UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LETRAS

NORMA SANDRA TEIXEIRA DE MELO SOUZA

O LIVRO DIDÁTICO E A LITERATURA DA AMAZÔNIA BRASILEIRA: DISCUSSÕES SOBRE UMA AUSÊNCIA

MANAUS

2021

NORMA SANDRA TEIXEIRA DE MELO SOUZA

O LIVRO DIDÁTICO E A LITERATURA DA AMAZÔNIA BRASILEIRA: DISCUSSÕES SOBRE UMA AUSÊNCIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas – FLET/UFAM, com vistas à obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos Literários.

Orientação do Prof. Doutor Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque.

MANAUS

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Norma Sandra Teixeira de Melo
S729l O livro didático e a literatura da Amazônia brasileira : discussões sobre uma ausência / Norma Sandra Teixeira de Melo Souza . 2021
103 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. leitura. 2. livro didático. 3. pnld. 4. literatura da Amazônia. I. Albuquerque, Gabriel Arcanjo Santos de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

NORMA SANDRA TEIXEIRA DE MELO SOUZA

"O livro didático e a literatura da Amazônia brasileira: Discussões sobre uma ausência"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em letras na área de Estudos Literários.

Aprovada em 24 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque (UFAM)

Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira (UNIFESP)

Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM)

À minha família, especialmente aos meus filhos, razão de minha existência, pois foi com eles que dividi meus sonhos e anseios.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao cara lá de cima pela saúde e coragem que me foi concedida para superar as dificuldades vividas e presenciadas neste processo, por me conceder forças para viver todos os dias, e principalmente por me deixar chegar até aqui;

A minha família que sempre me apoiou, me deu força principalmente nos momentos difíceis que passamos neste período;

Ao meu orientador, professor Doutor Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque, pela paciência e profissionalismo nas orientações que me foram concedidas;

Aos meus professores do Mestrado pela formação recebida nesta etapa de minha vida,

Aos componentes do grupo de pesquisa GREMPLEXA por me aceitarem como membro e por ajudarem na minha formação enquanto professora e pesquisadora;

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM, especificamente ao PPGL pela oportunidade;

A SEDUC / AM – Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas por finalmente fazer um convênio com a Universidade Federal do Amazonas que propicia não só a mim, mas a todos os professores estaduais a oportunidade de concorrer a uma vaga de mestrado, e que espero seja renovado quem sabe para um futuro doutorado, que perpetue e favoreça a formação dos educadores no estado do Amazonas.

E meu eterno agradecimento e respeito a todos que direta e indiretamente fizeram parte desta minha caminhada em busca de aprendizagem.

Desde pequena me encanto com os livros, principalmente com o cheirinho deles, memória essa que me conduz, me alimenta, me fortalece no decorrer de minha vida, seja ela como estudante, professora ou pesquisadora.

A autora

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado realizou uma investigação sobre o lugar reservado à literatura da Amazônia brasileira nos livros didáticos de língua portuguesa, tendo como universo de amostragem as coleções aprovadas pelo PNLD para o ensino médio nos anos de 2015 e 2018 (não vinculadas à BNCC nem ao novo Ensino Médio), adotadas em duas escolas públicas estaduais do Amazonas. A pesquisa verificou como se deu a escolha dos livros que compõem as coleções aprovadas para o Ensino Médio nas escolas selecionadas, além de dimensionar o uso efetivo desses livros na dinâmica de ensino/aprendizagem. Como parte da pesquisa de campo, analisou-se os discursos dos professores a respeito do livro didático, da literatura produzida na Amazônia brasileira e das práticas pedagógicas daí resultantes. Constatada a total ausência da literatura amazônica nesses livros, emerge a pergunta: por que os autores de obras didáticas não obedecem à legislação pertinente ao livro didático no que diz respeito à valorização das regionalidades? Entre as razões poderiam ser apontadas para o problema, emergem a centralidade dos autores no Sul e Sudeste do país, impedindo uma maior diversidade de olhares; o apagamento das "regionalidades" nas provas do ENEM sob a alegação de se buscar assuntos de interesse nacional e o excessivo apego dos autores de obras didáticas às periodizações, nas quais só há lugar para autores considerados canônicos, em especial os que se situam nos grandes centros, negando visibilidade aos que se situam nas demais regiões. A pesquisa visa contribuir para a investigação dos estudos literários, somando-se aos trabalhos existentes, e ampliando o olhar de estudantes, professores e pesquisadores sobre a questão do livro didático em sua relação com a literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Livro Didático. PNLD. Literatura da Amazônia

RESUMEN

La presente disertación de maestría realizada una investigación sobre el lugar reservado a la literatura amazónica brasileña en los libros didácticos de la lengua portuguesa, teniendo como un universo de muestra las colecciones aprobadas por el PNLD para enseñanza media en los años de 2015 y 2018, ((no vinculado a BNCC o la nueva enseñanza media), adoptadas en dos escuelas públicas del estado de Amazonas. La investigación comprueba como la elección de los libros que componen las colecciones aprobadas para la enseñanza media en escuelas seleccionadas, además de medir el uso efectivo de estos libros en la dinámica de enseñanza/aprendizaje. Como parte de la investigación de campo, se analizan los discursos de los profesores obtenidos en investigaciones de campo sobre los libros didácticos, de la literatura producida em la Amazonia Brasileña, y sus prácticas pedagógicas. Confirmada la ausencia total de la Literatura amazónica en estos libros, surge la pregunta: ¿por qué sus autores de obras didácticas no cumplen con la legislación relativa al libro didáctico en lo que respecta a la valoración de racionalidades? Entre las diversas razones que podrían señalarse para el problema, emergen la centralidad de los autores en el sur y sureste del país, impidiendo una mayor diversidad de miradas; la supresión de "racionalidades" en las pruebas ENEM, son la afirmación de que buscan temas de interés nacional; y el excesivo apego que los autores de las obras didácticos, las periodizaciones, en las que sólo hay lugar para los autores considerados canónicos, y en especial los se ubican en las grandes ciudades, negando visibilidad a las demás regiones. La busca intenta contribuir para la investigación de los estudios literarios, incluyendo a los trabajos ya existentes, y ampliando la mirada de los estudiantes, profesores e investigadores sobre la cuestión del libro didáctico en su relación con la literatura.

PALABRAS CLAVE: Lectura. Libro didáctico. PNLD. Literatura Amazónica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1. UM MUNDO DE LEITURA 16
1.1. O ensino da língua: a leitura e a escrita na sala de aula 16
1.2. A leitura literária na sala de aula 19
1.3. A função humanizadora da literatura 25

2. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA 30
2.1. PCNEM, PCN+, OCNEM 30
2.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as proposições da Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado do Amazonas 34
2.3. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 38
2.4. PNLD: o livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio 42
2.5. O livro didático e a literatura da Amazônia brasileira 47

3. LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA DA AMAZÔNIA BRASILEIRA: UMA AUSÊNCIA?..... 53
3.1. Linguagens em conexão: uma viagem 53
3.1.1. Essa viagem chega à Amazônia? 55
3.2. Há novas palavras sobre a Amazônia? 58
3.3. Há veredas amazônicas nas veredas das palavras? 59
3.4. Implicações de uma ausência 60
3.4.1. As coleções de LD atendem a legislação pertinente? 60
3.4.2. Literatura da Amazônia: uma arqueologia para o LD 62
3.4.3. Contribuições para o debate 74

4. PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A LITERATURA DA AMAZÔNIA: DISCURSOS E PRÁTICAS 77
4.1. Percepções a partir da Escola A 78
4.1.1. O universo e os sujeitos da amostra 78
4.1.2. Discursos e práticas 80
4.2. Percepções a partir da Escola B 87
4.2.1. Universo e os sujeitos da amostra 87
4.2.2. Discursos e práticas 89
4.3. Reflexões possíveis sobre discursos e práticas 92

CONSIDERAÇÕES FINAIS 95

REFERÊNCIAS 98

APÊNDICES..... 101

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação é uma decorrência do esforço de pesquisa aplicado à análise do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com especial enfoque no material didático de Língua Portuguesa produzido para o Ensino Médio, para buscar verificar qual é o lugar reservado à Literatura da Amazônia Brasileira nos livros didáticos escolhidos no PNLD, por meio da análise comparativa entre coleções destinadas ao ensino de Literatura do Ensino Médio nas escolas públicas do estado do Amazonas, especialmente no que tange aos aspecto de escolha e o tratamento dado à realidade amazônica.

A fim de dar um recorte mais preciso a essa proposta de trabalho, selecionamos as escolas do distrito 7 da Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC/AM), localizadas na zona Norte da cidade de Manaus, para procedermos à amostragem de como as obras didáticas são acolhidas pela comunidade escolar. Tendo em vista a delimitação necessária a esse tipo de pesquisa, fizemos um recorte temporal de cinco anos, considerando os livros distribuídos pelo PNLD do Ensino Médio nos anos de 2015 e 2018, com vista ao entendimento de que em 2013, passados dez anos de sua implementação, o programa relativo aos livros didáticos do Ensino Médio já teria tempo considerável para sua consolidação,

Nesse sentido, após a problemática definida ainda restaram alguns questionamentos que motivaram a investigação e que foram delineados nos seguintes termos: quais os critérios de utilização dos livros didáticos que os docentes implementam nas escolas do distrito 7 da Seduc/Am, selecionadas como universo de amostra? Como se processa o acesso dos professores a esses livros? Qual é o lugar reservado à literatura de expressão amazônica nas obras selecionadas?

A partir da definição dos problemas motivadores, fixou-se o objetivo geral da pesquisa: **Investigar o lugar reservado à Literatura da Amazônia Brasileira nas obras escolhidas no PNLD do Ensino Médio nas escolas públicas do Amazonas**, para verificar como se dá o tratamento a essa região tão importante, do ponto de vista estratégico, para a construção efetiva da cidadania, considerando-se a diversidade regional e o tamanho continental do país.

Assim sendo, buscamos desenvolver um estudo acerca do livro didático nas escolas do distrito 7 da Seduc/Am através das legislações que contemplam a literatura da Amazônia Brasileira, verificando quais os critérios de utilização do Livro Didático (LD), implementado

pelos docentes e estabelecendo uma discussão sobre livro didático, PNLD, e a Literatura da/na Amazônia. No que concerne aos objetivos específicos, propomos:

1) Selecionar duas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual do Amazonas, integrantes do Distrito Educacional 7 da Seduc/Am, como universo de amostra, a fim de verificarmos como se deu a escolha e o acesso dos professores aos livros didáticos dos anos de 2015 e 2018;

2) Discorrer sobre os documentos oficiais e outros que a eles se somam como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998), Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM/2000) para saber qual o lugar dispensado à literatura, especificamente no que diz respeito à Amazônia Brasileira par a construção efetiva da cidadania brasileira;

3) Investigar em que medida os autores das obras selecionadas para as escolas do Distrito 7 da Seduc/Am, observando-se os anos de 2015 e 2018, respeitam a legislação pertinente ao PNLD, no que tange à valorização dos saberes regionais, incorporando reflexões sobre a Literatura da Amazônia Brasileira;

4) Colher e analisar discursos de professores quanto ao uso efetivo dos livros didáticos em sala de aula, e também quanto a percepção desses profissionais sobre a importância de se valorizar os saberes endógenos;

Em termos metodológicos, para que se entenda a complexidade de transformar a literatura em objeto de estudo e sua prospecção na legislação oficial sobre o livro didático (LD), incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN/PCNEM), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e a Proposta Curricular do Estado do Amazonas, com a análise das competências voltadas à leitura: competências gerais de Língua Portuguesa, competências específicas e respectivas habilidades a trajetória consiste em tornar acessível os discursos de professores quanto ao uso efetivo dos livros didáticos em sala de aula, e também quanto à percepção desses profissionais sobre a importância de se valorizar a literatura regional. Por fim, esses discursos somente ficarão em evidência com a revisão da literatura, a análise de documentos e o conteúdo de entrevistas semiestruturadas que serão tabuladas e analisadas em face de uma realidade tão política e humanitária, que em sua maioria é submetida ao esquecimento quando se promove as políticas públicas de valorização da literatura amazônica no interior das escolas estaduais do Estado do Amazonas. A pesquisa de campo possibilitou a observação e análise dessa realidade.

A pesquisa se fez por meio de abordagem qualitativa, que marcou o estudo analítico a partir de reflexões de pesquisadores como Minayo (2001, p.14), que situa “a real importância

do problema", demonstrando que o fenômeno da literatura no contexto escolar é parte de um contexto maior, enfatizado pelas tendências locais em que o sujeito está inserido; quanto a abordagem, será uma pesquisa descritiva, considerando aspectos da realidade e do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", além ainda de ser capaz de enfatizar o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências docentes na execução das ações de tratamento do livro didático e abordagem da literatura no que tange à valorização dos saberes regionais, incorporando reflexões sobre a literatura da Amazônia Brasileira.

A definição do percurso metodológico da pesquisa seguiu as diretrizes apontadas por Minayo (2007, p.44). Segundo ela, o pensamento metodológico abrange os seguintes fatores, que são imprescindíveis para a concretização de uma pesquisa:

> a) a discussão epistemológica sobre o "caminho do pensamento" que o tema ou objeto de investigação requer; b) a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) a "criatividade" do pesquisador", ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

A partir dessas ideias é que se estabeleceram as seguintes definições para a investigação:

a) Quanto à abordagem, a pesquisa foi de natureza "qualitativa". Minayo (2007) apresenta esse tipo de pesquisa como aquela que busca descrever, compreender e explicar o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes concernentes a relações, processos e fenômenos, sem a possibilidade de redução à operacionalização de variáveis.

b) Quanto ao procedimento, a pesquisa foi predominantemente "bibliográfica". Gil (2007) define a pesquisa bibliográfica como aquela que é feita a partir do levantamento de referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. O trabalho contou também com a pesquisa documental aquela em que "são investigados documentos com o propósito de descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características. As bases documentais permitem estudar tanto a realidade presente como o passado, com a pesquisa histórica". A análise documental abrangeu os livros escolhidos referentes aos anos de 2015 e 2018, estabelecendo

os critérios de análise da proposta do ensino de Literatura, em diálogo com os documentos que tratam da questão, como a LDB, o PNLD, Parâmetros Curriculares Nacionais. Quanto a pesquisa bibliográfica, ela subsidiou a elaboração do aporte teórico que visará aprofundar os temas acerca do livro didático, da literatura e em particular a literatura da Amazônia, enriquecendo a possibilidade de pensar literatura como fenômeno cotidiano que constitui e retrata a vida a partir da recriação da realidade por parte do artista.

c) Quanto ao método, foi utilizado o método "hipotético-dedutivo", o qual, no entendimento de Lakatos e Marconi (1997) parte da percepção de uma lacuna nos conhecimentos relativos a um determinado tema, segue com a formulação de hipóteses e amplia-se por meio do processo dedutivo, por meio do qual se testa a predição da ocorrência de fenômenos.

Foi realizada a pesquisa de campo em duas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual do Amazonas, integrantes do Distrito Educacional 7 da Seduc/Am, como universo de amostra, a fim de esclarecer os questionamentos de escolhas e manipulação nas escolas que utilizam ou não os livros contemplados pela escola realizada pelo PNLD nos anos de referência, objetivando através das observações diretiva refletir sobre a postura dos professores quanto ao uso efetivo dos livros didáticos em sala de aula, e também quanto a percepção desses profissionais sobre a importância de se valorizar a literatura regional.

Em suma, o ato de conhecer é indispensável para a relação estabelecida entre o sujeito pesquisador e o objeto a ser conhecido. Portanto, a relação que se estabelece entre esses dois elementos é que se produz conhecimento, consequentemente o processo se confirma com a simples descrição do ato de conhecer a realidade em que se desenvolve e os autores que comungam da ação em um universo como das escolas públicas do Estado do Amazonas.

Para a devida organização dos fatos observáveis para se obter os dados usamos entrevistas semiestruturadas efetuadas aos professores participantes da modalidade do Ensino Médio, optando-se por selecionar somete os que atuam na disciplina de Língua Portuguesa, com carga horária em literatura nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Médio do Distrito 7. Também foram feitas entrevistas com gestores/ou responsáveis diretos pela distribuição dos livros didáticos para as escolas, visando obter dados de todos os principais atores envolvidos no processo de articulação da política do PNLD no Estado do Amazonas.

As entrevistas semiestruturadas buscaram explorar tópicos comuns a fim de permitir a comparação entre a política de articulação entre o que versa o PNLD e o destino final quanto aos livros destinados a atendimento da Literatura Amazônica, conforme questionário elaborado

previamente. Estes, adaptados das características dos instrumentos estabelecidos como roteiro com questões abertas e fechadas e com o acréscimo de questões para entender as mudanças em andamento que será aplicada **in loco** para posteriores observações e análises.

Para que fosse possível alcançar o objetivo proposto na pesquisa, fez-se necessária a elaboração de um quadro teórico que desse sustentação às investigações, conferindo-lhes a almejada cientificidade, refletindo sobre os escritos de pesquisadores que já se debruçaram sobre o tema, assim como, articulando pensadores cujas teorizações contribuam para enriquecer as análises propostas. O quadro teórico sobre o qual a pesquisa se apoiou, estabelece diálogos entre textos e autores essenciais e forma eixos teóricos e temáticos.

