devagar decorrente ao ano que fiquei sem contato com esse ensino e precisava me atualizar e buscar sanar primeiro minhas inquietações, pra depois transmitir esse conhecimento.

Nesse ano, participei da Oficina de Leitura Crítica em Foto Jornalismo, promovida pela Oficina “Silvio Russo”; como ouvinte do 58º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos (GEL), onde percebi que o que me chamava à atenção era a literatura e não a linguística, não dispensei seus conhecimentos, mas o que despertava a minha satisfação era o contato e o estudo com o texto literário. Ainda publiquei um artigo, intitulado “Os contos de fadas na construção do imaginário infantil”, na revista OMNIA, da FAI; colaborei na XIII Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (XIII OBA).

Tudo começava a engatinhar novamente, o ano seguinte, em 2011, dado como último ano da Pós, eu aproveitei cada minuto para aprimorar-me e fazer com que meus atos fossem ao encontro com meus princípios: a entrada no mestrado. Já com outra formação, com certo amadurecimento, eu já sabia o caminho que deveria percorrer para me realizar. O primeiro passo foi definir a linha de pesquisa a qual gostaria de dar andamento, levando em consideração a filosofia da universidade a qual escolheria.

No primeiro semestre, eu já tinha comigo que prestaria o mestrado em estudos literários no término desse ano (2011), na UFMS-MS da cidade de Três Lagoas, então procurei saber

sobre os eventos que poderia participar e conhecer a universidade, os professores, a política que a regia. Então, no mês de maio participei como ouvinte do I Simpósio Internacional de Linguística Funcional, como forma de eu ter esse primeiro contato.

No segundo semestre me inscrevi como aluna especial na disciplina Tópicos de Literatura Brasileira (Teoria e Ensino) com o professor que acabava de chegar à unidade do *campus*, Prof.Dr. Ricardo Magalhães Bulhões, hoje, meu orientador. Para minha alegria eu fui aceita no programa e a experiência que tive foi enriquecedora, até brinco que os seis meses me valeram mais que dezoito meses de *Lato Sensu*, devido aos desafios lançados. Pois desconhecia muitos termos acadêmicos, os quais ele me apresentou, assim como me aguçou para uma futura pesquisa em literatura e ensino, despertava aí, uma nova inquietação.

No mês de outubro, colaborei com a XIV Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (XIV OBA), a fim de ter o contato com alunos e entender o universo adolescente. Em novembro, iniciou-se o processo seletivo do mestrado e, na primeira prova, referente à proficiência, reprovei! Fiquei muito triste, estava preparada para as provas seguintes e queria muito a vaga, queria muito tranquilizar-me interiormente. Mas, como nem tudo acontece do jeito que queremos, coube-me a aceitação.

Essa situação fez que rolassem algumas lágrimas imediatas, mas, não me fez desistir dos meus sonhos e objetivos. Continuei a frequentar as aulas, a fazer leitura dos textos que seriam discutidos em sala de aula, assim como continuei a estudar, até chegar à conclusão que deveria abandonar o projeto que vinha desenvolvendo na Unitoledo, estava analisando a obra de Mário de Andrade, *Macunaíma*, sob o prisma da antropofagia e orientação do Prof. Dr. Francisco Tito Damazo, para me dedicar às reflexões críticas acerca do ensino de literatura em sala de aula.

Em 2012, ainda trabalhava no colégio particular da minha cidade, embora com atividades diferentes das que vinha desenvolvendo, com uma responsabilidade maior, assumi, literalmente, a coordenação e gestão dessa escola e digo que não foi ruim, até me descobri nessa função e necessitando de novos estudos, matriculei-me num curso à distância de coordenação pedagógica, a fim de me aprimorar e entender o sistema sob esse novo enfoque.

No início do ano, ingressei no curso de Inglês com o intuito de conseguir a vaga no mestrado e aprofundar meus conhecimentos nessa segunda língua e, no mês de junho, comecei a escrever e contribuir voluntariamente para dois sites, um da cidade de Andradina-SP e outro para Varginha-MG. Nesse segundo semestre, comecei o curso de especialização em Educação Empreendedora, à distância, pólo em Mirandópolis-SP, ofertado pela Universidade Federal de São João Del-Rei.

No final do ano, fiz a inscrição para o processo seletivo do mestrado e a minha vez chegou, consegui a vaga que tanto esperava e acredito que foi sim, na hora certa. O projeto o qual eu me inscrevi era para a linha de pesquisa Literatura, História e Sociedade, alusivo ao ensino de literatura sob o viés do livro didático.

A alegria foi contagiante, tinha tantas dúvidas, tantos vazios que queria saná-los e preenchê-los e eu acreditava que o mestrado ia me propor isso e realmente me propõe. As expectativas foram compartilhadas com amigos e familiares. O meu avô, um grande incentivador sempre acreditou em mim e eu não poderia frustrá-lo, no momento que soube o resultado o brilho de seus olhos ofuscava mais que o de uma estrela.

Mal iniciou o ano letivo e já eu estava com mil e uma interrogações. Como eu iria conciliar trabalho e estudo? Horários de ônibus e mudanças de horários de um Estado para outro. Continuar ou não a escrever para os sites os quais eu vinha colaborando. E a Pós em Educação Empreendedora? E o Inglês? Nunca gostei de começar algo e parar... As respostas foram aparecendo depois com o início das aulas.

A primeira satisfação foi saber que quem iria me orientar, seria o professor Ricardo, já o conhecia e sabia que tinha muito a me oferecer com seus discernimentos e pela pessoa que é. O segundo momento, foi saber que haveria uma disciplina concentrada com a Professora e Pesquisadora Marisa Lajolo, um grande nome da literatura e que eu teria o privilégio de conhecê-la pessoalmente e ouvir sua arguição sobre leitura e leitores.