A dissertação encontra-se estruturada em 4 capítulos, além da Introdução e das Considerações finais: no primeiro capítulo um dos eixos teóricos e temáticos fundamentais para a pesquisa diz respeito a essencialidade da leitura para a humanidade, o capítulo está intitulado **"Um mundo de leitura",** discorre sobre o ensino da língua: leitura e escrita na sala de aula, sobre a leitura literária na sala de aula e também sobre a função humanizadora da Literatura, destacamos neste Geraldi (1996, 2012) Ferrarezi e Carvalho (2017) e Candido (2006, 1989,1972); o segundo capítulo, com o título **"O livro didático de Língua Portuguesa e a Literatura",** investiga qual o lugar da Literatura no livro didático de língua portuguesa, discute a dicotomia entre a realidade imediata dos alunos e a globalização dos saberes, perpassa pelos documentos oficias PCN (1998), PCNEM (2000), PCN+ (2002) OCNEM (2006), PCEMAM (2012), e o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que norteiam a legislação pertinente a literatura e o livro didático; e dedica uma atenção especial à Literatura da Amazônia Brasileira.

O terceiro capítulo, nomeado **"Livros didáticos de Língua Portuguesa e a literatura da Amazônia brasileira: presença ou ausência? ",** apresenta uma análise de três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD para o ano de 2015 e para o ano de 2018, sendo que para 2015 duas coleções e para 2018 uma coleção, já que a pesquisa tem como objetivo investigar e detectar a presença ou ausência da literatura da Amazônia Brasileira nesses livros e como os textos são trabalhados.

O quarto capítulo, denominado **"Percepção de professores sobre o Livro Didático e a literatura da Amazônia: Discursos e práticas",** verifica como se deu a escolha dos livros que compõem as coleções providas para o Ensino Médio nas escolas selecionadas, além de dimensionar o uso efetivo desses livros na dinâmica de ensino/aprendizagem. São analisados

os discursos dos professores obtidos na pesquisa de campo, a respeito do livro didático, da literatura amazônica e de suas práticas pedagógicas ligadas ao livro didático.

1 UM MUNDO DE LEITURA

Este capítulo diz respeito a essencialidade da leitura para humanidade, nele abordaremos a leitura justamente por entender que ela é essencial para a formação humana, e que nos possibilita discussões de grande relevância sobre a leitura literária na escola, e sobre como formar alunos leitores sem amputar-lhes as asas para a fruição e o prazer, questões prioritárias na sala de aula como: a leitura e a escrita, e a literatura.

1.1 O ensino da língua: a leitura e a escrita na sala de aula

João Wanderley Geraldi, *em Linguagem e ensino*: exercício de militância e divulgação (1996), aborda questões como o próprio título anuncia, referentes à linguagem e ao ensino da língua materna, e para isso reuniu alguns textos escritos em meados de 1991 e 1994, textos voltados para "o mesmo interlocutor, o professor", textos estes que se originaram das suas experiências e da sua "militância como professor universitário engajado em projetos de formação" (GERALDI, 1996, p.7).

A língua é compreendida como uma interação social, que se realiza nas práticas sociais das mais variadas situações comunicativas e que se realizam em diferentes esferas, seja na sala de aula, por meio literário e/ ou até mesmo científico, seja em ambientes de expressão oral ou escrita. Nesse sentido, deparamos com um grande obstáculo que perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem na educação e principalmente no ensino da língua, que vem se perpetuando em épocas diferentes e em momentos diferentes quando se trata da formação de leitores críticos.

Entendemos que é papel da escola formar cidadãos críticos e efetivamente participativos, já que esta é uma das finalidades da instituição escolar, mas é sempre oportuno questionar se a escola realmente está fazendo o seu papel na formação de alunos leitores e escritores. A escola a instância instituída que tem a finalidade de atender as exigências sociais que dizem respeito à linguagem e cabe a ela não a "função de transmissão de conhecimento, mas a função de permitir a circulação entre duas instâncias diversas de produção de saberes" (GERALDI, 1996, p .44). Faz parte do processo a compreensão do que é dito e do como é dito, seja em instâncias públicas ou privadas. Geraldi distingue as instâncias como contrárias e ao mesmo tempo complementares: variedade culta x não culta; cultura erudita x cultura popular, e assim define as suas características:

> **Instâncias públicas**
> a) atendem a objetivos imediatos (satisfação de necessidades de compreensão do mundo)
> b) interações à distância, no tempo e no espaço implicando também interlocutores desconhecidos
> c) referência a um sistema de valores ou sistemas de referência nem sempre compartilhados, com categorias abstratas ou mais sistemáticas
> d) privilégio da modalidade escrita
>
> **Instâncias privadas:**
> a) atendem a objetivos imediatos (satisfação de necessidades vivenciadas básicas)
> b) interações face a face, o que implica a presença de interlocutores conhecidos
> c) referência a um sistema de valores ou sistemas de referência compartilhados, vinculados à experiência cotidiana
> d) privilégio da modalidade oral (GERALDI, 1996, p.43).

Nessa concepção, é tarefa do professor orientar e enfatizar que a comunicação se realiza entre o eu e o outro, de quem fala ou de quem ouve, do lugar em que estou e do lugar ao qual pertenço, pela oralidade ou pela escrita. É por esse âmbito que a língua/linguagem se efetiva.

Geraldi discorre ainda sobre um estudo linguístico que entende a língua como forma de conceber a linguagem, sendo o seu objeto a língua, as variedades linguísticas e a questão do discurso em diferentes gêneros textuais. As "Diretrizes para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa elaboradas pelo MEC (1986) sugerem o ensino centrado na prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática da análise linguística" (GERALDI ,2012, p. 65).

A língua não deve ser entendida como um sistema fechado, e o ensino dela não deve ser concebido como um código possuidor de regras que propicia ao aluno produzir textos orais ou escritos sem que exista uma interação social, mas sim um conjunto não fechado, que possui um conjunto de palavras usado por determinados grupos (profissionais, regionais, históricas e culturais) denominadas de variações, sendo caracterizada pelo uso em formal e informal. O aluno, quando entra na escola para aprender a ler e a escrever, traz consigo o seu conhecimento de mundo e busca compreender o mundo que o cerca e se encaixar na sociedade:

> Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir (GERALDI, 1996, P. 70).

A leitura e a escrita são práticas sociais cotidianas e hábitos tão comuns na maioria dos indivíduos que às vezes não nos damos conta de que muitos ainda não leem ou escrevem, são práticas que às vezes ficam restritas apenas ao assinar e decodificar o próprio nome, problema

este que, segundo Geraldi, está sempre atrelado a um momento de crise, e no grande questionamento quanto ao formar cidadãos leitores e escritores, problema este que perpassa por momentos diferentes, em épocas diferentes cujo questionamento sobre o ler e o escrever se faz presente como uma tradição no país.

É importante ressaltar que a leitura não é feita apenas na escola, no banco escolar, aprendemos a ler em nossa prática, no nosso cotidiano, na nossa vivência, daí surge a frase célebre de Paulo Freire que diz que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", que o aluno não é uma tábua rasa quando chega na escola (FREIRE, 1984, p.9).

A língua possibilita ao homem dar significados ao mundo e à realidade. Não se trata apenas de reconhecer as palavras, mas também os acessar os seus significados culturais para que, com esses significados, as pessoas entendam e interpretem a realidade. Nesse sentido, pode-se afirmar que o leitor só pode ser formado por meio de uma prática constante de leitura organizada, que contemple a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, pois se a leitura é uma prática social, não se pode encarar o leitor como mero decodificador de palavras e frases, mas sim como um construtor de sentidos, cujo papel consiste em buscar as significações que o texto comporta.

O grande problema está nas primeiras palavras que se tenta colocar no papel. No início é um receio, um misto de medo e insegurança, situações essas incidem na luta constante de se organizar as palavras, de tentar esclarecer as ideias seja na organização de um trabalho acadêmico ou numa simples redação escolar, quando se dá a famosa síndrome do branco. É aí que o aluno começa a perceber que a linguagem escrita é diferente da linguagem oral, mas cabe ao professor enfatizar nesse momento que uma dá suporte à outra. Como diz Geraldi (1996, p. 89), "ler e escrever não são atos mecânicos de reconhecimento, mas processos de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das pessoas". É na leitura que encontramos e conhecemos novos lugares, pessoas, ideias e pensamentos, e nos construímos a partir dessas vivências como cidadãos capazes de expressar e de conhecer melhor o mundo em que vivem.

Consequentemente, a leitura não pode ser trabalhada na escola apenas como objeto de ensino. Ela precisa se converter principalmente em objeto de aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário que a leitura faça sentido para o aluno, ou seja, ultrapassar os limites da decodificação, em direção a um campo de construção de sentidos, vinculado à vida cotidiana e aos gêneros que circulam no contexto em que o aluno se encontra inserido.

A leitura e a escrita são ações indissociáveis, e constituem a base do ensino de todas as outras disciplinas ou componentes curriculares. É através da leitura e da escrita que o cidadão,

leitor, vai entender, investigar, questionar, produzir sentidos, cuja prática resulta na construção de novas vivências e experiências, e assim no melhor entendimento daquilo que é lido e até mesmo escrito, podendo aceitar ou não as ideias do autor presentes no texto como sua, mas de certa forma argumentando o porquê de aceitá-las ou não. Nessa mesma linha de pensamento Geraldi (1996, p. 126) diz que:

> Ao ler um texto, o leitor não pode despojar-se de seus "saberes" para preencher o espaço vazio assim conseguido com os "saberes" do autor. Isto seria negar-se ante o texto. Mas também não pode escudar-se em seus "saberes" como verdades absolutas e imutáveis. Isto seria negar o texto. Mesmo quando não concordamos com os pontos de vista defendidos pelo texto que lemos, para podermos criticá-los precisamos estar "abertos" para compreendê-los e por isso mesmo não aceitá-los. É neste sentido que a leitura é um diálogo, que na escola se dá entre aluno e texto, mas do qual o professor não pode ser mera testemunha. Mediador de leituras, cabe ao professor um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para com elas e com eles reaprender o seu processo de ler.

Como se percebe, o professor é o mediador no processo, que tem a aprendizagem como consequência do estudo, já que estudar não significa dominar um conjunto de informações e nem habilidades: quanto mais se estuda, mais coisas se tem para estudar e aprender, e como mediador o professor deve mostrar que a leitura é um direito e que nem sempre ela é prazerosa.

No caso da presente pesquisa, é importante saber se a multiplicidade de textos e a diversidade de mecanismos de acesso a eles devem integrar, hoje, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Todavia, é necessário questionar: as escolas têm se transformado no aludido e necessário território de sedução para o mundo da leitura? É uma pergunta importante, quando se pensa que é na escola que são forjados os hábitos que vão aprimorar e potencializar a competência leitora dos indivíduos. Consequentemente, convém conhecer os meandros do ensino de leitura em sala de aula, com vistas a investigar como se realiza o trabalho do professor, como a leitura se inscreve nos currículos das escolas e também qual o tratamento dado à leitura nos livros didáticos utilizados. Por isso, a leitura literária na sala de aula abre o próximo tópico deste trabalho

1.2 A leitura literária na sala de aula

O livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, é uma referência ao se abordar questões prioritárias na sala de aula como a leitura, a escrita, a literatura e o livro didático, que são primordiais para as práticas docentes. O livro é composto por vários ensaios de outros professores pesquisadores que abordam justamente essas temáticas essenciais

para o ensino da língua portuguesa. A edição de 2012 da editora Anglo não contém prefácio, mas possui a reprodução da apresentação da 5ª edição em que Geraldi revela seu "sentimento em relação aos textos que compõem o livro", dizendo que "mais do que textos acabados, eles representam uma vontade política de interferência no modo de construir o ensino da língua materna" (GERALDI,2012, p. 3).

Na época da 1ª edição, meados da segunda metade da década de 1980, o Brasil passava por um período ditatorial e os textos buscavam justamente relatar essas inquietações quanto ao fazer pedagógico, inquietações estas que ainda urgem nos dias atuais quanto às práticas de leitura e escrita. Parafraseando Geraldi, pode-se afirmar que nenhum autor é dono de suas palavras porque cada leitor dará a sua voz dependendo da vivência de mundo, cujas inquietações ainda se perpetuam e são encarados por nós e pelo autor como "*crise social*". Considerada crise porque o problema da leitura e da escrita no Brasil é histórico e está sempre atrelado a um momento de crise que tenta justificar o que não é justificável; histórico porque atravessa momentos e épocas diferentes cujo questionamento é o mesmo: como formar alunos leitores? Como formar leitores críticos?

Na década de 1980, Geraldi buscou construir uma alternativa para o ensino da língua materna voltado para as práticas docentes na sala de aula, e para isso aborda três concepções da linguagem: a primeira entende a linguagem como *expressão do pensamento,* que corresponde aos estudos tradicionais; a segunda entende a linguagem como *instrumento de comunicação,* que corresponde ao estruturalismo e a terceira entende a linguagem como *forma de interação,* que corresponde a linguística da enunciação e na transmissão de informações baseadas na informação.

Das três concepções da linguagem, Geraldi acredita ser a terceira que irá subsidiar as relações constituídas entre os sujeitos do que "simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença", afirma ainda que por meio da linguagem "o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala" (GERALDI, 2012, p. 41). As atividades propostas passam a centralizar o texto para as atividades de leitura e escrita na sala de aula, o texto não é mais o pretexto para o estudo das classes gramaticais. Celso Ferrarezi e Robson Carvalho, no livro *De alunos a leitores: ensino da literatura na educação básica,* fazem um amplo diagnóstico da situação histórica da leitura nas escolas brasileiras e apresentam a leitura como "o mais significativo ato civilizador. Para eles,

> A unidade da aula de português na educação básica tem de ser o texto. Não o texto como pretexto para aula de gramática, não o texto como pretexto para encontrar orações subordinadas, não o texto que serve apenas para garimpar advérbios, nem o texto para "treinar" habilidades que vão "cair" no ENEM, mas o texto que nos ensina sobre o mundo, sobre a vida, sobre os sonhos, sobre nossa língua. O texto para "aulas de texto" e não para aulas de gramática disfarçada de boa moça (FERRAREZI JR e CARVALHO, 2017, p. 14).

Ao relembrarem o tempo em que cursavam a educação básica, nas décadas de 1970 e 1980, os autores asseguram que, naquela época, havia a prática da leitura na escola, por meio da disciplina específica destinada à leitura. Havia metas de leituras a serem alcançadas, por quantidade de livros entre os que eram destacados pelos professores. Sem necessidade de "fichas" de avaliação, de resumos, resenhas, redação ou outro tipo de tarefa, a leitura era um fim em si mesmo, leitura por prazer, o que gerava um hábito entre os alunos de frequentarem a biblioteca da escola, a fim de ter acesso aos livros que desejassem. Segundo eles, dessa maneira a escola cumpria o seu papel "de mostrar que existe um outro mundo possível, no qual as pessoas têm acesso a bons livros, podem ler e aprender e, por isso, são educadas, sonham, se respeitam, aprendem com prazer, usam o tempo para coisas produtivas, enfim" (FERRAREZI JR e CARVALHO, 2017, p. 10).

É assim que os autores recordam o tempo em que passaram na educação básica, recordação essa, fruto da prática proposta por Geraldi no projeto desenvolvido em Aracaju (1981), em Campinas (1983) e outros municípios para a formação de professores da rede pública de ensino do Paraná, que gerou a coletânea de artigos e assim se constituiu o livro "O texto na sala de aula".

A prática de leitura estava pautada no aspecto quantitativo de textos lidos, voltada para textos curtos (conto, crônica, reportagem, lendas etc.) e textos de narrativas longas (romances e novelas), especificando no início do ano letivo a quantidade de livros a serem lidos em cada bimestre, para Geraldi a leitura quantitativa "permite que a quantidade gere qualidade", não pela quantidade de livros lidos, mas o que essa leitura pode proporcionar como experiência e "na liberdade de ler" recorrendo ao seu conhecimento de mundo "para compreensão do que lê".

Quanto aos textos longos a leitura é a principal finalidade, Geraldi sugere usar um tempo de aula para que a atividade se concretiza no decorrer do ano letivo, já os textos curtos devem ser feitos prioritariamente em tempos germinados, lidos pelos professores e alunos, neste há a necessidade de uma leitura mais profunda, uma atividade de interpretação textual e como consequência a produção de textos orais e/ou escritos.

É importante salientar a leitura como finalidade da própria leitura, ler para entender e conhecer e não como uma atividade para atribuição de notas, ou preenchimento de fichas, é necessário frisar aqui que nem toda leitura é prazerosa, mas que toda leitura é primordial para o nosso aprendizado e desenvolvimento intelectual. Nem sempre fazemos apenas o que gostamos, aprender é isso, é perceber que você quanto mais aprende, conhece, mais coisas tem ainda a aprender.