Logo, vieram os impasses, da alegria que eu transbordava a tristeza de ver o diretor da escola em que trabalhava insatisfeito com minha aprovação. Um momento em que fui dominada pela angústia e inquietações, não entendia o porquê eu não poderia estudar e buscar conhecimentos que ajudariam a todos, já que trabalhava com a educação e necessitávamos crescer como educadores, como pessoas. Afinal, conhecimento ninguém pode tirá-lo de você.

Iniciou os desentendimentos no ambiente de trabalho, saí de férias para assistir as aulas da disciplina concentrada da Professora Lajolo e do Professor Leonel, ambos da Mackenzie e, nesse período, aproveitei para refletir bastante no que valia a pena, no que realmente importava.

Nada mais inquietante quando você é provocada por palavras e na primeira aula da disciplina de Tendências da Literatura Comparada, ministrada pela professora Angela Guida, eu me atentei a minha volta devido a esses pensamentos: É vivendo e aprendendo; é desconfiando que se fica sábio; Quem tem argumento, silencia; E quem não tem argumento: GRITA! E não era da minha natureza gritar para ganhar algo, muito menos para provar o quão significativo seria para a empresa a minha presença. A minha decisão foi pedir as contas e

seguir o meu caminho, como já pronunciado por Heidegger, *tudo vale tanto e tão pouco*, que não cabia a minha pessoa passar por humilhações por uma escolha tão gratificante.

Fui tendo a certeza que a vida não é um caminho reto e tranquilo, que percorremos livres e sem empecilhos, mas um labirinto de passagens pelas quais devemos procurar nosso caminho. Sair da escola que trabalhava há quatro anos foi triste, mas, foi um momento de muita satisfação, pois tive apoio de reconhecimentos de amigos de trabalho, de pais, alunos e professores e isso, valeu muito a pena... Saía de cabeça erguida.

Nesse momento, eu já tinha feito uma entrevista numa outra escola particular para atuar na docência. E no dia seguinte que saí da escola anterior, já comecei a lecionar nessa e pela primeira vez, de quando eu havia me formado (2008), um grande, mega desafio! Sair da zona de conforto e ir para o desconhecido, não é fácil e mais quando você é surpreendida pela vida, com dez dias que tudo se iniciava na minha vida, veio a doença do meu avô que o levou para o plano celeste.

Inicialmente, não saberia se teria forças para continuar a caminhar, ele foi o meu avô, meu pai de coração, ele quem me criou e ensinou-me o valor da vida e não sabia se deveria continuar a lutar. Ficava eu e minha avó, então mais que pensar em mim, tinha que pensar nela também e o desespero me fez ter forças que nem eu pensava que existia dentro de mim e como poderia enfraquecer se assumia a responsabilidade de formar pessoas conscientes, críticas e reflexivas, ia além de um capricho meu.

Minha mãe veio morar conosco para nossa felicidade e eu continuei a caminhada rumo aos meus sonhos, continuando a Pós, o Inglês, freqüentando e me dedicando às aulas do Mestrado, aumentei minha carga horária, peguei mais aulas em duas Escolas Estaduais de Mirandópolis-SP, minha semana ficou completa e digo que não foi só de afazeres e compromissos, como também de carinho e saberes. Outra coisa que veio a me fortalecer foi o contato com a poesia, instituída nas aulas de Teorias do Gênero Poético, ministrada pelo Professor Sales, a essência e o extrato literário nos permite entender nosso íntimo e eu soube lidar com minhas borboletas no estômago e meus fantasmas.

O desafio de lecionar me colocou mais próxima do meu objeto de estudo, pude constatar a olho nu a dificuldade que as crianças e jovens tem em organizar ideias e escrever um texto, assim, como não gostam de ler textos literários, enunciados de perguntas, nada. E a preocupação com o ensino de literatura foi se instalando dentro de mim, indagando constantemente o sistema de ensino e, na primeira reunião com o Professor Ricardo, eu já coloquei em pauta essas problematizações que queria entender.

No sistema particular, lecionei para o 9º ano do Ensino Fundamental e com eles, eu coloquei que todo dia era dia de poesia. Então, todo início de aula, escrevia na lousa alguma poesia ou fragmento de texto literário, apresentando o autor e fazendo-os pensar por alguns minutos. Fui diversas vezes ignorada pelo silêncio, o que me fazia mais insistente com minha iniciativa. Nesse tempo percebi o gosto literário de um aluno e o incentivei a escrever poesias para o site o qual eu colaborava, e o mesmo continua a escrever seus versos e suas estrofes. Quanto aos excertos de textos literários na lousa, o dia em que eu “fingia” que esquecia, os alunos já me perguntavam “cadê o pensamento do dia”?

Percebi, nesse entremeio, muitas diferenças que existiam entre os dois sistemas, o público e o privado, embora, ao que tange aprendizado, vi que as dificuldades eram as mesmas. Saliento aqui, que os materiais didáticos de ambos, são organizados diferentes, embora, a temática de cada série era parecida. Constatei muitos jovens da escola pública desprovidos da vida, sem perspectivas, sem sonhos, sem respeitar o professor, sem entender o porquê deveriam estudar. Assim, como eu vi muitos jovens da escola particular desprezar essa figura por acreditar que seus destinos já estavam predestinados, porque seus pais eram isso, ou àquilo.

Entre a sala de aula como professora e como aluna, eu fui entendendo muitas incógnitas que desconhecia, assim, como ia pensando em novas metodologias, separando material extracurricular que auxiliaria na aprendizagem dos alunos, fui levantando novos questionamentos, tendo novas ideias, adquirindo novas estratégias e planos de ação, assim pude ampliar a visão de tantas teorias literárias, da formação do leitor, a literatura comparada, a análise poética, as teorias da narrativa, o texto dramático e as perspectivas da literatura e ensino e o mantra o qual eu usei nesse tempo foi o de Saramago, *quero apenas encontrar a ilha desconhecida e quero saber quem sou, quando nela estiver*, já não queria lidar com situações corriqueiras e sim, desafios.