Instigar o aluno a prática de leitura e escrita é papel do professor e da escola, o professor como mediador do conhecimento e a escola como suporte para a concretização dessas atividades essenciais a prática da sala de aula.

As práticas na sala de aula propostas por Geraldi na década dos anos 1980 defendem o ensino da língua centrado em três práticas: leitura, produção de texto e análise linguística considerada como um marco na proposta das práticas escolares que visava à interação dos sujeitos, partido da premissa de que ensino não pode ser voltado somente para as regras gramaticais, mas que o ensino da gramática partindo da produção de texto do aluno, da experiência concreta o aprendizado seria mais significativo.

Passado mais de 30 anos os questionamentos ainda se perpetuam quanto a leitura e escrita, Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p.11) mesmo recordando das leituras quando cursavam o ensino básico em 1980 enfatizam:

> O texto (assim como a leitura), deixou de ser uma coisa finalística – ler deixou de ser "a tarefa" - e passou a ser uma ação meramente intermediária. Compreender o texto e aprender com o seu conteúdo deixou de ser o objetivo dos alunos. O texto virou "suporte", mas não para o que ele suporta de saberes, senão para as mesmas coisas velhas da gramática (que passaram a vir disfarçadas de modernidade, mas continuaram assombrando os dias e as noites de nossos alunos) e coisas novas da linguística, que quase ninguém ficou sabendo bem para o que eram ensinadas.

O texto antes era lido para alimentar a alma e a inteligência, mas agora sequer é lido! Ele é apenas utilizado para alimentar aulas de gramática. É como se fosse um filme ruim, que ainda consegue ser pior no final, porque no final sempre há uma surpresa desagradável em forma de redação, ficha, exercício, análise, etc. Assim, não há mais tempo para leitura descompromissada, a leitura por prazer, sem cobranças no final. Os livros inteiros deixaram de circular nas salas de aula porque o que circula são os pedaços do texto, o texto esquartejado. E são esses textos esquartejados que frequentam os livros didáticos. Então, "a escola deixou de cumprir seu real papel, ela deixou de formar leitores e de formar pessoas que sabem se comunicar como a sociedade exige" (FERRAREZI JR e CARVALHO, 2017, p. 13)

E porque o texto merece tanta relevância? Por que ele deve ter esse tratamento tão distinto a ponto de ser consagrado o motor de uma aula de língua materna? Porque é através do texto que a leitura se concretiza, e é através dela que se compreende a linguagem escrita, é a partir da leitura do texto que se ampliam os horizontes e se amplia a mente. Seguindo essa linha de pensamento, podemos dizer que os livros são símbolos da grandeza de um povo e retomar a frase creditada a Monteiro Lobato de que "um país se faz com homens e livros". Essa amizade entre homens e livros parecem ter deixado de ser cultivada também na escola, que comumente deixa de olhar a leitura e volta seu olhar, de forma obsessiva, para a nota de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A escola parece ter esquecido que sua função é educar os seres humanos sob seus cuidados. Movida pelas políticas governamentais de olhar obtuso, a escola deixou de lado a prática da leitura civilizadora para embarcar num universo de leituras fragmentadas sem o menor sentido, criando uma multidão de analfabetos funcionais. É por este motivo que Ferrarezi e Carvalho (2017, p.21) emitem o seguinte alerta:

> Se não temos como devolver às famílias brasileiras essa incumbência civilizadora, cumpre transformar as escolas, para que a cumpram. É urgente devolver aos nossos alunos o prazer pela leitura detida, profunda e transformadora. É urgente que a escola reaprenda como ensinar a ler. É urgente que haja políticas públicas que atendam com programas sistemáticos de leitura desde a mais singela escola rural ou indígena até a maior e mais moderna escola urbana, e que redimensionem a importância da leitura nos currículos e na existência escolar básica brasileira. É urgente fazer com que sejam amigos neste país os livros e as gerações que hoje ainda são civilizáveis.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1996, preveem essa necessidade de ajustamento nos currículos em relação à leitura. Os PCN defendem que se deve ter menos conteúdos e mais tempo para o aprofundamento desses conteúdos. Mais tempo deveria ser dedicado à leitura, mas uma leitura realmente significativa, com a leitura de mundo e as lides inteligentes com os textos. O estudante deveria aprender a compreender textos, exercitar um olhar crítico sobre eles, comparar textos, adaptar textos, refazer textos, brincar com os textos lidos, etc. Só que esse sonho idealizado nos documentos oficiais até hoje não chegou ao ambiente escolar de forma produtiva. Está ausente das salas de aula, de forma geral. É somente a partir da mudança dos currículos escolares que se pode vislumbrar uma mudança real no quadro negativo de leitura na escola. Sem isso, não se pode esperar que a escola tenha condição de contribuir para formar leitores competentes.

Parece evidente que esse tipo de ensino, historicamente praticado nas escolas, é equivocado, para dizer o mínimo, e tem que ser repensado. Mas é exatamente assim que funciona um livro didático comum, consagrado na prática de docentes em todo o país.

Consequências? A escola, cujo papel é formar leitores e escritores competentes, acaba não formando nem leitores, nem escritores, já que não propicia, ao longo de todo o percurso da educação básica, um relacionamento harmônico e progressivo com a leitura.

Todo o arrazoado acima enfatiza que a leitura é primordial na educação do indivíduo, e que seu papel é crucial na formação de um sujeito crítico. Nesse sentido, as reflexões de Geraldi (2012) e de Ferrarezi e Carvalho (2017) contribuem efetivamente com a proposta desta pesquisa, porque estabelecem uma ponte necessária às estratégias produtivas para a efetivação de um trabalho significativo nas aulas de língua e literatura.

O ensino da língua, portanto não pode se resumir à dissecação de frases soltas, muito menos à memorização de regras prescritas na gramática normativa. Cabe ao professor considerar a leitura e a interpretação de textos diversificados, dos mais variados gêneros, como ponto de partida e de chegada de seu trabalho, já que o texto não é um produto pronto e acabado, mas sim um instrumento que permite o desenvolvimento de um conhecimento que pode influenciar na compreensão de mundo e que pode contribuir no desenvolvimento não só da escrita, mas também da oralidade. Cabe relembrar aqui a lição ensinada por Paulo Freire, ao falar sobre o ato de ler, de que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra". A essa lição gostaríamos de acrescentar outra que julgamos igualmente importante: a de que a leitura da palavra pode aparelhar o indivíduo para que consiga ler o mundo com mais competência. Para que isso seja possível, é necessário um trabalho consciente, por parte da escola e do professor, em atingir as metas propostas pelos autores revisitados neste tópico da pesquisa.

Quando se fala em leitura, seu ensino e aprendizagem na escola, não se pode esquecer um tipo muito especial de leitura, que é a leitura literária. Sobre a questão, Cosson (2014, p. 168) entende que, mesmo tendo o seu espaço diminuído ou encurtado,

> a leitura da literatura permaneceu na escola, conforme a divisão pedagógica da leitura escolar em dois tipos de atividades: a leitura ilustrada e a leitura aplicada. No primeiro caso, tem-se a leitura como uma atividade de fruição e deleite, voltada quase que exclusivamente para a inserção do aluno no mundo da escrita ou o manuseio livre de impressos, sendo esse o modo preferencial de uso do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. No segundo, a leitura aplicada se destina a promover o conhecimento, ou seja, a leitura se destina ao aprendizado de alguma coisa do qual o texto é veículo. Trata-se do modo dominante da leitura nos anos finais do ensino fundamental e daí por diante, mudando-se o grau de complexidade dos textos e os fins imediatos da leitura. A literatura assume, neste caso, uma posição ancilar no ensino de língua, contribuindo para a consolidação da competência de leitura e escrita por meio de exercícios de compreensão e outras estratégias didáticas aplicadas aos textos literários.

Dessa forma, entende-se que a permanência da leitura literária na escola, mesmo que em um tempo realmente diminuto, acontece porque a própria literatura se impõe como um campo a ser explorado. Todavia, o trabalho com a leitura literária deve ser bem articulado, com objetivos e práticas pedagógicas bem definidos,

> que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer. Assim como é preciso superar a dicotomia da divisão ente leitura ilustrada e leitura aplicada em favor da presença de ambas na formação do leitor, também é preciso que se supere a oposição entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária. Só assim [...] teremos um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor medeia, desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo (COSSON, 2014, p.169).

O autor sugere ser um equívoco se pensar que o bom ensino de leitura literária não se reduz à leitura ilustrada ou à leitura aplicada. Trata-se de uma dicotomia que precisa ser superada a bem do trabalho produtivo e significativo na sala de aula, pois a leitura literária deve propiciar ao aluno a reflexão sobre si mesmo, sobre o mundo e suas relações. Leva-se o texto diário para a sala de aula e promover a leitura produtiva desses textos. O contato dos alunos com os textos deve se tornar uma prática constante. Não apenas com fragmentos de textos, mas si as obras em sua integralidade, para que não seja perdida a visão do todo. A leitura literária, quando realizada adequadamente, contribui para ampliar os horizontes do aluno.

No tópico seguinte, recorremos ao pesquisador Antonio Candido para refletirmos sobre a função humanizadora da literatura, como uma justificativa para a necessidade de se promover a leitura literária na escola.

1.3 A função humanizadora da Literatura

No entendimento do pesquisador Antonio Candido, a literatura deveria ser encarada como um direito fundamental do ser humano, uma vez que ela contém o ingrediente ficcional, que é imprescindível para a formação do cidadão. A necessidade de arte e, especificamente, de Literatura, estaria, segundo ele, no mesmo nível das necessidades básicas do homem, como alimentação, saúde e justiça, por exemplo. O teórico entende que:

> A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e

> denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p. 177).

É por essa razão que o autor afirma que a Literatura faz parte do rol de "incompressíveis" da humanidade. Bens incompressíveis são aqueles "que não podem ser negados a ninguém", enquanto os compressíveis são acessórios, "como os cosméticos, os enfeites, as roupas extras" (Candido, 2011, p. 175). A literatura deveria ser encarada como um bem incompressível, já que os indivíduos recorrem à ficção e à poesia em todos os momentos do dia, em todos os dias da vida, quase sempre sem nem mesmo perceber, assim como necessita do ar e da alimentação. Nesse sentido, a Literatura é fundamental à humanização.

Assim é que Cândido esboça uma teoria a respeito do que seria a "função humanizadora" da Literatura: porque ela "confirma a humanidade do homem". Ela humaniza o homem porque o faz mergulhar, por meio da ficção, da poesia ou do drama, na sua própria humanidade, pela mediação da arte. E a essa função humanizadora comporta três outras funções, nomeadas como função psicológica, função formadora e função social. Pela **função psicológica**, a arte literária satisfaz ao home pela sua necessidade universal de ficção e fantasia. Necessidade que se inscreve ao lado das necessidades mais elementares, fantasiando as suas próprias experiências por meio da ficção, o ser humano alimenta o seu espírito e fortalece a sua porção "gente". E isto ocorre, segundo o autor, "no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto" (CANDIDO, 1972, p. 83).

Para Candido (1972, p. 83), a literatura funciona,

> como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isso culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romanceada. Mais recentemente, ocorreu o *boom* das modalidades ligadas à comunicação pela imagem e à redefinição da comunicação oral, propiciada pela técnica: fita de cinema, radionovela, fotonovela, história em quadrinhos, telenovela. Isto sem falar no bombardeio incessante da publicidade, que nos assalta de manhã à noite, apoiada em elementos de ficção, de poesia e em geral da linguagem literária.

Como se percebe, a ficção é onipresente na vida humana, alimentando o espírito do homem de fantasia. Desde o momento em que nasce, até quando desce à sepultura, a vida

humana é plasmada individual e socialmente pela presença massiva das palpitações narrativas e poéticas com as quais convive e das quais retira as mais diversas motivações.

Pela sua **função formadora**, a Literatura possibilita ao indivíduo libertar-se das cargas que a ideologia dominante põe sobre os seus ombros, com vistas a falsear a realidade. Então esse potencial revelador que a ficção tem instrumentaliza o cidadão a ver muito além das aparências imediatas. Daí decorre o papel formador de personalidade que a Literatura tem. Não podemos vê-la como uma experiência inofensiva, mas sim perceber o seu papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções tradicionalistas. Ela seria, na verdade, "a força indiscriminada e poderosa da própria realidade" (Candido, 1989, p.113). A função formadora da Literatura nada tem a ver com a ideia de "educação moral e cívica" propagada pelas ideologias dominantes e pela pedagogia oficial. Pelo contrário, a arte literária clareia zonas de sombra das relações sociais, expõe realidades que as ideologias dominantes têm interesse em esconder e falsear. A literatura não falseia, ela revela, e é por isso que atua como formadora do homem, alimentando o seu potencial de humanidade. Dessa forma, a função educativa da Literatura é muito mais complexa do que o alcance dos aparatos educacionais institucionalizados, pois a capacidade da Literatura de *formar* se dá "não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um vínculo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom e o Belo, definidos, conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida" (CANDIDO, 1989, p. 84).

Assim sendo, Candido (1989, p. 84) deixa claro que:

> Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos de sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (inclusive fazendo edições expurgadas de obras-primas, como as denominadas *ad usum Delphini*, destinadas ao filho de Luís XIV).

É bem expressiva a metáfora da "bitola ideológica" utilizada pelo crítico. Isso porque a Literatura, pelo seu caráter subversivo e insubmisso, é escorregadia a qualquer tipo de bitola, embora as bitolas ideológicas sejam absolutamente reais. A Literatura traz consigo a riqueza e a complexidade da própria vida, não cabendo em nenhum manual de virtudes ou de boas condutas. Ela veicula o que os manuais de conduta desejariam banir, porque incomoda e provoca questionamentos pela ampliação dos horizontes do indivíduo de forma incontrolável.

Nesse sentido, a Literatura não corrompe nem edifica: ela traz consigo "o que chamamos bem e o que chamamos mal, humaniza em sentido profundo porque faz viver" (CANDIDO, 1989, p. 85).

No que diz respeito à sua **função social,** a arte literária fornece ao homem um canal de acesso à reflexão sobre o próprio chão em que ele pisa, levando-o a exercitar um olhar crítico sobre a realidade, ao transportá-lo para as páginas da ficção. Ela propicia a "representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade" (CANDIDO, 1989, p. 86).

É necessário encarar a Literatura como uma instituição social que se realiza por meio da linguagem, e a linguagem é uma criação social. E além de ter natureza social, a arte literária transforma-se também em um vigoroso instrumento de mobilização social, cujo poder é imensurável. Segundo Candido, a arte é social porque depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação, e também porque produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Como processo e produto social, a Literatura instrumentaliza o indivíduo para que tenha maior percepção do mundo que o cerca e possa apreender o mundo em sua pluralidade e diversidade. Em sua tarefa de construção social, a Literatura desestabiliza o leitor, porque lhe propõe novas indagações, novos questionamentos, reflexões e uma boa dose de perplexidades e inquietações.

É pelo fato de a Literatura ser um bem incompressível, e pelas funções essenciais que ela comporta que Antonio Candido discorre sobre "o direito à literatura", como um componente fundamental dos direitos humanos. Os direitos humanos não se concretizam sem atenção aos princípios da empatia e da alteridade "pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que àquilo consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo" (CANDIDO, 1989, p. 238).

Para o crítico, a Literatura é parte fundamental dos direitos do homem. E é também um mecanismo de combate, dado o seu caráter de engajamento social, afirmando que a "literatura é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético (Candido, 2011, p. 182). Um dos grandes problemas de sociedades desiguais como a brasileira é a negação do acesso à arte literária a uma considerável parcela da população, gerando uma falta de contato que inibe o alcance da própria Literatura. Nesse caso, quando falamos em desconhecimento da Literatura

por parte das populações marginalizadas, não estamos falando de incompetência literária dos indivíduos, mas sim de injustiça e desigualdade. A escola como espaço de construção da cidadania que deve ser não pode se eximir da responsabilidade de estabelecer os contatos dos estudantes com as obras literárias para fruição, para apreciação, para conhecimento. Trata-se de uma questão de respeito à alteridade, de exercício da necessária empatia, de prática da justiça social.

O quadro teórico elaborado a partir das reflexões acima enseja as seguintes questões, de grande relevância para a pesquisa: Os livros didáticos atendem à tarefa primordial de aprimorar nos alunos as competências de falante, ouvinte, leitor e escritor? E no que diz respeito ao direito do aluno à literatura como uma experiência estética, os livros didáticos propiciam o acesso a esse direito? Como dissemos, são questões relevantes, uma vez que delas depende o fato de que o mundo da escola seja também um mundo de leitura. Caso contrário, o "mundo da leitura" estará fora dos muros da escola. Este é o mote do próximo capítulo.

2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA

No capítulo anterior, buscamos refletir sobre a leitura, ressaltando o quanto ela é importante para o ensino da literatura, e para isso abordamos sobre o ensino da língua enfatizando aspectos da leitura e da escrita, a leitura literária na escola e a função humanizadora da literatura, temas que tratam da acessibilidade, da multiplicidade de textos, de aprimoramento das competências comunicativa dos estudantes, aliadas à realidade do direito à literatura. É partindo desta premissa do direito à literatura que fazemos neste capítulo um apanhado das leis que norteiam a legislação no que diz respeito ao ensino médio, abordando os documentos oficiais que buscam fornecer parâmetros, diretrizes e orientações para esta modalidade de ensino, em diálogos com o PNLD - o livro didático e o ensino da literatura.