O segundo semestre de 2013 foi marcado por novas iniciativas, a decisão do projeto de pesquisa, os eventos e as apresentações em comunicações, a publicação de artigo, os encontros pedagógicos oferecidos pelas escolas que estava lecionando, a contemplação da Bolsa Capes e a despedida da sala de aula.

Ao término do ano, eu e o Professor Ricardo sentamos para discutir a minha pesquisa, e decidimos compreender a abordagem do texto dramático no livro didático do Ensino Médio pelo iniciador do teatro português Gil Vicente. O grande incentivador por essa escolha foi o Professor da área de dramaturgia, Wagner Corsino Enedino, apaixonado pelo teatro e inquieto

com o seu desprestígio, ao que tange à explanação e valor do texto dramático dado pela Academia e pelo espaço escolar.

Andei pelas terras de Ariano Suassuna no início de 2014, a fim de buscar informações que complementaria a minha pesquisa e, também, entender o seu contexto, já que o mesmo traz em suas peças características vicentinas. Logo, iniciei os trabalhos seguindo as orientações do professor Ricardo, investigando e sondando o texto dramático no livro didático e situando a literatura no espaço escolar por meio das políticas educacionais que a regem.

Já estou desassossegada, porque os problemas levantados só poderão ser respondidos num tempo futuro, o que me inquieta muito mais. Embora, num tempo remoto, há a satisfação pelo andamento da pesquisa, assim, como tenho a certeza que não devo parar por aqui, preciso dar continuidade à pesquisa no doutorado, pois já tenho curiosidades, preocupações e dúvidas que me motivam e me inspiram ao passo seguinte.

Por fim, com a esperança de concluir com eficácia mais uma etapa desse longo percurso, a qualificação, pretendo prosseguir com o mesmo sentimento e entusiasmo até o momento da defesa pública, em 2015. E então, pensar nos estudos posteriores e nos projetos futuros.

ANEXO A

- Um segundo critério pressupõe tanto o estabelecimento de núcleos rígidos (conteúdos e competências próprios da disciplina, em cada série) quanto a existência de núcleos flexíveis (conteúdos e competências que atendem a projetos interdisciplinares de cada série). Com isto, a um só tempo se procura assegurar que o conhecimento trabalhado ao longo do ano garanta os conteúdos necessários a cada etapa da escolarização e proporcione também uma certa maleabilidade – de acordo com as circunstâncias e necessidades que cercam cada estabelecimento de ensino, as disponibilidades e iniciativas de professores, alunos e equipe técnica.
- Um terceiro critério diz respeito a uma certa relativização da nomenclatura e dos conteúdos tradicionais, muitas vezes excessivos. Considera-se mais significativo que
 - o aluno internalize determinados mecanismos e procedimentos básicos ligados à coerência e à coesão do que memorize, sem a devida apreensão de sentido, uma série de nomes de orações subordinadas ou coordenadas;
 - o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos.
- Finalmente, propõe-se que a disciplina Língua Portuguesa abra espaço para diferentes abordagens do conhecimento. Ainda que a palavra escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina, é possível que a produção de textos falados ganhe uma sistematização maior, por meio de gêneros orais como a mesa-redonda, o debate regrado, o seminário, o programa radiofônico, para citar apenas alguns exemplos. Além disso, a presença de outras linguagens que dialoguem com o texto verbal é bem-vinda: a música, as artes plásticas, o cinema, o teatro, a televisão, entre outras, podem proporcionar excelentes atividades intertextuais.

Esses critérios tornam claro que esta proposta não abre absolutamente mão de conteúdos, mas os atrela às competências. Para além de um planejamento fechado e estático, é desejável que a disciplina incorpore também as demandas do alunado detectadas pelos professores, sem perder de vista as competências e habilidades que deseja atingir por meio de abordagens e atividades diversas.

Temas estruturadores

A organização dos conteúdos em torno de temas estruturadores configura uma possibilidade de aprender Língua Portuguesa. Sugerimos aqui alguns desses temas:

- Usos da língua.
- Diálogo entre textos: um exercício de leitura.
- Ensino de gramática: algumas reflexões.
- O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

Esses grandes temas, por sua vez, podem ser desdobrados em unidades temáticas, capazes de compor os núcleos rígidos e flexíveis dos planejamentos de série, como se exemplifica nas tabelas a seguir.

Usos da língua	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Língua falada e língua escrita; gramática natural; automatização e estranhamento	Conceituar; identificar intenções e situações de uso.
Linguagem; tipologia textual	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto de uso.
Tipologia textual; interlocução	Distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto.
Gíria e contexto	Relacionar língua e contexto; escolher uma variante entre algumas que estão disponíveis na língua.
Língua e contexto	Identificar níveis de linguagem; analisar julgamentos; opinar.

Diálogo entre textos: um exercício de leitura	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Função e natureza da intertextualidade	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto.
Protagonista do discurso; intertextualidade	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

Ensino de gramática: algumas reflexões	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Gramática; lingüística; gramaticalidade	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
Gramática normativa; erro	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.
Gramática normativa; ciência versus achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.

O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.
Investigação e Compreensão	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.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

Critérios para a seleção de conteúdos

Tendo como ponto de partida os três grandes eixos sugeridos para o trabalho com Língua Portuguesa no ensino médio – centrados no desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical –, é necessário estabelecer critérios para a seleção dos conteúdos e das competências e habilidades específicas a eles relacionados.

Competência interativa

No que diz respeito à competência interativa, é preciso cultivar a idéia – tanto em professores quanto em alunos – de que a língua materna é um dos principais operadores da comunicação, nas diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente. Seus usuários devem saber dispor dela adequadamente nas diversas situações comunicativas, cabendo à escola um importante papel de mediação na aquisição dessa competência. Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela – instaurando um “eu” que dialoga com um “outro” – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interlocução.

A transposição desse esquema descritivo para situações reais de comunicação em sala de aula nos faz refletir sobre a variedade de condições de interação instauradas entre professores e alunos. Hoje, diante dos novos paradigmas educacionais, não se espera que o professor seja o único a falar e o aluno, o único a escutar. É desejável que haja, ao longo das situações de ensino e aprendizagem, um salutar diálogo entre as

ANEXO B

LÍNGUA PORTUGUESA – LINGUAGEM E INTERAÇÃO

25111COL01

Carlos Emílio Faraco
Francisco Marto de Moura
José Hamilton Marujo Júnior

Editora Ática



VISÃO GERAL

A coleção, organizada nos moldes de manual², investe em atividades que contribuem para o desenvolvimento das capacidades de uso da língua, com significativas oportunidades de construção das relações entre língua e literatura e de reflexão sobre as funções socioculturais dos textos.

O ensino de leitura favorece a formação do leitor por meio de uma coletânea de textos verbais e não verbais, que inclui, de forma relevante, a esfera literária, amplamente contemplada em todos os capítulos de cada volume, e a esfera jornalística. Boxes antecedem as atividades, apresentando notas biográficas sobre os autores e dados sobre o momento histórico-social em que as obras foram produzidas. No ensino de literatura, os textos escolhidos são relevantes para a formação do leitor, considerando-se a representatividade de autores das correntes estético-literárias. As atividades de escrita trabalham com os diferentes letramentos: o literário – escrita de conto, romance, novela; o científico – produção de relato de experiência e texto de vulgarização científica; o jornalístico e midiático – produção de reportagem e de anúncio publicitário, entre outros; o letramento escolar – a dissertação como gênero. A coleção colabora efetivamente para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, por explorar gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas. Relações entre fala e escrita, bem como efeitos de sentido determinados pelo uso de recursos da língua são explorados em diálogos orais e escritos e em entrevistas. Os fatos linguísticos e as categorias gramaticais selecionados no eixo de conhecimentos linguísticos, pertinentes para o nível de ensino em questão, são explorados de modo relevante para o desenvolvimento da competência dos alunos no trato com os textos. O Manual do Professor apresenta contribuições

² Sobre a diferença entre manual e compêndio, veja introdução deste Guia.

para a formação docente, com textos teóricos e sugestões de trabalho para todos os eixos propostos.

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	A abordagem dos conhecimentos linguísticos por destacar as dimensões textual e discursiva da língua.
Pontos fracos	Ausência de textos teóricos sobre a produção de literatura no Manual do Professor.
Destaque	Articulação entre os eixos de ensino, favorecida por projetos didáticos ao final de cada unidade.
Programação do ensino	A coleção prevê uma unidade por bimestre.
Manual do Professor	As respostas e os comentários às atividades aparecem logo após as perguntas, na parte que reproduz o Livro do Aluno, facilitando a consulta pelo professor.

DESCRIÇÃO

Cada volume organiza-se em quatro unidades, que incluem gêneros e temas pertinentes, ora à literatura, ora a questões mais especificamente textuais ou linguísticas. Em cada unidade, a seção “Para começo de conversa” introduz um projeto coletivo, e a seção “E a conversa chega ao fim” orienta professor e alunos para a culminância do projeto em foco. Em cada unidade, ainda, há seções fixas que contemplam os eixos da leitura: “Para entender o texto”, “As palavras no contexto” e “Para ir mais longe”; da oralidade “Linguagem oral”; da reflexão sobre a língua: “Língua-análise e reflexão”, “Gramática textual” e “Prática de linguagem”; da escrita “Produção escrita”; e dos conhecimentos literários “Literatura — teoria e prática”. A seção “Agora é com você” favorece a ampliação do repertório de informações do aluno com a indicação de livros, filmes, sites e canções relacionados com os temas tratados na unidade. Todos os volumes apresentam, antes da primeira unidade, uma introdução: “As linguagens, os textos e a literatura”, no volume 1; “Os textos, a coesão e a coerência”, no volume 2; “Os textos e os graus de formalidade”, no volume 3. Ao final dos volumes, há um conjunto de questões do Enem, ligadas ao conteúdo de cada unidade. O Manual do Professor, em uma parte comum a todos os volumes, explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica da obra, faz uma descrição da coleção e apresenta os pressupostos teórico-metodológicos assumidos. Uma parte específica de cada volume traz orientações para a condução das atividades propostas.

ANÁLISE

Leitura

Para esse eixo de ensino, a coleção propõe atividades distribuídas em quatro seções, orientadas por objetivos diferenciados: a seção “Para entender o texto” enfoca a compreensão e a interpretação mais global do texto; “As palavras no contexto” dedica-se mais especificamente à exploração do vocabulário; a seção “Literatura: teoria e história” investe na leitura literária; “Para ir mais

longe⁹ pretende contribuir para a ampliação das práticas de leitura do aluno, por meio da extensa indicação de referências relacionadas aos temas e/ou às obras de onde foram extraídos os textos (livros, filmes, sites e canções). Fica evidente, na proposta de todos os volumes, o cuidado com a progressão e a sistematização dos procedimentos adotados nas atividades de leitura. Exemplo disso é o tratamento dado aos gêneros da ordem do narrar, tais como o conto, a novela e a crônica, no volume 1; o romance, no volume 2, e o relato mítico, as lendas e as memórias, no volume 3. As atividades propostas colaboram para a formação do leitor: definem objetivos plausíveis; resgatam o contexto de produção do texto, com considerações de ordem histórica, situando autor e obra; e levam o aluno a observar a materialidade do texto na apreensão de efeitos de sentido, com apreciações de ordem estética e ideológica. Colaboram, também, para o desenvolvimento da proficiência do aluno em leitura, com exploração de estratégias cognitivas e de recursos e elementos constitutivos da textualidade.