2.1 PCNEM, PCN+, OCNEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – PCNEM (2000), com um eixo denominado "PARTE 1 – BASES LEGAIS", objetivaram uma reforma educacional, buscando romper com os velhos paradigmas da educação, por meio da proposição de três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, em articulação com os quatro pilares da UNESCO, que são:

A) **aprender a conhecer** – autonomia e continuidade nos estudos;

B) **aprender a fazer** – aplicação dos conteúdos, partindo do concreto para a vida;

C) **aprender viver com os outros** – desenvolver atividades em grupo buscando respeitar as diferenças;

D) **aprender a ser** – entender-se como ser individual e a ter responsabilidade.

O MEC implementou o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que tinha a finalidade de avaliar e comprar livros didáticos para a escola pública destinadas ao ensino fundamental, acarretando uma grande inovação dos parâmetros e assim gerando uma grande gama de discussões sobre a realidade dos livros didáticos.

Surgiram dessas discussões os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio PCNEM (2000), nos quais se insere a "PARTE II – LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS", elaborada sob a coordenação de Zuleika Felice Murrie. O documento elaborado não teve muita repercussão, devido ao fato de que faz apenas críticas ao ensino da

gramática e da literatura, sem, no entanto, deixar claro como as práticas antigas poderiam ser substituídas, e também por não deixar claro quais são as novas propostas que defende. No que se refere à literatura, esta não teve destaque no documento. É apenas enfatizada como ensino secundário, tendo o seu papel praticamente reduzido a um espaço para a formação de leitores.

A pouca repercussão e a insatisfação dos professores em relação ao documento citado anteriormente demandaram a elaboração de um documento mais consistente, o que possibilitou a criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio PCN+* (2002) com o subtítulo de *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.* Este documento busca esclarecer e aprofundar as propostas dos PCNEM, destacando a relevância das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no aluno, partindo dos seguintes eixos: a) representação e comunicação; b) investigação e compreensão; c) contextualização sociocultural. Quanto ao ensino de literatura, o documento admite trabalhar com a história da literatura e a periodização, sem que haja a obrigatoriedade de abordar todas as escolas literárias, assim como seus autores. Propõe a leitura de obras clássicas da literatura, mas não faz a discussão do que é realmente o cânone.

Outro documento importante são as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNEM* (2006), dedicado à área de Linguagens e suas Tecnologias, que surge justamente para retomar questões que não foram sanadas nos outros documentos oficiais citados anteriormente, buscando "atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio" (BRASIL, 2006, p. 8), e por consequência as práticas para o "novo ensino médio". Percebe-se neste documento oficial a tentativa de igualar o ensino da língua portuguesa ao ensino da literatura, diferente dos outros documentos, quando especifica no sumário "Conhecimentos da língua portuguesa", item que vai da página 17 a 45, e "Conhecimentos de literatura", que vai da página 49 a 81".

No campo da literatura, que é o foco desta pesquisa, o documento enfatiza a formação do leitor pelo viés do letramento literário, e reconhece o valor formativo da literatura como principal objetivo de ensino de literatura do Ensino Médio, visando a uma literatura humanizadora, na perspectiva de Antonio Candido; legitima o espaço da literatura e da leitura visando à formação de um leitor crítico e competente. A formação de leitores ainda é um dos grandes obstáculos para a Língua Portuguesa, e o MEC fez alguns investimentos buscando amenizar este grande empecilho na educação, com a criação do **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE),** que tem a finalidade de distribuir acervos de obras literárias, visando promover a leitura literária, e o **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio**

(PNLEM). Com este programa, as escolas públicas passaram a receber gratuitamente os livros didáticos.

A reforma do Ensino Médio, por meio da medida provisória 746, de 22 de setembro de 2016, implementou as escolas de tempo integral e ampliou a carga horária para mil e quatrocentas horas, porém esta medida gerou grande polêmica porque, na sua primeira edição, as disciplinas de Artes e de Educação Física passavam a não ter obrigatoriedade no Ensino Médio. Devido a isso, o Ministério da Educação refez a proposta e colocou as referidas disciplinas como obrigatórias no Ensino Médio.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, aprovou a medida provisória 746, instituindo a política de fomento à implementação de escolas de tempo integral. Devido a essa nova legislação, o currículo do Ensino Médio passou a ser organizado por conteúdos, considerando o itinerário formativo selecionado pelo aluno com base nas áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e a formação tecnicista, resultando na obrigatoriedade dos três anos com as disciplinas de "Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Educação Física e Inglês". Na reforma, há algumas alterações que são importantes destacar:

> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
> I – linguagens e suas tecnologias;
> II – matemática e suas tecnologias;
> III – ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
> V – formação técnica e profissional.
> § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, Lei nº13.415/2017).

É importante ressaltar que não é uma reforma nova no que diz respeito ao eixo "V – formação técnica e profissional", é apenas uma nova roupagem para o ensino da década de 1980, quando se privilegiava a mão de obra, que agora está denominada como itinerários formativos, que visam justamente preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, por meio de qualificação profissional e técnica de nível médio. Devido a esta reforma, houve consideráveis mudanças que abrangeram o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, baseadas no decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, que ressaltamos a seguir:

A) No que diz respeito à aquisição de livros, estes passam a ter a obrigatoriedade do formato digital e a acessibilidade às tecnologias, que não havia anteriormente;

B) Os programas relacionados ao livro passam pelo processo de unificação, e o programa passou a chamar-se de Programa Nacional do Livro e do Material Didático, assumindo a função do PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola e passa a distribuir também os livros literários;

C) Para a escolha das obras, o decreto possibilita a unificação dos materiais para a rede de ensino, que pode ser descrita da seguinte forma: a) material único para cada escola: a escola escolhe o livro didático; b) material único para cada grupo de escola: a secretaria define quais escolas recebem o mesmo material didático; c) material único para toda a rede: a secretaria define o mesmo material didático para todas as escolas. Dessa forma, subentende-se que neste formato criou-se a possibilidade para que as secretarias de educação, tanto estaduais quanto municipais, realizassem a escolha de livros didáticos, excluindo assim a autonomia dos professores quanto à realização da escolha dos livros, já que neste formato apenas as secretarias é que podem definir qual livro pode ser escolhido e para que escolas esses livros serão disponibilizados;

D) O formato dos livros está unificado: o material do aluno, livro do estudante impresso, e o material do educador, material impresso e digital com conteúdo complementar. Antes da reforma, havia a possibilidade de dois tipos de formato: o primeiro composto por livro do aluno impresso e manual do professor impresso e em formato multimídia; o segundo composto pelo material do estudante e material do professor apenas impressos;

E) A adequação das obras à Base Nacional Comum Curricular – BNCC;

F) A inclusão de obras interdisciplinares;

G) A inclusão de livros didáticos de Educação Física, considerando-se que antes da reforma as escolas públicas não possuíam material didático da disciplina em questão;

H) O livro de Língua Portuguesa passa a ser de volume único, o que não acontecia antes da reforma, já que eram três unidades, e cada uma com mais de 300 páginas.

É importante ressaltar que a pesquisa aborda no PNLD as escolhas feitas entre os anos de 2015 e 2018, período este em que os livros didáticos ainda não tinham passado pela reforma e ainda se priorizava a seriação.

No que se refere às Diretrizes, temos a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que promoveu no seu artigo 26 a indicação para a proposição de uma base nacional comum curricular para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, preconizando a complementação de uma parte diversificada “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia e da clientela”, trecho que depois foi

alterado pela lei 12.796 de 2013, para a seguinte redação: “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. É a partir desses documentos oficiais, que se constitui outros currículos, regionais e estaduais, que abordaremos no próximo tópico.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as proposições da Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado do Amazonas

Antes de refletirmos sobre A proposta Curricular do Ensino Médio do Estado do Amazonas e o ensino de Literatura, convém revisitarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998), segundo os quais o ensino deve buscar atender as demandas da vida dos indivíduos no mundo tal como ele é hoje. Os PCN apontam como desafios cruciais para a educação refletir sobre algumas tensões que cercam o mundo moderno. Entre as tensões que os PCN descrevem, há um destaque para a tensão entre o *global* e o *local*, ou seja,

> levar o indivíduo a se tornar pouco a pouco cidadão do mundo, sem, contudo, perder suas raízes, tendo participação ativa na vida de sua nação e de sua comunidade. Num mundo marcado por um processo de mundialização cultural e globalização econômica, os fóruns políticos internacionais assumem crescente importância. No entanto, as transformações em curso não parecem apontar para o esvaziamento dos Estados/Nação. Pelo contrário, a busca de uma sociedade integrada no ambiente em que se encontra “outro” mais imediato, na comunidade mais próxima e na própria nação, surge como necessidade para chegar à integração da humanidade como um todo. É cada vez mais forte o reconhecimento de que a diversidade étnica, regional e cultural continua a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do Estado/Nação que a cidadania pode ser exercida (Introdução aos PCN. 1998, P. 16).

É importante destacar também a tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos, que pressupõe preparar o indivíduo para “apropriar-se da modernização dos processos produtivos, fruto da evolução científica e tecnológica, assumindo papel tanto de usuário como de produtor de novas tecnologias, sem renegar os valores e o cultivo de bens culturais locais” (Introdução aos PCN, 1998, p. 16).

Os PCN são insistentes em pontuar que a escola deve ter muito cuidado em não conduzir o aluno a um desligamento de suas raízes culturais locais. Reiteram que a escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade –

objeto supremo da educação, segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – assuma

> A valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (PCN, 1998, p. 44).

Está claro, nestas diretrizes, que o ensino deve visar à universalidade do conhecimento. Os estudos devem abranger as questões urgentes nacional e internacionalmente. O que se destaca aqui, no entanto, é o cuidado que se deve ter para que essa imersão na globalidade do saber não venha soterrar as questões regionais, a cultura local, a realidade imediata dos jovens que têm acesso à escola em busca da educação formal. Essas reflexões, na verdade, não são novas, uma vez que já há algum tempo estão na pauta de vários teóricos da educação. O êxito do ensino consiste em partir do conhecido para o desconhecido, uma vez que o conhecimento novo transita e ganha corpo por meio de ideias já conhecidas. Acrescentar uma ideia nova a um fundamento já conhecido é o que dá corpo à aquisição do conhecimento. Uma das explicações para o malfadado fracasso escolar está ligada, historicamente, ao ensino desvinculado do modo de vida das populações a que se destina. Há um verdadeiro choque cultural

> entre os conteúdos do ensino e as condições de vida econômica, social e cultural das comunidades rurais e semiurbanas, bem como das camadas citadinas inferiores. Amplos segmentos das populações subalternas, sobretudo nas zonas rurais e nas periferias das áreas urbanas, vivem segundo valores, normas de comportamento, atitudes, sentimentos, crenças, enfim, segundo uma cultura em geral ausente dos conteúdos e da organização do processo educativo, que não a valoriza, não a aceita e não a leva em consideração. Por mais complexos e adaptativos que possam ser esses contextos culturais, eles estão excluídos da escola (PILETTI, 1993, p. 31).

Apesar das considerações terem sido escritas há décadas, que se verifica é que a realidade do ensino não passou por alterações fundamentais. Embora haja sérios esforços de autoridades e profissionais da educação no sentido de reverter a situação. Ainda há um evidente divórcio entre a escola e a vida dos alunos.

A Proposta Curricular do Estado do Amazonas surge na tentativa de superar esse déficit e acompanhar as mudanças na educação brasileira no processo de globalização e na busca inquietante de “promover uma aprendizagem significativa que estimule a permanência do aluno na escola para tentar reduzir a evasão escolar” (AMAZONAS, 2 012, p. 15). É neste sentido que a Proposta Curricular do Ensino Médio se reorganiza, tendo como parâmetros outros

documentos norteadores como: PCN, PCN+ PCNEM E OCNEM enfatizados anteriormente, como referência para a construção metodológica a ser usada por professores da rede estadual de ensino, das quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, seguindo o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

É na elaboração do currículo escolar que se percebe o quanto se tem da sociedade que o produz: gestores, professores, secretaria de educação, pedagogos, cujas teorias e saberes devem ser atrelados ao processo cultural e social, e é neste sentido que cabe "aos que gerem os destinos da educação no Amazonas encontrar o melhor caminho para o norteamento do que é necessário, considerando a realidade local, a realidade regional e a nacional. [...] sem deixar de considerar, os professores e gestores, os educandos, os pais e a comunidade em geral (AMAZONAS, 2012, p. 22).

O ensino então passa a ser pautado em competências e habilidades que o aluno deve adquirir, ao invés de focar ou de priorizar apenas os conteúdos a serem ensinados em cada série e/ou ano letivo. As competências e habilidades passam a ser desenvolvidas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio como determina o Ministério da Educação – MEC:

- Dominar leitura/escrita e outras linguagens;
- Fazer cálculos e resolver problemas;
- Analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos, situações;
- Compreender seu entorno social e atuar sobre ele;
- Receber criticamente os meios de comunicação;
- Localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada;
- Planejar, trabalhar e decidir em grupo. (AMAZONAS, 2012, p. 25)

Nesse processo de mudanças no currículo escolar, seja ele no âmbito estadual, regional, nacional e até internacional que visa a aquisição de competências e habilidades de forma transdisciplinar e interdisciplinar, o ensino da língua passa a ser o centro no processo ensino e aprendizagem, e no processo de comunicação e expressão, já que é através da linguagem que o indivíduo assume os saberes e/ou se posiciona em relação ao outro, é no uso efetivo da linguagem que é possível a mudança do homem e da realidade que o cerca.

A organização do Proposta Curricular do Ensino Médio (PCEM/AM) se organiza com base nas diretrizes e nas matrizes de referência desta modalidade de ensino, divididos em eixos teóricos e temáticos. Eixos comuns a todas as áreas de conhecimento e temas (assuntos abordados) conforme as especificidades de cada área e modalidade de ensino, cujas competências e habilidades estão expressas para serem desenvolvidas pelos alunos e aplicadas

pelo professor em sua prática (aula) e teoria (planejamento), objetivando tornar o aluno mais crítico e atuante na sociedade.

A PCEM/AM de Língua Portuguesa enfatiza possíveis caminhos a serem percorridos que abrangem a diversidade de gêneros textuais e a interdisciplinaridade da leitura, da produção textual e da literatura. Apresenta ainda o quadro demonstrativo que está dividido em eixos temáticos que se referem a cada ano do Ensino Médio:

a) Arte, comunicação e linguagem;

b) Nos caminhos da literatura: Ler, Escrever e Refletir;

c) Literatura, interdisciplinaridade e ensino.

Cada eixo teórico está dividido em três campos, denominados de: Literatura, Gramática contextualizada e Produção textual, que abordam as competências, habilidades, conteúdos e procedimentos metodológicos que devem ser desenvolvidos nos quatro bimestres do ano letivo de cada modalidade de ensino, ou seja, nas três séries do ensino médio.

Quanto ao ensino da Literatura, que é a priori desta pesquisa, ressaltamos que a Proposta Curricular do ensino Médio do Estado do Amazonas – PCEM/AM – de Língua Portuguesa enfatiza o ensino da "Literatura Regional, à Nacional e à Universal" (AMAZONAS, 2012, p.38). Comprovamos isso no quadro demonstrativo expresso no documento que está voltado para o campo da Literatura, que abrange os conteúdos e procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos nas três séries do ensino médio que abordam a Literatura da Amazônia Brasileira e sobre a qual dispomos seguir:

1 – CONTEÚDOS

a) A literatura como conhecimento do homem: Quinhentismo

b) O homem árcade

c) Uma nova literatura: O homem, a realidade e a natureza. – O Realismo e o Naturalismo no Amazonas

d) O retorno aos gregos, a busca da perfeição/ o retorno à realidade humana, o encontro com a imperfeição: O Parnasianismo e o Simbolismo no Amazonas

e) A geração de 1930

- A produção literária amazonense
- O olhar modernista sobre o Amazonas

f) A geração de 1945: Aspectos distintos

g) A literatura na pós modernidade

- A vanguarda no Amazonas: Clube da Madrugada

2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

a) Leitura de mitos e lendas dos povos amazônicos

b) Leitura de textos de Tenreiro Aranha

c) Análise de textos do Realismo-Naturalismo no Amazonas

d) Leitura de textos de poetas parnasianos e simbolistas no Amazonas

e) Leitura e interpretação da poesia de Violeta Branca

f) Leitura de textos de Thiago de Mello dentre outros

g) Pesquisar, ler e analisar as obras de Marcio Souza e Milton Hatoum, dentre outros

h) Pesquisar, destacar, analisar e ler sobre as manifestações culturais no Amazonas e os autores do Clube da Madrugada

Percebemos na Proposta Curricular Estadual do Ensino Médio – PCEM/AM e no PCN o cuidado que se deve ter para não promover a separação do estudante de suas raízes culturais e locais, justamente por entender que a função da escola é formar cidadãos críticos e competentes, que sejam capazes de viver integrados à comunidade e de exercer sua dignidade, para que os alunos conheçam e se reconheçam, e para isso a escola deve propiciar esses saberes.

A literatura, neste caso, é o campo primordial para o exercício desse olhar sobre si e sobre o outro, onde podemos conhecer melhor a Literatura da terra, no sentido de se ter acesso à cultura e ao imaginário amazônico, tendo como guias os poetas e ficcionistas que tratam da literatura da Amazônia Brasileira, considerando que os próprios estudantes do Ensino Médio e do Ensino Fundamental pouco conhecem da sua história, da sua cultura, e até mesmo da literatura que de fato os representa. Mas como consolidar esse conhecimento no livro didático? Essa é uma questão sobre a qual muitos pesquisadores estão se debruçando, em busca de respostas.

2.3 Programa Nacional do Livro didático - PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado pelo Ministério da Educação para a aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos a alunos e professores das escolas públicas do país, assegurando o acesso aos professores e alunos, assim como, garantir a qualidade dos livros a serem adquiridos.

É expressa nas recomendações para uma política pública de Livros Didáticos o compromisso do Ministério da Educação com as metas discutidas e estabelecidas que visa “contribuir para impulsionar o crescente debate acerca da qualidade da escola fundamental

brasileira, particularmente acerca do livro didático em sua melhoria, bem como do conjunto de processos envolvidos na avaliação, escolha e compra desses materiais pedagógicos (BATISTA, 2001, p. 10).

Estabelece ainda algumas características que ainda se fazem atuais no PNLD, como "a adoção de livros reutilizáveis", a "escolha dos livros" feita por professores e a "distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos federais", conforme Rojo e Batista (2003, p. 26), características estas definidas pelo Decreto – Lei n° 91.542, de 1985.

O livro didático então passe ser a referência como material pedagógico para professores e alunos das escolas públicas, e muitas vezes o único recurso possível à prática pedagógica, e por isso os vários questionamentos começam a surgir a respeito do seu uso, como salienta Batista (2001, p. 28): "O livro didático vem encontrando um renovado interesse por parte da pesquisa universitária. Esse interesse vem possibilitando formas diferenciadas de compreensão desse gênero de impresso e demandando novas formas de participação da Universidade no debate do livro didático brasileiro".

Nesta linha de pensamento Bunzen (2005, p. 18) diz que:

> Realizar uma pesquisa que encare o LDP como um objeto de investigação complexo é, no nosso ponto de vista, um fator crucial para a sua compreensão e para implementação de mudanças seja no que concerne a formação dos professores e sua relação com os LDP, seja no que concerne à política pública de avaliação de livros didáticos (PNLD/PNLEM)

Com essas novas pesquisas e discussões, houve necessidade de o Ministério de Educação ir adequando o programa e passou a formar comissões de professores especialistas que ficam encarregados de avaliar a qualidade dos livros e de estabelecer alguns critérios para uma nova aquisição de livros que devem ser distribuídos as escolas estaduais, municipais, federais e do Distrito Federal, cujo objetivo é a distribuição gratuita de livros didáticos a escolas públicas, municipais e federais, assim como contribuir para a melhoria da qualidade da educação e estimular a leitura por meio das obras escolhidas.

Nesse sentido, o livro didático brasileiro passa a influenciar não só professores com o seu fazer pedagógico, mas todo o processo que concerne à prática e influenciando a rotina da sala de aula como apontam Rojo e Batista (2003). É certo que o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e

quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (ROJO e BATISTA, 2003, p. 28).

Para ajudar os professores no processo de escolha dos LD criou-se o guia do livro didático que é o documento que reúne todos os livros (coleções) avaliados, recomendados, de qualidade suficiente para o uso de um triênio. Mas por que ler o guia? O guia é o material fornecido a escola e aos professores que tem o intuito de auxiliar o professor na escolha do livro didático de língua portuguesa e cabe ao professor a escolha do livro que acha mais apropriado e que esteja de acordo com as características do seu alunato e de acordo com o PPP de sua escola.

É interessante os documentos como o guia e os teóricos aqui abordados se referirem como se realmente isso acontecesse na prática da escolha do livro didático na escola e por professores, mas deixemos para depois esta análise, voltemos aos guias. O recorte da pesquisa situa duas escolhas feitas em 2015 e 2018 e vamos nos limitar a este período.

Quanto o guia do livro didático dos anos em questão (2015 e 2018) ambos possuem critérios eliminatórios comuns a todas as áreas descritos a seguir:

1 - O respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio;

2 - A observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;

3 - A coerência e a adequação da abordagem teórica-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;

4 - Respeito a perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos;

5 - A correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;

6 - A observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e a adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;

7 - A adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógico da obra.

Para que as coleções possam ser aprovadas elas devem garantir a qualidade do ensino, assim como o cumprimento das diretrizes e das propostas curriculares para o Ensino Médio.

O guia de 2015 enfatiza o ensino voltado para as práticas sociais e a formação do aluno para o desenvolvimento de sua autonomia com relação aos estudos que resulta na sua habilidade e competência quanto ao uso da língua; a preparação para o vestibular; o prosseguimento nos estudos.

Das dezessete coleções que entraram no processo de avaliação apenas 10 foram aprovadas porque atendiam aos objetivos oficiais, ou seja, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), definidos como objetos de ensino da língua portuguesa que são: a leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Para o PNLD deste ano a literatura é um eixo que deve ser acrescentado "em função da relevância dessa área do conhecimento tanto para o prosseguimento dos estudos quanto para a formação cidadã" (BRASIL, 2015, p. 15) e para que seja acrescentada a literatura o documento enfatiza que nos comentários irá se referir quando tratar de "formação do leitor e à construção de conhecimentos linguísticos e históricos próprios dessa esfera" (BRASIL, 2015, p.16).

O guia de 2018 enfatiza o ensino voltado para as práticas sociais, seja no "âmbito político, econômico ou cultural" aproveitando o conhecimento de mundo do aluno, porque é partindo da prática que o aluno se apropria das práticas do uso da língua, do contato com diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Ressalta a reflexão sobre a linguagem e seu processo de construção de sentidos para que a partir do que foi mencionado o aluno tenha competências e habilidades quanto a leitura e escrita seja ela da norma culta ou coloquial.

No trato com a literatura o PNLD de 2018 comenta que:

> A literatura, além de construir um objeto específico do conhecimento, deve, prioritariamente, ser tratada, em sala de aula, como forma especialmente elaborada da língua, forjada em contextos sociais e ideológicos específicos e que, como arte, propicia a fruição estética, a reflexão e a compreensão de temas, contextos ou assuntos abordados. Desse modo, para o Ensino Médio, recomenda-se uma abordagem de textos da tradição literária brasileira e em língua portuguesa orientada para a formação do leitor de literatura e secundada por um processo de construção de conhecimentos específicos. É importante também que essa abordagem coloque a literatura como prática viva de pensar e construir a realidade atual, respeitando a diversidade de sujeitos e de culturas existentes no país, de modo a abranger, dentre outras, as literaturas afro-brasileira, indígena, das periferias urbanas e das diferentes regiões do país (BRASIL, 2018, P. 9).

Apenas onze coleções foram aprovadas em 2018, estas atendem os eixos de Leitura, Literatura e da Produção textual. O trabalho com o texto de diversos gêneros textuais é enfatizado nas coleções, mas ainda é percebido no guia uma "tímida inclusão de autores não canônicos representantes da literatura marginal ou da literatura feminina", mais raros ainda "textos de autoria indígena ou que tematizam a cultura indígena" (BRASIL, 2018, p. 15).

O processo de inscrição é feito através de edital publicado no Diário Oficial e em outros meios de comunicação e divulgação que visa convocar editores que possuem o direito exclusivo para a reprodução, para participar do processo de aquisição de obras didáticas indicadas a

professores e alunos da rede pública de ensino, seja estadual, municipal, ou do Distrito federal que estejam devidamente inscritas e participantes do PNLD. É necessário que as escolas cadastradas façam o Censo Escolar anualmente e mantenham as informações atualizada de matrícula por modalidade de ensino e por ano, para que assim receba os livros didáticos.

Todo o processo de escolha do livro didático desde a elaboração do edital, da avaliação feita não somente pela comissão do MEC, mas feita também por professores compromissados com a educação, da produção do guia , documentos esses que visa não somente atender os requisitos estabelecidos como também contribuir no processo de participação de todos os interessados garantindo assim "uma maior transparência", "e uma base legal consistente para a continuidade do Programa e para sua efetiva transformação em política de estado" (BATISTA, 2001, p.18).

Para os questionamentos levantados quanto ao que se propõe o PNLD a respeito das práticas que de certa forma extrapolam o ambiente escolar o próximo capítulo aborda essas práticas, tendo em vista que os autores perpassarem pelo processo e foram eles os avaliadores das coleções aprovadas em 2018.

2.4 PNLD: o livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

O livro *Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático* (2018), organizado por Simone Bueno Borges da Silva e Júlio Neves Pereira, vem se tornando uma referência imprescindível para quem se propõe desenvolver reflexões sobre o livro didático (doravante LD). É uma obra que contém ensaios de diversos pesquisadores que se debruçaram sobre a questão do ensino da Literatura e o LD que chega às mãos dos estudantes na educação básica. Os autores dos textos são professores universitários que participaram no processo de avaliação do PNLD 2018, e, portanto, refletem sobre questões relevantes relativas ao processo de avaliação das coleções escolhidas pelo PNLD.

No prefácio do livro, Angela Kleiman comenta que embora o livro didático

> [...] incorpore as descobertas e realizações mais atuais da disciplina, não deixa de ser um objeto estático, cristalizado no tempo real de sua produção, cuja materialidade não muda. Por outro lado, exige-se dele dinamismo e abertura capazes de contemplar necessidades e demandas de milhões de alunos e milhares de professores em centenas de cenários (KLEIMAN in: SILVA e PEREIRA, 2018, p. 07).

Trata-se de uma contradição que está no âmago do próprio livro didático, pois simultaneamente ele tem que equilibrar a pressão dos grupos dominantes quanto à preservação de seus valores e tradições com a emergência, no mundo pós-moderno, das defesas da pluralidade e da diversidade, em ambientes plurilíngues e multiculturais. As metas de formação de cidadãos nessa pós-modernidade que "despreza a homogeneização e a monossemia e valoriza, senão o caos, a incerteza e a polissemia" (KLEIMAN in: SILVA e PEREIRA, 2018, p. 07) parecem ser demasiadamente pretenciosas para um LD:

> que será usado numa escola cujos professores não passaram por uma formação que lhes tornasse seguros para lidar com qualquer abordagem que não se assente centralmente no controle, na disciplina e no tradicionalismo, porque, geralmente, a adoção de toda "novidade" os leva a assumir riscos frente aos agentes públicos e gestores do sistema, frente aos pais e frente aos próprios alunos (KLEIMAN in: SILVA e PEREIRA, 2018, p. 07).

Kleiman (2018) vê a situação descrita acima como um quadro desanimador, resultado da incoerência entre o que está delineado nos documentos oficiais sobre o LD e a realidade concreta das salas de aula, com destaque especial para o Ensino Médio, fase complexa da educação básica, onde se situa o maior gargalo do sistema educacional brasileiro. Mas ela entende que, nesse quadro desanimador,

> O PNLD é um dos poucos programas com uma vertente formativa que tem se mostrado eficiente nos demais segmentos educacionais. E, no caso da avaliação de livros de língua portuguesa para o Ensino Médio, anima também contar com a garantia de que a disciplina não será expurgada do sistema, sejam quais forem os resultados dos alunos nos testes padronizados de avaliação de desempenho escolar (KLEIMAN in SILVA e PEREIRA, 2018, p. 08)

É com esse vislumbre da implementação de um sistema disciplinar caracterizado por uma maior flexibilidade para abarcar a realidade dos estudantes do país, onde quer que estejam situados, que os autores dos textos desenvolvem reflexões sobre questões e dúvidas surgidas no processo de avaliação do PNLD. Neste capítulo, exploramos os capítulos do livro que têm relação mais direta com o ensino da Literatura.

Flávia Brocchetto Ramos, no texto "Breves reflexões acerca do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio", disserta sobre os aspectos legais do PNLD 2018 e sobre a forma como se dá a composição de um volume didático. São reflexões significativas porque possibilitam a ampliação do olhar a respeito tanto da legislação relativa ao livro didático quanto a efetivação prática das exigências da lei no âmbito escolar. Ela explica em detalhes como se

seu a formatação do PNLD, não sem antes historiar as iniciativas governamentais em torno do LD no Brasil. Nesse retrospecto, sua análise alcança o ano de 1938, quando, por meio do Decreto-Lei nº 1.006/1938, o presidente Getúlio Vargas regulamenta a questão do LD no país, criando inclusive a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável pelo estabelecimento da política educacional em torno do LD, definindo como "os compêndios e os livros de leitura de classes" (RAMOS in: SILVA e PEREIRA, 2018, p. 46)

A segunda ação governamental relativa ao LD apontada por Ramos (2018) data de 1945, materializada no Decreto-Lei nº 8.640/1945, "o qual consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático". Na sequência, a autora cita o Decreto 7.084/2010, "que dispõe sobre os programas de material didático" e sob a vigência do qual elaborou-se o PNLD 2018. O referido Decreto estipula os objetivos dos programas de material didático, como segue:

> melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade de educação; garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizando nas escolas públicas; **democratização do acesso às fontes de informação e cultura**; **fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos**; e apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. (Artigo 2 do Decreto 7.084/2010).

Grifamos os itens "democratização do acesso às fontes de informação" e "fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos" porque eles tocam diretamente na questão da Literatura, embora não de forma exclusiva.

Ramos (2018) destaca ainda o Artigo 3 do Decreto de 2010, porque ele estipula as diretrizes que devem nortear os programas de material didático, delineada nestes temos:

> Respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; respeito as diversidades sociais, culturais e religiosas; respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino; respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (Artigo 3 do Decreto 7.084/2010).

Segundo a pesquisadora, o PNLD 2018 veio à luz com base nesses objetivos e diretrizes do Decreto 7.084/2010, sob a regência da Coordenação Geral de Materiais Didáticos da Secretaria de Educação Básica do MEC. Formou-se uma Comissão Técnica para subsidiar o Ministério da Educação, por meio do edital do PNLD 2018, da qual fazia parte um especialista de cada área ou componentes curriculares, como segue: Arte, Biologia, Espanhol, Filosofia,

Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. No caso de Língua Portuguesa, foram avaliadas 13 coleções, sendo que 3 foram reprovadas e 10 aprovadas. Após o prazo recursal, uma coleção foi reabilitada, restando 11 coleções aprovadas para integrar o Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do PNLD 2018.

No texto "O livro didático de língua portuguesa e a formação do jovem brasileiro", Silva e Pereira (2018) refletem sobre "o perfil geral do livro didático para o ensino de Língua Portuguesa com base tanto nas exigências dos parâmetros oficiais como as suas observações às análises das onze coleções aprovadas no PNLD 2018" (SILVA e PEREIRA, 2018, p. 09). Os ensaístas partem do pressuposto de que "os temas e conteúdos abordados no livro didático não devem estar dissociados da vida [...] seja qual for a esfera de ação do egresso: trabalho ou estudo, e atividades aí requerida: leitura, oralidade, produção de texto oral e escrito, apreciação da literatura" (SILVA e PEREIRA, 2018, p. 09).

Os autores se propõem abordar sobre o que se espera o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Como ponto de partida, asseguram que:

> Ao terminar o Ensino Médio, o estudante deve reunir condições plenas para a efetiva participação social, seja no âmbito político, no econômico e no cultural. Significa também que o ensino da língua portuguesa não deve ocorrer dissociada da vida; mas, ao contrário, substancialmente voltado para ela. Nessa perspectiva, a apropriação da língua escrita e oral em suas construções e usos mais formais é meta essencialmente necessária. Além disso, é preciso que os estudantes sejam bons leitores, o que demanda a capacidade de construção de sentidos combinando as múltiplas linguagens que compõem os textos na sociedade altamente tecnologizada em que vivemos (SILVA E PEREIRA, 2018, p. 21/22).

Os parâmetros organizadores da prática pedagógica no Ensino Médio devem se dar, segundo essa perspectiva, como foco nos chamados eixos do Ensino Médio, que são: literatura, leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Esses são os eixos básicos que exploraremos na análise das coleções selecionadas para esta pesquisa.

Quanto ao eixo da literatura, os autores consideram que:

> A literatura, além de constituir um objeto específico do conhecimento, deve, prioritariamente, ser tratada, em sala de aula, como forma especialmente elaborada da língua, forjada em contextos sociais e ideológicos específicos e que, como arte, propicia a fruição estética, a reflexão e a compreensão crítica de temas, contextos ou assuntos abordados. Então, para o Ensino Médio, recomenda-se uma abordagem de textos da tradição literária e em língua portuguesa orientada para a formação do leitor de literatura e secundada por um processo de construção de conhecimentos específicos (SILVA e PEREIRA, 2018, p. 22/23).