Literatura

A coleção propõe o ensino da literatura a partir de um conjunto de textos de determinado gênero, ao que se segue, em cada unidade de cada volume, a seção “Literatura: teoria e história”, onde são oferecidas informações e exemplares de textos vinculados ao contexto histórico e às características do período literário em foco. Esses modos de abordagem conferem consistência e suficiência metodológica à coleção. Nesse aspecto, pode-se destacar, por exemplo, a observação dos traços estéticos e composicionais dos textos (como as características de uma personagem principal e sua relação com a construção do enredo da narrativa; a voz do eu poético e sua relação com o tema do poema; a estrutura composicional e sua função no poema) ou, ainda, a combinação desses traços com aqueles típicos de um estilo de época (como as relações temáticas entre períodos literários). Assim, a obra contribui para a formação do leitor literário, tendo em vista a representatividade dos textos selecionados em relação às diferentes correntes estético-literárias. Para a formação do aluno-leitor de literatura, contribui também o fato de a coleção propor a abordagem dialogada da literatura brasileira com outras literaturas de Língua Portuguesa. Destaca-se o diálogo com a literatura de vários países africanos: Angola (Agostinho Neto, Luandino Vieira, Pepetela, José Eduardo Agualusa), Moçambique (José Craveirinha, Mia Couto), Guiné-Bissau (Vasco Cabral, Carlos Semedo), São Tomé e Príncipe (Alda Espírito Santo). Também contribuem para formação do leitor a consistência da base conceitual adotada no tratamento do fenômeno literário e a natureza das propostas de leitura apresentadas.

Produção de textos escritos

Em geral, a coleção orienta a produção de textos segundo os modos e esquemas de organização do discurso: relatar/narrar, descrever, expor/explicar, argumentar,

o que favorece a sistematização e a progressão do ensino assim organizado e apoiado, ainda, em consistentes orientações para o professor e para o aluno. As atividades contemplam as diferentes etapas do processo de produção, com indicações claras sobre o planejamento, a escrita, a revisão e a reformulação dos textos. Essas indicações podem ser vistas, por exemplo, no volume 2, a propósito da produção de um artigo de opinião em torno de uma questão da atualidade. As propostas de atividades fornecem subsídios para a elaboração temática dos textos e incluem instruções sobre o levantamento, a seleção e a articulação dos conteúdos. Colaboram, ainda, para o desenvolvimento da proficiência escrita as atividades que orientam para a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto. Para isso, mostra-se fundamental o diálogo entre as atividades da seção “Produção escrita” e da seção “Gramática textual”. Em geral, as atividades são articuladas com outras de outros eixos e trazem exemplos dos gêneros e tipos de texto que os alunos estão aprendendo a produzir. Por esses e outros recursos, é evidente o cuidado da coleção com o desenvolvimento da proficiência do aluno na produção de textos escritos.

Oralidade

Para o ensino da oralidade, a coleção oferece, na seção “Linguagem oral”, propostas de atividades que levam o aluno à reflexão e ao exercício de diferentes gêneros orais. Podem ser vistas propostas que vão desde a leitura em voz alta até experiências de exposição oral, em situação de formalidade, como o debate, a entrevista, a mesa-redonda, ou ainda, os diálogos mantidos a distância. Merece destaque também, na coleção, a sistematização de procedimentos de fala e de escuta atenta, com sugestão de tomadas de notas, o que contribui para o desenvolvimento da competência do aluno no exercício da oralidade. As atividades de reflexão estão centradas na análise dessas mesmas situações de interação.

Conhecimentos linguísticos

A coleção trabalha o eixo de conhecimentos linguísticos nas seções “Língua - análise e reflexão”, “Prática de linguagem” e “Gramática textual”. A perspectiva de abordagem abrange os níveis morfosintático e semântico das unidades linguísticas, associadas à sua funcionalidade no âmbito do texto e da situação de comunicação. Dessa forma, as atividades propostas oferecem uma abordagem pertinente dos fatos e das categorias gramaticais, na medida em que as exploram sob a ótica de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas. Além disso, contemplam os diversos níveis de análise, articulando-se em progressão de complexidade tanto no interior de cada volume quanto entre os volumes da coleção. Esse modo de articular os fatos linguísticos, as categorias gramaticais e suas respectivas metalinguagens contribui para que o aluno compreenda como tais fatos e categorias não constituem itens isolados, autônomos e independentes do funcionamento da língua em textos e em situações de comunicação. Consistente articulação se estabelece ainda entre a análise linguística, a leitura e a produção de texto.

EM SALA DE AULA

As atividades de produção de texto, oral e escrito, favorecem o desenvolvimento da competência do aluno na produção de diferentes gêneros. Destaca-se o fato de que a produção de gêneros orais próprios da comunicação em contextos de formalidade recebeu um cuidado considerável, com orientações específicas pertinentes. O professor deve estar atento, no entanto, para as atividades de leitura, dada sua articulação com os demais eixos, sobretudo com o eixo dos conhecimentos literários, o que faz com que tais atividades ocupem um grande espaço na coleção. Em vista das restrições do tempo escolar, a execução do volume de atividades propostas exige constante monitoramento do professor, de modo a adequá-la aos tempos previstos para o ano letivo.

ANEXO C

Língua Portuguesa

Zuleika de Felice Murrie
 Simone Gonçalves da Silva
 Josafá Fernandes Gonçalves
 Harry Vieira Lopes

Editora
 do Brasil S/A



919041



Síntese avaliativa

Concebido, basicamente, como um compêndio¹, este livro se revela bastante atualizado com a pesquisa acadêmica, dialogando estreitamente com o novo paradigma para o ensino de língua materna - aquele que reconhece e assimila o impacto das teorias da aprendizagem e das ciências da linguagem, numa proposta em que o aprendiz é participante ativo da construção do próprio conhecimento e em que a concepção de língua não é mais a de um sistema abstrato, mas sim a de uma atividade social.

Em consequência, o desenvolvimento da proficiência em leitura e produção de textos ocupa o centro do trabalho didático-pedagógico, e os conhecimentos lingüísticos, inclusive os de natureza gramatical, tomam, sempre, a linguagem em uso como ponto de partida para a reflexão e a sistematização. A linguagem oral é objeto de ensino específico, mas é, também, estratégica no ensino de outros componentes.

No que diz respeito a sua utilização, a principal característica da obra é a flexibilidade. O professor pode escolher a seqüência dos módulos — como são denominadas as unidades —, a ordem de leitura dos textos e de realização das atividades, de acordo com as habilidades, as competências e os conteúdos que julgar prioritários para os seus alunos, no nível de escolaridade em que se encontram.

1. Sobre a distinção entre "compêndio" e "manual", ver a nota 1 da página 17

A obra

O livro conta com trinta módulos, subdivididos em grandes áreas temáticas: reflexões sobre a gramática (oito módulos); sobre a literatura (sete módulos); sobre narrativa literária (seis módulos); sobre textos pragmáticos (nove módulos). Aberto por um parágrafo que sintetiza o conteúdo a ser abordado, cada módulo mantém uma configuração particular, não obedecendo a uma mesma estrutura comum.

Logo no início, há um texto que detalha a inserção da obra no contexto do ensino médio e as atuais diretrizes educacionais que lhe dão sustentação, bem como as competências que devem ser desenvolvidas pelo aluno.

Apresenta, também, sua visão de ensino-aprendizagem — “centrada no desenvolvimento lingüístico do aluno, nos usos da linguagem verbal e no ato comunicativo” — e define o papel do professor, como aquele que “deve interagir com os alunos em busca de um projeto coletivo”.

Por fim, aborda, brevemente, a avaliação — deve ser processual e identificar “a mudança cognitiva e comportamental do aluno”, explicita como estão organizadas as páginas do livro do professor e apresenta a bibliografia que dá sustentação teórica à obra.

A análise

A proposta de ensino de leitura é bastante clara: o texto é o elemento central de que partem as reflexões sobre a língua ou o uso da linguagem, sejam elas relativas aos conhecimentos gramatical, textual ou literário.

A escolha textual e as atividades a ela relacionadas visam, claramente, a desenvolver um leitor crítico, que saiba interagir com o texto como forma de manifestação simbólica e, portanto, como lugar de singularidade, de discursividade e de atualização efetiva do funcionamento lingüístico. Esta é a tônica e, em grande parte da obra, a tarefa é bem sucedida. A prática de leitura é inserida num contexto significativo e, por isso, promove instâncias efetivas de interlocução leitor-autor. Eventualmente, aparecem atividades de caráter exploratório, com vistas à identificação de conteúdos específicos. Estão representadas na obra amostras dos vários tipos de texto (narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo) e de diversos gêneros (carta, poema, artigo e reportagem de jornal, ensaio, conto, letra de música, rap, crônica, novela, roteiro de teatro, etc.).

De forma geral, a leitura é explorada como um caleidoscópio, contemplando-se, na medida do possível, múltiplas facetas do texto. A atividade de ler é funcional e se situa, coerentemente, no interior da temática do módulo. Em suma, o texto não é somente pretexto e serve como ponto de partida para uma reflexão que se desdobra sobre questões relativas à linguagem (registro, variedade) e aos aspectos textuais (coesão, coerência) e discursivos (interlocução, argumentação, condições de produção) envolvidos.

A análise

Os textos de cada módulo dialogam entre si e, mesmo quando a Intertextualidade não é explícita, permanece latente, criando condições para o aluno compreender a natureza dialógica e processual da leitura.

As atividades de produção de textos são muitas, contemplam os mais variados gêneros e tipos (dissertação, narrativa, descrição, textos argumentativos, carta, poema, letra de música, crônica, reportagem de jornal, rap, etc.) e estão, na maioria das vezes, conectadas a leituras prévias, que funcionam como suporte para a elaboração temática e para o trabalho com as características textuais e discursivas em jogo.

Vale notar que a característica mais relevante das atividades envolvendo escrita é a explicitação das condições de produção, o que contribui para que a tarefa não se torne artificial nem inócua. Mesmo quando a produção se restringe à formulação de um parágrafo, o contexto em que isso se deve realizar e os objetivos da tarefa são definidos de forma consistente. De maneira geral, o aluno é solicitado a produzir em situações de interlocução contextualizadas: para quem escrevo? Como escrevo? Por que escrevo? E, quando possível, busca-se, também, projetar um encaminhamento dessa produção, sugerindo-se alguma publicação, murais, painéis, etc.

A linguagem oral é abordada ao longo do livro, com algumas oscilações. O módulo de abertura, *Liberdade é poder se expressar*, contém referências explícitas às diferenças entre fala e escrita, variação e estilo e alerta o aluno para os preconceitos associados às variantes não-padrão. Entretanto, não há muitas atividades voltadas para o uso da linguagem oral em situações formais de interlocução, ainda que se faça referência a elas no módulo em questão.

No módulo *Fala e Escrita: a maravilha da linguagem*, o trabalho com linguagem oral se destaca, diferenciando-se das atividades em que oralidade significa conversar ou debater (muito frequentes no livro). A atividade, com dados de um projeto científico de pesquisa da língua oral culta no Brasil, abre interessantes perspectivas de reflexão sobre as diferenças entre fala e escrita, registros, formalidade/informalidade do discurso.

Quanto aos conhecimentos lingüísticos, antes mesmo de abordar os fenômenos, o livro apresenta uma discussão sobre o que vem a ser a "gramática", seu papel na organização de uma língua e três modos como pode ser concebida: a gramática internalizada, a descritiva e a normativa.

Critica-se a gramática normativa, mas sua importância como "expectativa de conhecimento de norma" é reconhecida e trabalhada, por meio dos "documentos" que a "legalizam", em seções como *Um pouco da história da gramática*, *Formulário ortográfico* e *Nomenclatura gramatical brasileira*. Não há, essencialmente, uma lista de categorias morfológicas ou sintáticas, por exemplo, com conceito e exemplificação.

O livro, em alguns momentos, trabalha com um processo indutivo, que conduz o aluno a certas definições, como no caso do conceito de gramática e do que vem a ser a

A análise

linguagem verbal. A abordagem das categorias linguísticas é dividida entre as normas da NGB e as contribuições da linguística. Mesmo apresentando os conceitos de modo tradicional, o livro recorre à linguística para comentá-los e exemplificá-los, como pode ser visto no estudo sobre fonética, fonologia, morfologia e sintaxe.