Os autores defendem a urgência de que a Literatura seja trabalhada como prática viva de pensar e construir a realidade, possibilitando os espaços devidos ao respeito à diversidade de sujeitos e de culturas existentes no país, de modo a abranger, dentre outras, as literaturas afro-brasileira, a indígena, a das periferias urbanas e as das diferentes regiões brasileiras, como preconiza a Lei 10.639/2003 que, em modificação à LDB 9394/1996, incluiu no currículo do ensino fundamental e médio a obrigatoriedade de se ensinar a "História e Cultura Afro-Brasileira", por exemplo, porque:

> A valorização da pluralidade cultural é um fator essencial a formação cidadã, no sentido de que uma abordagem da diversidade e das várias manifestações culturais presentes na sociedade, bem como o intercâmbio entre as culturas propiciam vivências sobre práticas, costumes, princípios e valores, manifestações artísticas, ampliando o conhecimento de mundo sobre si mesmo, sobre o outro e, sobretudo, no que tange ao respeito às diferenças. A pluralidade também ocorre pelo reconhecimento e pela valorização do patrimônio cultural brasileiro em meio a diversas manifestações culturais da humanidade, indo além da relação com as culturas europeias, de modo a propiciar uma ruptura crítica com o eurocentrismo (SILVA e PEREIRA, 2018, p. 24).

A normatização do respeito à pluralidade teve ainda uma outra ampliação quando a Lei 10.639/2003 foi acrescida pela Lei 11.645/2008, no sentido de incorporar no currículo oficial "a luta dos negros e índios brasileiros e suas significativas contribuições nas áreas social, econômica, cultural e política para a formação da nacionalidade brasileira. A inclusão dessa perspectiva temática e de ensino enfatiza a pluralidade cultural de modo interdisciplinar, enriquecendo e imprimindo significado mais amplo à aprendizagem dos estudantes" (SILVA e PEREIRA, 2018, p. 25).

Os autores, em análise aos documentos oficiais, advertem que essas prescrições legais devem ser cumpridas com o máximo rigor, ultrapassando visões estereotipadas ainda vigentes no sistema escolar, pautada no eurocentrismo e na homogeneização, para que haja a promoção do conhecimento das culturas de matrizes africana e indígena na constituição do povo brasileiro, para que com esse conhecimento se estimule nos estudantes o reconhecimento e a valorização das contribuições dos povos que formaram e formam a sociedade brasileira.

Adair Bonini (2018), em análise a livros de coleções do PNLD 2018, observa que tem havido uma certa modernização do livro didático, em que pesem os ranços que ainda se perpetuam. Ou seja, apesar dos ranços, há avanços:

> Para quem trabalhou com ou que conhece os materiais didáticos produzidos antes dos PCNS ou, mais especificamente, antes das avaliações do PNLD, sabe que há uma diferença imensa entre uns e outros, e que inovações foram, de fato, produzidas ao longo desse tempo. No conjunto dos livros didáticos aprovados na avaliação de língua

> portuguesa do PNLD 2018 (ensino médio), não resta dúvida de que as práticas chegaram a esses materiais (BONINI in: SILVA e PEREIRA, 2018, p. 89).

Apesar desse avanço, é necessário dar ainda um passo adiante:

> As coleções atuais evidenciam um trabalho mais concreto de linguagem o que suas similares pretéritas, com avanço na direção de práticas autorais; mas se mantêm ainda distantes de um trabalho de autoria crítica. Em geral, o material didático arbitra em demasia as atividades, limitando muito o campo de autoria. [...]. As propostas de exercício em análise são quase sempre superficiais, servindo mais como forma de legitimação das práticas dominantes do que como leitura crítica e reflexiva (BONINI in: SILVA e PEREIRA, 2018, p. 94).

A pesquisadora Fernanda Müller, no texto "O livro didático na perspectiva da escola", traz considerações em torno da formação e autoria didática e discute temas relevantes para o ambiente escolar, como diversidade na escola, transdisciplinaridade, a relação entre o LD e os estudantes, o assédio das editoras aos professores e a distribuição e descarte. Ela sublinha que o LD tem sido talvez o recurso mais presente nas salas de aula, seja em que parte for do território nacional. E chama de "construção bastante óbvia" o fato:

> da materialização do livro didático em boa parte dos espaços-tempos da vida de estudantes e professores de escolas públicas. Resultado de um complexo processo de seleção, compra e distribuição massiva, os livros didáticos constituem, ao lado das vacinas distribuídas com ajuda dos Correios e do Exército, as únicas políticas públicas de educação e saúde próximas de abranger a totalidade do território nacional – dos grandes centros urbanos e suas periferias marginalizadas às comunidades de moradores ribeirinhos, sertanejos e de zonas rurais (MÜLLER in: SILVA e PEREIRA, 2018, p. 64).

A pesquisadora impressiona-se com a capacidade de persistência do LD na escola. Mudanças ocorrem no ambiente escolar, tecnologias surgem e são ampliadas, às vezes substituídas por outras, mas o LD continua firme em seu rito de permanência. No entanto, possivelmente seja ele o recurso didático mais criticado de todos, o que gera as mais acirradas polêmicas. Mesmo assim sobrevive. Só que precisa ser reinventado continuamente, incorporando as demandas sociais que vão surgindo na linha do tempo. Esse é o grande desafio do LD: modernizar-se sempre e não perder de vista as dinâmicas da vida.

2.5 O livro didático e a literatura da Amazônia brasileira

Em "Sonhando com tempestades: a leitura literária e o livro didático", Luciene Azevedo ao tratar da presença da Literatura, destaca dois elementos que deveriam ser relacionados no ensino da disciplina, mas que nos livros didáticos convivem de forma "indigesta": "a

necessidade de oferecer ao aluno elementos para a formação de sua cultura literária e o conhecimento das manifestações nesse campo e coordenar essa oferta à fruição estética e à apreciação crítica dos textos literários" (AZEVEDO in: SILVA e PEREIRA, 2018, p. 189). A autora explica qual é o sentido da referida convivência indigesta desses elementos citados:

> Postos assim lado a lado, o casamento parece perfeito, mas a tradução disso na prática dos manuais didáticos quase sempre se reduz à estrita periodização e à apresentação de autores e obras clássicas relacionadas a cada um dos períodos. E arriscaria dizer que é essa opção metodológica que o investimento na apreciação crítica do texto literário, o reconhecimento de um modo de leitura especifica para tal tipo de texto, a "interpretação", percam a proeminência que deveriam ter no ensino de literatura (AZEVEDO in: SILVA e PEREIRA, 2018, p. 189).

Aprofundar reflexões sobre essa questão é sempre uma atitude salutar, uma vez que possibilita o exercício de um olhar crítico sobre o ensino de Literatura, de forma a perceber o que ainda precisa ser ajustado, em termos metodológicos, na elaboração dos manuais didáticos e nas práticas de sala de aula.

No entendimento da pesquisadora, é comum se encontrar uma gritante discrepância entre os pressupostos metodológicos de organização dos livros didáticos que se encontram no manual do professor e a execução desses pressupostos no livro destinado ao aluno. Toda uma concepção de trabalho bem desenhada no livro do professor é mal traduzida para o livro que os estudantes têm em mãos. No que diz respeito à Literatura, essa dissonância costuma ser bem perceptível:

> Quase sempre os primeiros volumes das coleções, dedicados ao primeiro ano do ensino médio, são os que mais se arriscam a uma alternativa aos padrões tradicionais que supõem uma estrita ordenação temporal dos períodos literários. No entanto, o segundo e o terceiro volumes, quase sempre, capitulam e oferecem ao aluno os conteúdos organizados segundo o princípio da mais tradicional história literária (AZEVEDO in: SILVA e PEREIRA, 2018, p 189).

Assim o estudante de Literatura se perde no labirinto das periodizações, o que acarreta um reducionismo perverso que limita bastante o alcance da arte literária e se perde uma oportunidade preciosa de propiciar ao aluno uma possibilidade de "viver" a literatura por meio do prazer estético.

E como ficam os livros didáticos de Língua Portuguesa nesse contexto? Como tratam da questão? Os textos selecionados como unidade de estudo tematizam a realidade local, no caso da Amazônia, ou as questões do Sul e do eixo Rio-São Paulo ainda monopolizam as reflexões trazidas pelos textos? Quando se consideram as demandas sociais do aluno situado nesta porção brasileira da grande Amazônia, ainda persistem as lamentáveis lacunas que se

perpetuaram por muitos anos, ou houve mudanças perceptíveis? Afinal, quais são as demandas sociais mais urgentes da Amazônia, a não ser as questões amazônicas? O mundo do brasileiro que nasce e cresce nesta região tem suas próprias peculiaridades, que envolve o imaginário, a mitologia, as formas de linguagem próprias de quem aqui vive, e que o faz diferente dos habitantes de qualquer outro recanto do país. No caso especial da literatura da Amazônia, qual é o seu lugar no livro didático de língua portuguesa?

O pesquisador Gabriel Albuquerque dá uma contribuição significativa com o texto "Literatura e escola: as poéticas ameríndias em condição insular", texto que também integra a coletânea de Silva e Pereira (2018). Reporta-se à invenção do índio como herói na literatura romântica, em ressonâncias dialógicas de autores europeus, como é o caso do filósofo Rousseau e Montaigne com seu ensaio *Dos canibais*. Nas considerações em torno da euforia narrativa de Alencar sobre o heroísmo do índio, Gabriel Albuquerque sublinha, nesta tradição narrativa indianista, um certo apagamento da incômoda temática do genocídio. Mas o autor põe em tela também a dicotomia que se processa entre o "índio representado" e o "índio que se representa", enfatizando uma espécie de virada paradigmática no indianismo, ocorrida aos poucos no século XX: o fato de indígenas assumirem o protagonismo das criações literárias sobre sua gente e sua cultura. Feita essa digressão, o autor explicita que "diante desse complexo quadro histórico e conceitual, evidencia-se a dificuldade em separar o que se escreveu (ficcionalmente ou não) sobre os índios daquilo que os próprios índios vêm escrevendo sobre si e suas culturas" (ALBUQUERQUE in: SILVA e PEREIRA, 2018, p. 219). É a partir desse quadro que o pesquisador faz emergir uma questão fundamental, relativa ao livro didático e à legislação pertinente: "O que, afinal, esperam os professores e alunos dos livros didáticos que devem atender ao que prevê a lei 11.645 cuja redação torna obrigatório, para o Ensino Fundamental e Médio, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena?" (GABRIEL ALBUQUERQUE in: SILVA e PEREIRA, 2018, p. 219). E após o questionamento, os conteúdos que deveriam tratar da história e cultura indígena no Brasil ainda estão atrelados ao romance indianista do século XIX (ALBUQUERQUE in: SILVA e PEREIRA, 2018, p. 219). A partir daí o autor passa a discorrer sobre as poéticas ameríndias de insulamento, um conceito que muito contribui para as reflexões sobre a literatura de expressão amazônica.

Desde o século XVI, quando os primeiros europeus – os espanhóis – aportaram na região amazônica, o interesse por esta região tem sido cada vez mais cresceste. Não é a toa que um sem-número de viajantes (cientistas e aventureiros) têm percorrido a Amazônia até hoje, pois se trata de uma terra de riquezas e belezas invejáveis aos olhos do mundo. Moreira (1983, p.

38) afirma que “a Amazônia é um anfiteatro de forma excessivamente alongada”. Nesse anfiteatro não apenas se representa a vida em infindas manifestações performáticas, mas ele, o anfiteatro, é a própria síntese de uma espécie de vida e de vivência, marcado por experiência plena de magia e sedução. O anfiteatro de que fala Moreira é constituído de rios colossais e de uma floresta tropical exuberante que sintetizam para o homem amazônida uma realidade com dupla função: uma *imediata*, lógica, objetiva fonte de vida e de subsistência e outra *mediata*, mítica, mágica, plena de encantos e encantamentos, responsável por todos os seus sonhos e devaneios. A intersecção dos dois espaços resulta numa síntese complexa e ao mesmo tempo simbólica, em que residem os substratos mais legítimos da cultura amazônica (MOREIRA, 1983). A paisagem composta e emoldurada por rios e florestas significa para o homem da região não apenas o espaço de vida e trabalho num cotidiano repetitivo, mas também o elemento mediador de uma ligação com o maravilhoso e o fantástico.

Em diversos momentos da história da Amazônia, vários viajantes transitaram por este espaço e aqui gestaram seus escritos: cientistas, aventureiros, comissionados, missionários, etc. Muitos desses viajantes transmitiram à posteridade visões distorcidas da região, mergulhando no exagero e na fantasia deformante. Durante muito tempo os escritores tanto nativos quanto de fora envolveram-se num geografismo inócuo, um paisagismo que se desdobrava em dois mitos aos quais o escritor Mario Ypiranga Monteiro (1998) denominou, muito apropriadamente, de *edenismo* e *infernismo*, perduraram desde Tenreiro Aranha, o primeiro poeta da Amazônia, até parte do século XX. Nessa faixa de tempo, poucos escritores ficaram imunes a essa tradição geográfica na literatura, por força do peso estonteante da paisagem sobre o homem. O infernismo era fruto do assombro humano frente à enormidade da paisagem. O homem espanta-se com essa imensidade, e libera a fantasia para grandes viagens para sondar mistérios e horrores subjacentes à imensurável massa líquida dos rios e ao grandioso universo verde da selva. O edenismo deriva do deslumbramento diante da mesma paisagem, pois para muitos a Amazônia era a configuração do paraíso terrestre, dada a sua beleza imensurável. Mas há bons momentos de lucidez, como é o caso do romance A Selva, de Ferreira de Castro, publicado pela primeira vez em 1930.

A Amazônia conta com obras que são expressões vivas da cultura regional, afinadas com a vocação imaginária do povo e trabalhadas no processo de arte. Essas obras surgem com o sentido de urgência e de insistência, visando preencher o vazio de que sua ausência se ressente na tradição escolar. Falando de modo particular sobre a literatura do Amazonas, Monteiro (1977, p.13) assegura:

> criar uma consciência do fato literário amazonense é obturar a lacuna aberta com a introdução de circuitos pedagógicos despojados de funcionalidade. Torna-se necessário atribuir ao discente os meios e a instrumentália imprescindíveis à noção de que somos e existimos em condições tão boas como as melhores participações de outras latitudes.

Quanto a essa questão, vale lembrar o questionamento feito por Márcio Souza (2003, p. 19): "Como um amazonense pode ser brasileiro sem conhecer criticamente seu passado, sem compreender as contradições do processo em que está envolvido?" Souza (2003, p. 20) considera em seguida que "sem uma visão crítica, o Amazonas tem caminhado sempre aos tropeços", muitas vezes se afastando de suas origens indígenas, de sua herança cultural. Nesse sentido, há um constante aprendizado que não pode sair da ordem do dia:

> a Amazônia é uma das pátrias do mito, onde ainda existe uma unidade entre a natureza e a cultura numa constante interação de estímulos e afirmação. A literatura que se faz no Amazonas, seja a escrita pelos brancos quanto a escrita pelos índios, no sonho e na paixão de seus poetas e prosadores, parece nos dizer que se faz necessário reconhecer definitivamente que a natureza é a nossa cultura, onde uma árvore derrubada é como uma palavra censurada e um rio poluído é como um poema proibido (SOUZA, 2008, p. 26).

Isso é verdade para o Brasil e é verdade para a própria Amazônia. Cumpre salientar que, conforme destaca Márcio Souza (2008, p. 12),

> Embora o Brasil se orgulhe de ter conquistado a Amazônia, o povo amazônico soube resistir e preservar suas peculiaridades. Continua havendo uma cozinha, uma literatura, artes-cênicas, arquitetura, artes visuais, música, uma cultura da Amazônia. Há uma maneira de ser do homem do extremo norte, que nunca será aniquilada. O que precisamos é intensificar as trocas entre as culturas regionais brasileiras, muitas delas com passados semelhantes, unidas pelo sentimento de brasilidade e irmanadas pelo agridoce idioma de Camões.

Há uma cultura que nunca será aniquilada. Será isso verdade? Ou será que o aniquilamento tem sido um projeto das elites do país, levado a efeito ao longo dos séculos? Mas é verdade sim que a gente amazônida carrega consigo a força indomável da resistência, afrontando mesmo os projetos de aniquilamento e silenciamento. Uma pergunta se faz a partir da fala de Márcio Souza: sendo necessária e urgente a intensificação das trocas entre as culturas regionais, que estratégias são possíveis e viáveis para essa intensificação? Se a escola é um espaço por excelência para que se realize essa tarefa, não seria o livro didático um recurso também importante para que se consiga realizá-la?

Preencher a lacuna referida por Monteiro, rever criticamente o passado e conhecer as contradições de seu tempo, competências referidas por Marcio Souza são prerrogativas que estudos sérios e sistemáticos da literatura podem satisfazer com vantagem. Neide Gondim

(1996) lembra que a prosa de ficção é muitas vezes mais verídica do que a própria história. E a Literatura, recriando a realidade, possibilita o afastamento necessário para que se exercite um olhar diferente sobre a própria História, pois a arte literária tem o poder de desvendar o inesperado, o inesperado que habita nas coisas mais simples e comuns da vida.