Os estudos linguísticos não estão contidos somente nos limites de um ou alguns módulos, mas se encontram dispersos em todo o livro, e são acentuados, muitas vezes, como suporte para análise e elaboração textual. Na página 456, por exemplo, no mesmo momento em que se estuda o gênero crônica, chama-se a atenção para os recursos linguísticos expressivos utilizados na construção desse gênero. No caso específico, há um comentário sobre o papel da relação entre as orações (coordenação e subordinação) como recurso para elaboração textual.

Esse mesmo processo ocorre no estudo do gênero carta, em que se aproveita para apresentar, por exemplo, a função do vocativo. Os conceitos linguísticos são estudados partindo-se do uso e de sua funcionalidade em contextos determinados. Em vários momentos, chama-se a atenção para a “gramática do texto”. Ao apontar os critérios de textualidade, como coerência e coesão, mostra-se ao aluno que a gramática está a serviço do texto e que dele depende para se manifestar.

São apresentadas situações de uso “real” da língua, demonstrando a funcionalidade de seus mecanismos fonético, morfológico, sintático e semântico, como pode ser visto nas seguintes atividades: Localizando Pronomes; Retomada Lexical; Paralelismo Sintático; Operadores Discursivos (ênfase discursivo ao papel das conjunções); Tempos Pretéritos do Modo Indicativo.

Quando se trabalha a literatura, também ocorre a interseção com os conhecimentos linguísticos. No módulo *Classificar é Conhecer*, ao mesmo tempo em que os períodos literários são brevemente traçados, há a preocupação de mostrar que os gêneros literários e mesmo os estilos de época determinaram algumas formas de uso da língua e foram determinados por elas. Essa relação pode ser confirmada na unidade *Modernismo: chega de realismo, viva o desvalismo! E cada um que use o cabelo que quiser*, em que aparece uma atividade que sugere uma reflexão sobre a mudança linguística a partir da comparação entre o poema “Canção do Tamolo”, de Gonçalves Dias e “A Língua Portuguesa”, de Olavo Bilac: “qual dos dois você acha mais fácil de compreender. Por quê?”, “Qual dos dois está mais próximo da sua linguagem?”.

Manifesta-se, entretanto, uma certa contraposição metodológica, quando a abordagem mais reflexiva tem de ceder espaço aos conhecimentos da língua já sistematizados e normatizados como padrão para uso em contextos formais de escrita e de fala. É nesse momento que a reflexão dá lugar à metalinguagem. Isso pode ser verificado, por exemplo, nos conteúdos denominados “Regência nominal e regência verbal”, “As regras de concordância” e “Colocação”, assim como no módulo “Nomenclatura gramatical brasileira”.

A análise

Embora isso ocorra, o que se percebe é que a forma de abordar esses assuntos foge um pouco dos moldes tradicionais, essencialmente normativo e dogmático. Os autores mostram uma preocupação em dar, além de conceitos, informações que possibilitem, ao aluno, compreender a funcionalidade dos mecanismos linguísticos. Um exemplo disso é a abordagem da sintaxe, apresentada não apenas como uma mera ordenação de palavras, mas como um conjunto que envolve “solidariedade, seleção e combinação”.

Algumas vezes podemos perceber um movimento oscilatório entre uma abordagem reflexiva e uma prática conservadora, como acontece em algumas atividades sobre variação linguística. Na primeira, há um exercício sobre variação sintática, que demonstra, claramente, a mudança no paradigma flexional do português brasileiro (“eu pesco, você pesca, nós pesca”), e que é, no livro do professor, classificado simplesmente como “incorreto”. No segundo caso, a questão da diferença entre fala e escrita é deixada de lado, favorecendo, com isso, o velho conceito de “erro” na grafia, sem explicação das razões que o motivaram, explicações estas também relacionadas às convenções da escrita.

Quanto ao ensino da literatura, ainda uma vez deve ser ressaltada a seleção de textos, diversificada e funcional. O livro apresenta vários gêneros, tais como novela, cantiga, poema, crônica, romance, conto, texto de teatro, letra de música, carta literária, manifesto, sermão, texto bíblico, cordel, haikai, letra de rap dentre outros; e há também, nessa seleção, um equilíbrio entre textos na íntegra e textos fragmentados.

Quando não é possível ou necessária a reprodução integral do texto, ele vem devidamente contextualizado e bem articulado no conjunto do módulo, sem perda de unidade de sentido. No tratamento dado aos textos literários nos módulos, com raríssimas exceções, explora-se a pluralidade significativa própria desse tipo de leitura, visto que as atividades orientam-se para a capacidade de identificação de efeitos de sentidos dados pelos recursos linguísticos, de percepção da dimensão dialógica dos textos, de distinção entre os gêneros da literatura em relação com sua organização textual, de interpretação, de exploração temática em relação ao modo como se apresenta o tema etc.

Numa perspectiva inclusiva, a seleção textual dá uma boa amostra do universo oferecido, permitindo aos alunos se reconhecerem em muitos dos textos, que servirão de referência de qualidade e diversidade em sua formação. Assim, há no livro um módulo dedicado a outras literaturas, no qual o aluno estabelece um contato com obras representativas da literatura ocidental, como *Dom Quixote*, *Fausto* e *Hamlet*.

A história da literatura, a biografia de autores e outros elementos externos apresentam-se como fatores de contextualização, sem substituir a experiência da leitura literária. A questão dos estilos de época e das classificações é colocada com bastante propriedade, convidando o aluno (e o professor) à reflexão sobre a sua necessidade do ponto de vista da organização do conhecimento.

A análise

Ao contrário da tradicional organização didática, cujos blocos de conteúdo por estilos de época aparecem cristalizados e imutáveis, há, na proposta, um projeto de construção participativa do movimento de constituição do cânone e do que isso significa. Mesmo quando há uma abertura para outras produções, ou quando se discute a ampliação do conceito de literatura, a perspectiva predominante, reforçada pela seleção de textos, leva em consideração, sobretudo, a qualidade estética.

No trabalho voltado para a história da literatura, para a literatura portuguesa, para as relações literatura/história, para a literatura mundial, para as apropriações textuais e para os módulos que têm por eixo os gêneros da literatura — poesia, crônica, romance, conto, novela, texto para teatro —, a aproximação com o leitor se dá pelo texto e não pela mera classificação.

Em alguns módulos, um grande volume de conteúdos e, algumas vezes, o aprofundamento do nível de complexidade podem ser dosados pelo professor, na condução do trabalho com o livro.

Por outro lado, percebe-se que o livro adota uma proposta de interlocução efetiva com o jovem, que se apóia, em alguns trechos, no uso de uma linguagem mais informal e de estratégias narrativas que possibilitam o contato com os textos literários contemporâneos ou com aqueles mais afastados no tempo e no espaço.

É preciso assinalar, porém, que se o interlocutor primordial do livro é o aluno, pode-se, em alguns momentos, identificar uma certa oscilação discursiva: ora o tom tende ao acadêmico, sobretudo na parte dedicada aos conhecimentos lingüísticos, quando se tenta ampliar a concepção de gramática; ora o livro tenta se aproximar demais do aluno, usando uma linguagem muito coloquial ou simplificando algumas situações de interlocução. Nesses momentos, o livro, às vezes, generaliza contextos e posições discursivas (pai-filho, médico-paciente, intelectual-leigo, o que não contribui para a formação do jovem.

O professor deverá estar atento quanto a alguns problemas de revisão, que não comprometem a estrutura geral da obra ou a sua integridade conceitual, mas que devem ser identificados no decorrer do trabalho com o material didático. Um exemplo: não aparece no livro o módulo *Índice dos escritores brasileiros*, referido em algumas passagens; ou, caso mais grave, na página 49, no conteúdo sobre “A dupla articulação da linguagem”, a expressão: “segunda articulação...” (primeira linha, da primeira coluna), por um equívoco, foi empregada incorretamente: no lugar dela deveria aparecer: “primeira articulação”, já que os conceitos dizem respeito a esta.

O livro do professor é muito bem preparado, com quadros sinóticos de orientação geral que facilitam a visualização do conteúdo de cada módulo, somado às orientações e explicações que situam as atividades, subsidiam o trabalho do professor em sala de aula e contribuem para a sua própria atualização, já que há várias referências a obras representativas das novas concepções de educação em língua materna. As elaborações teóricas aqui apresentadas encontram eco no trabalho proposto para o aluno; ou seja, teoria e prática caminham juntas.

ANEXO D

A situação de enunciação

I. Enunciação e enunciador

Chamamos de enunciação um ato de comunicação, em que uma pessoa se dirige a outra a fim de lhe comunicar algo oralmente ou por escrito. A pessoa que se dirige à outra é o enunciador, e o texto (oral ou escrito) produzido nesse ato de comunicação é o enunciado.

No exemplo da peça texto de Gil Vicente, quando Brízida Vaz fala com o Anjo, ela se coloca como enunciador, e o enunciado é a frase que ela profere.

ENUNCIADOR — BRÍZIDA — Peço-volo de gíolhos, cuidais que trago piolhos, Anjo de Deus, minha rosa?

ENUNCIADO — Eu sou Brízida, a preciosa, que dava as moças a molhos, a que criava as meninas pera os cónegos da Sé.



FAFIA/ARQUIVO DA EDITORA

II. A ancoragem enunciativa

A situação na qual o enunciador se encontra no momento em que fala é o que chamamos de **situação de enunciação**.

Pode-se definir essa situação respondendo a quatro questões:

- quem fala? (quem fala é o **enunciador**);
- a quem fala? (o destinatário, ou **enunciatário**);
- onde? (o **lugar da enunciação**);
- quando? (o **momento da enunciação**).

Vamos usar o trecho da peça de Gil Vicente para exemplificar a situação de enunciação:

- enunciador e enunciatário: Brízida Vaz e o Anjo;
- lugar da enunciação: o porto das barcas;
- momento da enunciação: quando Brízida tenta entrar na barca da Glória.

Quando, num texto, os fatos narrados ou contados contêm elementos que só podem ser compreendidos se o leitor (ou ouvinte) conhecer a situação de enunciação, dizemos que esses fatos estão **ancorados** na enunciação.

É o que ocorre, por exemplo, com as palavras *cá* e *aqui*: só conseguimos compreender que elas se referem à barca da Glória ao lermos a peça de Gil Vicente, porque ela nos fornece a situação de enunciação. As palavras que indicam a **pessoa**, o **tempo** e o **espaço** são chamadas de **índices de enunciação**.

Se, ao lermos um texto, conseguimos compreender os referenciais de tempo, espaço e pessoa mesmo sem conhecermos a situação de enunciação dizemos que o texto está **desancorado** da situação de enunciação.

Nas cartas, nos jornais e em outros veículos de imprensa, por exemplo, há a indicação precisa do local e da data em que os textos foram produzidos, pois essas informações permitem que um leitor que não conheça a situação de enunciação consiga compreender os referenciais de tempo, espaço e pessoa desses textos.

Nos contos, nas novelas, nos relatos históricos, o próprio texto fornece ao leitor todas as informações necessárias para que esses referenciais sejam compreendidos.

ANEXO E

Habilidades

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.

17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais. (INEP/2005)

ANEXO F



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM 2009

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

***A área 2 será incluída apenas a partir de 2010**

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

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

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

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

ANEXO

Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência

1. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

- **Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação** - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.
- **Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade** - *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.
- **Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania** - Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.
- **Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos** - produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

- **Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos** - organização da macroestrutura semântica e a articulação entre idéias e proposições (relações lógico-semânticas).
- **Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa** - formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
- **Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação lingüística** - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto.
- **Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social** - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.