Não custa registrar o pronunciamento de Santiago (1986) que denuncia uma injustiça à qual estão atrelados nomes expressivos da ficção e da prosa regional, de uma forma geral:

> [...] exilados dentro do seu próprio país em razão de fatores geográficos, geopolíticos que determinam, por sua vez, as áreas geoculturais, não tem, em geral, conseguido transpor os limites das fronteiras da região amazônica, a não ser em casos isolados e à custa de uma empreitada pessoal deste ou daquele que vão, Brasil abaixo, mostrar ou mercadejar, nos chamados grandes centros culturais e, em particular, no ainda não superado nem alargado eixo Rio-São Paulo, o produto de seu trabalho. Há, por outro lado, a concorrência quantitativa entre os poetas do Sul e os do Norte, na qual aqueles levam vantagens quase insuperáveis sobre os de cá.

As vantagens referidas pela pesquisadora não são qualitativas e sim quantitativas. A ficção e a poesia amazônica podem muito bem fazer frente, em termos de qualidade, a qualquer outra literatura produzida no país. É o que diz Fonseca (2002, p.01), quando atesta que

> A literatura produzida na Amazônia, ainda hoje, ressente-se da escassez de estudos que reflitam sobre a produção literária dos ficcionistas da região. Isso não implica, no entanto, ausência da qualidade nas obras aqui produzidas. Aponta, isso sim, para a necessidade de se resgatar uma dívida antiga relativamente a essa literatura, preenchendo lacunas que a história lhe infligiu injustamente.

Enfim, é a presença ou a ausência dessa já referida e comprovada riqueza literária da Amazônia nos livros didáticos utilizados nas escolas do Amazonas que esta pesquisa busca investigar. Neste sentido o próximo capítulo analisa as coleções destinadas ao ensino médio e escolhidas por professores de Língua Portuguesa em duas escolas estaduais, pertencentes ao distrito 7, SEDUC/AM.

3 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA DA AMAZÔNIA BRASILEIRA: UMA AUSÊNCIA?

Neste capítulo apresentamos uma análise de três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovada pelo PNLD, de acordo com as escolhas realizadas pelas escolas que utilizamos como universo de amostra. Para 2015, a Escola A escolheu a coleção intitulada "Português: Linguagens em conexão", da Editora Leya (27615COL01), das autoras Graça Sette, Márcia Travalha, e Rozário Starling" e a Escola B escolheu a coleção "Novas Palavras", da Editora FTD (27599COL01), tendo como autoras Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antonio. Já para 2018 tanto a Escola A quanto a Escola B selecionaram a coleção "Veredas da palavra" da Editora Ática (0112P18013), das autoras Roberta Fernandes, Vima Lia Martins. O objetivo da investigação foi refletir sobre a ausência da Literatura da Amazônia brasileira nesses livros, fato que comprovamos rastreando todos os textos e teorizações literárias desses livros. Objetivamos também dimensionar as implicações fundamentais dessa ausência.

3.1 Linguagens em Conexão: uma viagem

Para os anos de 2015 a 2017, a Escola A fez a escolha da coleção "Português: Linguagens em conexão", da Editora Leya. As autoras da coleção são Maria das Graças Leão Sette (graduada em Letras pela PUC/MG), Marcia Antônia Travalha, (graduada em Letras pela UFMG) e Maria do Rozário Starling de Barros (mestra em Linguística pela UFMG). Apenas para situarmos o contexto de formação profissional das autoras, convém destacar que as três são oriundas das Universidades de Minas Gerais, portanto do Sudeste brasileiro.

Na apresentação da coleção, as autoras iniciam uma "conversa" com os alunos, propondo a metáfora conceitual "estudar é viajar". E para isso os induzem a pensar na trajetória já percorrida por eles até chegar ao Ensino Médio, nestes termos:

> Para chegar até aqui você já percorreu vários caminhos e usou diferentes ferramentas pedagógicas que o ajudaram a se conectar com o mundo. Certamente você acrescentou à sua bagagem, nesse período, os conhecimentos necessários para prosseguir viagem. Uma viagem pela leitura, compreensão e conexão com o mundo surpreendente que nos cerca, que muda veloz, sob o signo do conhecimento e da tecnologia (SETTE et. Al., 2013 – apresentação).

Após essa retomada do passado, as autoras questionam os alunos quanto ao futuro, instigando-os para que prossigam a viagem que já se encontra em curso, com vistas a novas experiências e descobertas:

> Ao planejarmos esta coleção, consideramos que, com a sua bagagem, você está apto a embarcar conosco em uma nova e surpreendente viagem pela língua portuguesa. Uma jornada que lhe propiciará outras experiências, momentos de descoberta, de aventura pelo universo fantástico da língua, da gramática, das artes plásticas e da literatura lusófona: brasileira, portuguesa e africana (SETTE et. al., 2013 – apresentação).

Por fim, elas explicitam como o livro pode ajudá-los a seguir a viagem em curso:

> Aqui você encontrará novas rotas, novos itinerários a percorrer e alcançar, estações a embarcar e desembarcar; trilhas, pegadas, pistas, vestígios para seguir, retomar e aprofundar, conexões ou ligações a fazer com outras disciplinas e áreas do conhecimento; indicações e sugestões para descobrir e explorar nesses vários caminhos que nos levam – ou trazem – a cada ponto de partida, ou de chegada (SETTE et. al., 2013 – apresentação).[1]

Na tentativa de concretizar essa metáfora dos estudos como uma viagem, as autoras criaram as seguintes seções nos livros:

A) "Na bagagem": seção que mobiliza conhecimentos prévios do aluno sobre o texto que será lido na abertura de cada capítulo. Geralmente são perguntas que o levam a pensar sobre aquilo que ele traz em sua "bagagem";

B) "Nas trilhas do texto": seção que desafia o aluno a construir o sentido do texto lido e interpretá-lo, no início de cada capítulo;

C) "Passos largos": seção compostas por atividades elaboradas para a retomada dos conteúdos vistos, para a partir daí ampliar a visão dos alunos, como se lhe permitisse outras viagens para além do texto.

Trata-se de uma estratégia bem pensada, porque estimula a criatividade dos estudantes do Ensino Médio no contato com os conteúdos ministrados, ainda mais quando entendemos que a metáfora, que servia de base para a construção das seções, faz parte da nossa forma de compreender e experenciar o mundo na cultura ocidental, segundo Lakoff e Johnson (2002).

[1] A coleção é dividida em 3 unidades de acordo com o eixo de aprendizagem: Literatura e leitura de imagens; Gramática e estudo da língua; Produção de textos orais e escritos. Os capítulos são compostos de seções e boxes que instigam o aluno/leitor a embarcar nessa *viagem* em busca de novas descobertas. Nos 3 volumes os capítulos destinados a Literatura a coleção tem o intuito de mobilizar no aluno o conhecimento prévio a respeito do assunto que será tratado. Temos como exemplo no volume 1 a reportagem de Bruno Meier intitulada "Uma geração descobre o prazer de ler" (grifo meu) que busca levar o aluno a descobrir novos mundos a partir da leitura e consequentemente novos conhecimentos a partir do livro didático.

No volume 1, destinado ao primeiro ano do Ensino Médio, são estudados os conteúdos relativos a periodização literária do Trovadorismo, Humanismo, Renascimento, Quinhentismo, Barroco e Arcadismo;

No volume 2, destinado ao segundo ano, o aluno toma contato com o Romantismo (poesia e prosa), o Realismo e Naturalismo, o Parnasianismo e o Simbolismo;

No **volume 3**, destinado ao terceiro ano, estuda-se o Pré-modernismo (prosa e poesia), as vanguardas e Modernismo, a prosa urbana – realismo fantástico, a arte pop e linguagens contemporâneas.

Figura 1 – Capas da coleção Português: Linguagens em conexão (2015).

3.1.1 Essa viagem chega à Amazônia?

Rastreando os textos literários dos livros que compõem a coleção, verificamos que não há qualquer referência à literatura produzida na Amazônia brasileira. Trata-se de uma ausência que se pode verificar no próprio sumário dos exemplares, onde se encontram discriminados os textos de cada unidade.

No volume 1, à página 67, consta uma charge intitulada “Demarcação das terras indígenas”, extraída do Jornal do Commercio de 22/08/93, sob o pretexto de se responder uma questão do ENEM de 2000 sobre intertextualidade:

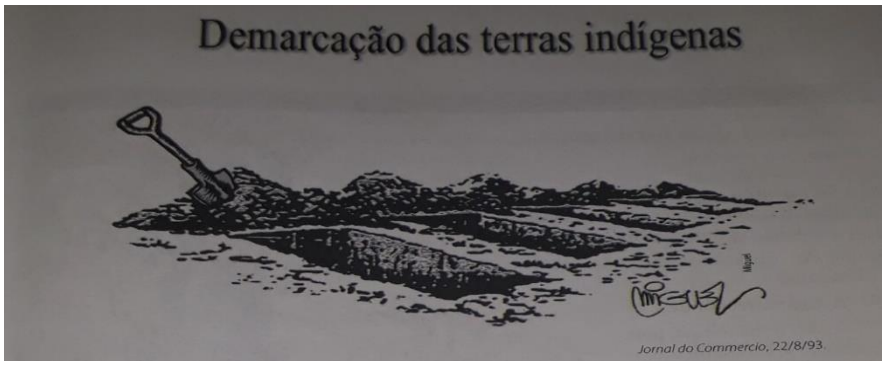


Figura 2 – Charge sobre demarcação de terras indígenas
Fonte: SETTE et. al., 2013, vol. 1, p. 67

A charge em questão é utilizada apenas para o aluno apontar, via seleção de múltipla escolha, que o autor retoma os motivos retratados por João Cabral de Melo Neto em "Morte e vida Severina", quanto à questão da reforma agrária. Não é feita nenhuma reflexão sobre este ou outro tema. Não há enquadramento literário. Não opera reflexão sobre a realidade amazônica, pois o objetivo é apenas demonstrar o manuseio do conceito de intertextualidade.

No volume 1 também, à página 124, registra-se o cartum de Laerte publicado na Folha de São Paulo de 22 de março de 2010. O cartum apresenta um cenário de floresta na qual um índio pinta os olhos de vermelho:

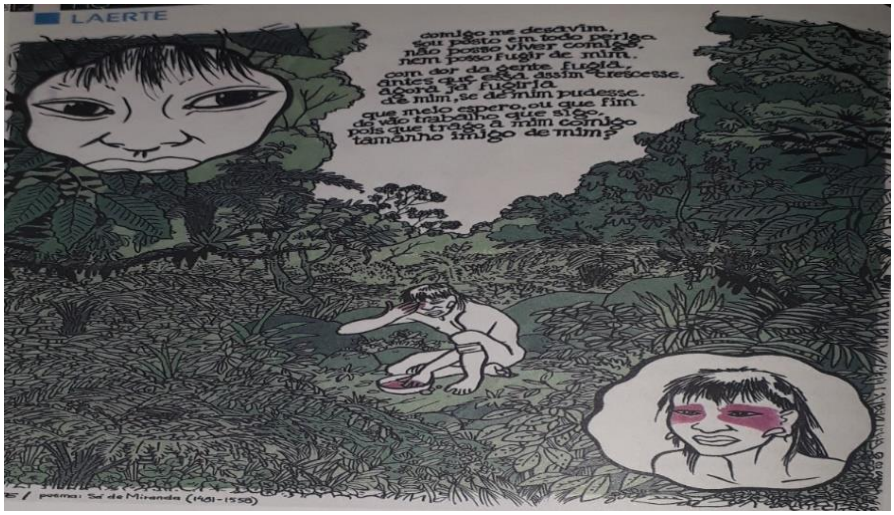


Figura 3 – Cartum de Laerte.
Fonte: SETTE et. al., 2013, vol. 1, p. 124

O cartum é utilizado, nessa seção para ilustrar alguns versos do poeta português Sá de Miranda e para tratar de conceitos de versificação. Não há qualquer reflexão sobre a cultura indígena ou sobre a Amazônia. A figura é meramente ilustrativa.

Quanto ao volume 2, à página 103, apresenta-se o conto “O voluntário”, de Inglês de Souza, escritor amazônida visto como uma referência no contexto do Naturalismo brasileiro e como precursor do romance de 30. Ele é identificado como “escritor paraense” e é enquadrado no seguinte verbete:

> **Inglês de Souza** foi um escritor filiado a estética do Naturalismo. Em seus romances e contos, ele descreveu com rigor paisagens, pessoas, mitos e costumes da Amazônia. Suas personagens são caboclos, tapuios (indígenas ou mestiços de indígenas), curandeiros habitantes da Amazônia, vítimas da opressão dos poderosos e das forças da natureza. (SETTE et. al., 2013, vol2, p.103)

Há apontamentos sobre a cabanagem, como uma “revolta popular de caráter político ocorrida na província do Grão-Pará (Atual estado do Pará) em meados do século XIX” (SETTE et. al., 2013, p. 103).

O conto registrado no livro, “O voluntário”, trata do recrutamento obrigatório de pessoas humildes, ribeirinhas que viviam à margem do rio Amazonas, para fazer frente à guerra do Paraguai. O agenciador do governo discutia sobre amor à pátria e deveres cristãos, além de proferir propaganda enganosa sobre as vantagens de se alistar nas fileiras militares. Diante dos argumentos dos ribeirinhos em sentido negativo, o agenciador impõe a obrigatoriedade do alistamento.

Ainda no volume 2, às páginas 309/310, temos o texto “O Pirata amazônico” de Leonardo Coutinho para a Revista Veja de 31 de agosto de 2011. O texto está inserido em uma seção dedicada ao gênero artigo de divulgação científica e trata do tema biopirataria. O articulista trata do roubo de setenta mil sementes de seringueiras que foram levadas para o Ceilão e a Malásia, o que ocasionou a quebra do monopólio brasileiro da borracha. O artigo faz referência ao livro *O ladrão do fim do mundo*, do jornalista americano Joe Jackson, que conta a história desse rumoroso caso de biopirataria ocorrido na Amazônia Brasileira. Apesar de não ser um texto literário, possibilita uma bem conduzida reflexão sobre um período tão emblemático da história da Amazônia, que foi o ciclo da borracha.

Quanto ao volume 3 da coleção, destinada ao terceiro ano do Ensino Médio, não há qualquer referência à Amazônia, dentro ou fora da literatura.

Respondendo à pergunta que abre este subitem, “Essa viagem chega a Amazônia? ”, temos que responder que sim, mas apenas no volume dois, numa rápida passagem, na estação do Naturalismo. Fora da Literatura, revisitam o chamado período da borracha, dando destaque para as cidades do fausto, Manaus e Belém. Fora isso, a Literatura produzida na Amazônia

Brasileira não está incluída no roteiro de viagem proposto e levado a cabo pelas autoras da coleção “Português: Linguagem em conexão”. Nesse roteiro, os alunos chegam à escola sem bagagem sobre a Amazônia, percorrem raríssimas trilhas amazônicas e partem, ao fim do Ensino Médio, sem ou nenhuma bagagem, no que diz respeito à Literatura produzida na região.

3.2 Há novas palavras sobre a Amazônia?

A coleção “Novas Palavras”, escolhida pela Escola B para 2015, foi publicada pela Editora FTD, tendo como autores Emília Amaral (doutora em educação e mestra em Letras – teoria literária pela Unicamp), Mauro Ferreira do Patrocínio (especialista em Metodologia do Ensino pela Unicamp), Ricardo Silva Leite (mestre em Letras – teoria literária pela Unicamp), e Severino Antônio Moreira Barbosa (doutor em educação pela Unicamp). Como se vê, todos os autores situam-se no contexto da Unicamp.

Os livros trazem as seguintes capas:

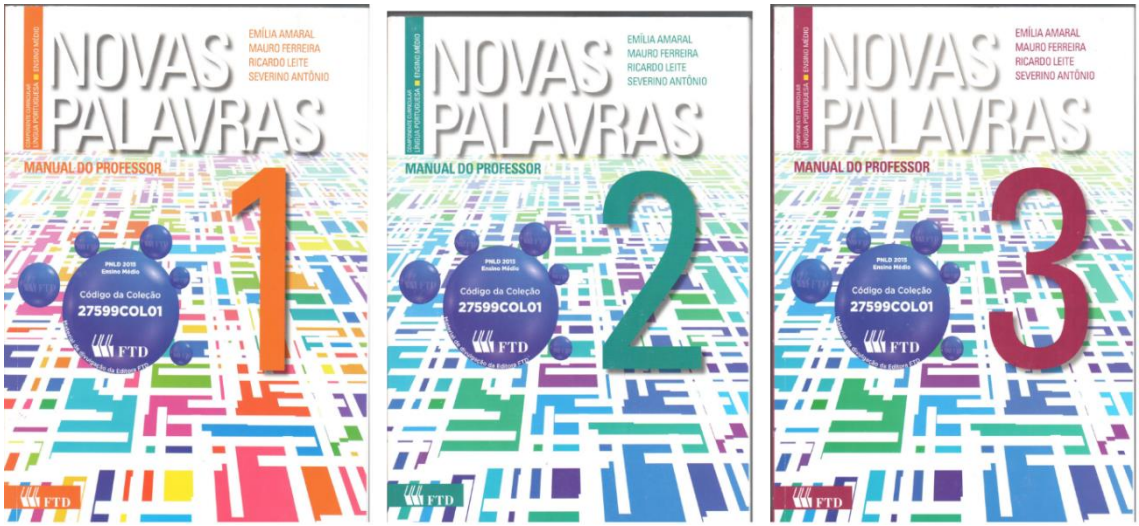


Figura 4 – Capas da coleção Novas Palavras (2015).

O **volume 1**, destinado ao primeiro ano do Ensino Médio, traz os estudos sobre Literatura por meio de periodização, primeiramente discorre sobre os conceitos de Literatura, e em seguida apresenta as características do texto literário. A partir daí, concentra-se especificamente nos períodos literários, como segue: Trovadorismo, Humanismo, Renascimento, Quinhentismo, Barroco e Neoclassicismo.

O **volume 2**, destinado ao segundo ano, versa sobre Romantismo, Realismo/Naturalismo, a escrita psicológica de Machado de Assis, Parnasianismo e Simbolismo.

O **volume 3,** destinado ao terceiro ano, concentra-se no Pré-modernismo, vanguardas europeias e Modernismo, Semana de Arte Moderna, gerações do Modernismo e tendências contemporâneas.

Para responder à pergunta deste subitem, “Há novas palavras sobre a Amazônia? ”, rastreamos os textos de toda a coleção e constatamos que não há um texto sequer da e sobre a Amazônia. Trata-se de uma monumental ausência.

3.3 Há veredas amazônicas nas veredas das palavras?

A coleção “Veredas da palavra”, selecionada tanto para a Escola A quanto para a Escola B para o ano de 2018, foi publicada pela Editora Ática, tendo como autoras Roberta Hernandes Alves (doutora em Letras – Literatura Brasileira pela USP) e Vima Lia Martins (doutora em Letras – estudos comparados de literaturas de língua portuguesa pela USP). A coleção apresenta-se com as capas a seguir:

Figura 5 – Capa da coleção Veredas da palavra (2018).

O **volume 1,** destinado ao primeiro ano do Ensino Médio, traz considerações a respeito dos diferentes gêneros literários e os diálogos da literatura com outras linguagens.

O **volume 2**, destinado ao segundo ano, contém a periodização literária como segue: Trovadorismo e Humanismo, Renascimento, Quinhentismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo e Naturalismo.

O **volume 3**, destinado ao terceiro ano, contém o Parnasianismo, Simbolismo, vanguarda europeia e Modernismo, literatura africanas de língua portuguesa, prosa e poesia do pós-guerra, caminhos da poesia e da ficção da língua portuguesa.

Para responder à pergunta deste subitem, "Há veredas amazônicas nas coleções Veredas das palavras? ", após rastrearmos os textos da coleção, verificamos que não há nenhum texto ou referência sobre a Amazônia.

3.4 Implicações de uma ausência

Refletimos, neste subcapítulo, sobre a ausência da literatura da Amazônia brasileira nos livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio, conforme comprovada na análise dos livros integrantes das coleções selecionadas pelas duas escolas nesta pesquisa. Fazemos inicialmente considerações sobre o aspecto legal da questão. Em seguida tratamos de um aspecto mais pragmático do tema.

3.4.1 As coleções de LD atendem a legislação pertinente?

Para responder a essa pergunta, precisamos relembrar algumas diretrizes de ordem legal já apresentadas nesta pesquisa, e que dizem respeito as competências e as habilidades[2], preconizando não somente a valorização como também a fruição e a produção das diversas manifestações artísticas e culturais, entre as quais se enquadra a Literatura, e isso deve se dar em nível local, regional, nacional e mundial. Tais competências e habilidades não pedem ser desenvolvidas se tomarmos por base os livros didáticos das coleções analisadas. Como há um completo silêncio a respeito do mundo amazônico nos livros analisados (com exceção dos apontamentos do volume 2 da coleção de 2015), **os níveis local e regional relativos à Amazônia brasileira não foram levados em conta pelos autores**.

[2] Competências e habilidades priorizadas na Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado do Amazonas (PCEM/AM), que segue a LDB (9.9394/96), os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM).

Batista cita Rojo ao fazer uma síntese oferecida aos autores e editores na avaliação do PNLD/2002 ao considerar que "a diversidade de contextos (regionais e culturais) de origem de textos e a diversidade e as variedades linguísticas não se encontram tão bem representadas nos textos selecionados", enfatiza ainda a "preferência por textos representativos da variedade padrão, norma culta, língua escrita, que circulam em contextos urbanos e sulistas" (ROJO e BATISTA, 2003, p. 16), síntese feita em 2002 e que em 2021 ainda se perpetua.

Os livros não dedicam os espaços devidos à diversidade de sujeitos e de culturas existentes no país, pois silenciam sobre a realidade indígena e sobre as múltiplas regiões brasileiras, entre elas a Amazônia, logo não atendem as demandas postas pela Lei 10.639/2003. Consequentemente, não atendem ao Artigo 3 do Decreto 7.084 de 2010, que apresenta as diretrizes para os programas de material didático, as quais incluem o "respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; respeito às diversidades sociais culturais e regionais" (Artigo 3 do Decreto 7.084/2010).

Poderíamos perguntar: por que os autores não obedecem à legislação pertinente ao LD, no que diz respeito à valorização das regionalidades? E razões diversas poderiam ser apontadas para o problema. Destacamos as que seguem:

A) Os locais de formação dos autores e autoras estão entre o Sudeste e o Centro-Oeste do Brasil, como se pode verificar nas coleções de 2015: a coleção *Português: Linguagem em conexão* (coleção escolhida pela escola A) tem todas as autoras oriundas da UFMG e os autores da coleção *Novas Palavras* (coleção escolhida pela escola B) tem formação na UNICAMP. Quanto à coleção de 2018, *Veredas da Palavra* (coleção escolhida tanto pela escola A quanto pela escola B) todas as autoras são formadas pela USP, vemos apenas o eixo sul e sudeste, o problema poderia ser amenizado, pelo menos em parte, se houvesse uma descentralização dos autores dos livros em relação às regiões do Brasil para que se possa ter uma maior diversidade de olhares. Não menos importante é avaliar o lugar ocupado por universidades como USP, Unicamp e UFMG considerando-se a maneira como tais instituições, de forma direta ou indireta, fomentam a produção e organização do livro didático.

B) Acresce a essa questão uma segunda de grande relevância, que diz respeito à proposta dos elaboradores do ENEM de promover o **apagamento das "regionalidades**" nas provas, com a alegação de se buscar assuntos de interesse nacional, e não apenas regional. Nesse sentido, o "regional" dos grandes centros prestigiados é alçado à categoria de "nacional", ao passo que os saberes que dizem respeito às outras regiões ficam relegados aos temas que não são de interesse nacional. E a Amazônia acaba ficando restrita a esse círculo periférico. Preocupados, em certa

medida, em fazer frente às exigências do ENEM, os autores das coleções parecem ter receio de ir além do que será "cobrado" dos alunos numa futura prova de seleção;

C) Outro fator que pode ser destacado é o **apego que os autores dos livros mantêm à bitola das periodizações**. Essa é uma realidade observada nas três coleções analisadas: os estudos literários resumem-se a uma série "ismos", que começa com o Trovadorismo e se conclui com o Modernismo. E nesse rótulo das escolas literárias ou estilos de época, só há lugar para aqueles autores considerados canônicos, e são canônicos em geral os autores que se situam nos grandes centros. Os que estão nas periferias não têm visibilidade, e há bons escritores e textos de qualidade na Amazônia que poderiam – e deveriam – constar nos livros.

Por tudo isso, as diretrizes da legislação bem pensada para os livros didáticos não chegaram às páginas dos livros analisados.

3.4.2 Literatura da Amazônia brasileira: uma arqueologia para o LD

Há uma pergunta inquietante feita por Marcio Souza (2010) que julgamos ter estreita relação com o tema de que estamos tratando: como pode um brasileiro ser brasileiro sem conhecer a história da Amazônia e as contradições do seu presente? A pergunta ganha relevância quando pensamos que as elites dos grandes centros do país tendem a olhar com desconfiança para as gentes situadas mais ao Norte, especialmente da região amazônica. Para Souza (2003, p.11),

> A Amazônia foi reinventada pelo Brasil, que propôs para ela a sua própria imagem. Os moradores da Amazônia sempre se espantam ao ver que, talvez para melhor vendê-la, ainda apresentam sua região como habitada essencialmente por tribos indígenas, enquanto existem há muito tempo cidades, uma verdadeira vida urbana e uma população erudita que teceu laços estreitos com a Europa desde o século XIX.

O Brasil sempre mistificou a Amazônia e sua gente, e isso vem acontecendo desde 1823, início do século XIX, quando o império do Brasil resolveu invadir o seu vizinho Grão-Pará, que também falava a língua portuguesa, e anexá-lo ao seu território. Foi a decantada "conquista", que se deu à custa de violentos confrontos, mas desde então a região tem sido tratada como uma espécie de anexo mesmo. Todavia, segundo Souza (2008, p. 11/12),

> Embora o Brasil se orgulhe de ter conquistado a Amazônia, o povo amazônico soube resistir e preservar suas peculiaridades. Continua havendo uma cozinha, uma literatura, artes-cênicas, arquitetura, artes visuais, música, uma cultura da Amazônia. Há uma maneira de ser do homem do extremo norte, que nunca será aniquilada. O que precisamos é intensificar as trocas entre as culturas regionais brasileiras, muitas delas

> com passados semelhantes, unidas pelo sentimento de brasilidade e irmanadas pelo agridoce idioma de Camões.

Entre as trocas que precisam ser intensificadas, para usarmos a expressão de Márcio Souza, consta a literatura que aqui se produz desde os tempos coloniais, começando com o relato de Frei Gaspar de Carvajal, considerando a estaca zero dos escritos amazônicos. Ao relato de Carvajal somam-se os de outros cronistas das expedições pioneiras e primeiros viajantes pela região, como Cristobal de Acuña, João Daniel, Simão Estácio da Silveira e o Padre Antonio Vieira. Por meio desses textos,

> A Amazônia abria-se aos olhos do Ocidente com seus rios enormes como dantes nunca vistos e a selva pela primeira vez deixando se envolver. Uma visão de deslumbrados que não esperavam conhecer tantas novidades. A literatura colonial nos legou uma forma determinada de expressar a região, particularmente curiosa e assustadoramente viva (SOUZA, 2008, p. 12).

A partir do século XVI, a Amazônia é "descoberta" e passa a ser traduzida para o mundo europeu por meio desses discursos, assim como faziam os cronistas que escreveram sobre a terra brasilis, o Brasil. Para Pinto (2006, p. 181), "a Amazônia se tornou um tema universal desde muito cedo e povoa o imaginário do mundo inteiro graças, sobretudo, à revelação que dela fizeram seus exploradores, seus viajantes, cronistas e cientistas de diferentes épocas". Melhor dizendo, a Amazônia foi inventada por meio desses textos, como afirma Gondim (1994, p. 9): "a Amazônia não foi descoberta, sequer foi construída; na realidade, a invenção da Amazônia se dá a partir da construção da Índia, fabricada pela historiografia greco-romana, pelo relato dos peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes".

Cabe então a pergunta: se os livros didáticos trazem os textos de invenção do Brasil no período batizado como Quinhentismo, por que não se debruçam também sobre os textos de invenção da Amazônia, que nasceu e se desenvolveu, até o início do século XIX, como colônia portuguesa vizinha do vice-reino do Brasil? Esses textos do passado iluminam as contradições do presente na região, e essa região é fundamental para a sustentabilidade do país. Eles precisam ser conhecidos, lidos com olhar crítico dos analistas, a fim de que a região não continue infinitamente sendo mistificada.

E se os autores dos livros didáticos têm interesse em insistir em periodizações, mesmo não sendo esta a metodologia mais adequada para se estudar a Literatura, é perfeitamente possível inserir em variadas escolas literárias escritos sobre a Amazônia, produzidos por viajantes ou por nativos.

Na vertente do Classicismo, por exemplo, há um poema épico amazônico escrito em 1785 pelo militar português Henrique João Wilkens, intitulado "Muraida ou a conversão da grande e feroz nação do gentio mura", em que se narra a catequese da nação mura, o povo mais resistente à colonização na Amazônia.

Guedelha (2012, p. 259) esclarece que:

> À semelhança de Os Lusíadas, de Camões, o poema de Wilkens foi escrito em oitava-rima, o que significa dizer que todas as estrofes são compostas de oito versos – daí se dizer que o mesmo se apresenta em oitava-rima camoniana - distribuídos no esquema rímico de ABABABCC (rimas alternadas nos seis primeiros versos e paralelas dos dois últimos). O poema divide-se em seis cantos, os quais totalizam 134 estrofes e 1072 versos.

Guedelha (2012, 268) explica que o poema se insere:

> na longa tradição de textos coloniais e colonialistas, que sempre trazem em suas linhas e entrelinhas a antítese perversa entre o colonizador (positivado) e o colonizado (negativado). Municiados com a requintada arma da religião, os portugueses conduziram a nação mura, como o poema mostra claramente, à conversão e à extinção subsequente.

Por isso Márcio Souza (2010) caracteriza Wilkens como o poeta do genocídio, e o poema Muraida como um hino de louvor ao colonialismo. Isso porque nesse poema épico os militares são retratados como heróis, por terem "convertido" aquela nação indígena rebelde à colonização, "pacificando-a" e eliminando assim um dos maiores obstáculos ao projeto colonial.

Em relação ao Arcadismo, um poeta amazônida merece destaque pela qualidade de sua produção lírica. Trata-se de Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha, que viveu no último quartel do século XVIII e produziu poesia e teatro. Márcio Souza, na análise que faz da obra literária de Tenreiro Aranha, separa o poeta do dramaturgo. Sobre o poeta, comenta que os textos nos dão a visão de um poeta-mártir envolvido em queixumes, por um lado; e por outro, um poeta áulico que se ocupa de uma "poesia de festejos", cuja lira não rara se prestava a cantar as glórias alheias, ou seja, de administradores portugueses. Diz ainda Márcio Souza que o poeta se refugia nos clássicos gregos e latinos "para superar a falta de tradição poética regional, tendo uma arte quase desligada de sua vivência de homem da roça". Assim é que algumas pistas deixadas pelo Arcadismo permeiam toda sua obra. É possível perceber também um pouco de ranço barroquista em um bom número de poemas, nos quais é perceptível um virtuosíssimo poético que se ostenta em erudição. Eram duas saídas para quem fugia da pesada censura colonial. Ora

um mergulho no bucolismo transplantado da Europa ou o caminho, ora o cântico de exaltação das figuras proeminentes da época. Foram alternativas possíveis para que a sua poesia sobrevivesse.

Sobre o teatro de Tenreiro Aranha, Márcio Souza assinala que era um veículo através do qual ele tratava de questões de seu tempo, mesclando as questões políticas com o tempero de amenidades bucólicas, irmãs gêmeas de sua poesia. Assim, os dramas apresentavam boa dose de contestação ao mesmo tempo que se revestiam de caráter utilitário. Ousou, através do drama *A felicidade no Brasil*, levado ao público em 1808 em Belém, pôr em cena a ideia de independência, coisa execrada pelo colonizador.

Como era comum nos árcades, Tenreiro Aranha adotou um pseudônimo grego: Tirseno. Sua poesia via de regra apresenta os seguintes traços do Arcadismo: utilização de arquétipos mitológicos, ambientação em uma natureza alienígena (grega), sendo que o poeta a fusão desses elementos paisagísticos com motivos regionais, num evidente sincretismo, linguagem predominantemente simples, embora faça uso de constantes hipérbatos, pastoralismo. Um poema que exemplifica as inclinações árcades de Tenreiro Aranha, intitula-se "A um passarinho quando o autor sofria vexações", que transcrevemos a seguir:

Passarinho, que logras docemente
Os prazeres da amável inocência,
Livre de que a culpada consciência
Te aflija como aflige ao delinquente.

Fácil sustento, e sempre mui decente
Vestido te fornece a Providência;
Sem futuros prever, tua existência
É feliz, limitando-se ao presente.

Não assim, ai de mim! Porque sofrendo
A fome, a sede, o frio, a enfermidade,
Sinto também do crime o peso horrendo.

Dos homens me rodeia a iniquidade,
A calúnia me oprime; e, ao fim tremendo,
Me assusta uma espantosa eternidade.

Na vigência do Romantismo, dois romances indianistas foram publicados na Amazônia. O primeiro foi publicado em 1857, mesmo período em que José de Alencar publicou o seu romance histórico indianista *O guarani*. Trata-se de *Simá, romance histórico do Alto Amazonas*, igualmente histórico e indianista, de autoria de Loureço da Silva Araújo e Amazonas, que

nasceu na Bahia e serviu no Amazonas como oficial da Marinha. A narrativa cobre o período de 1738 a 1758 e se desenvolve basicamente em torno do índio manau Marcos/Severo. O fio condutor da obra é a aplicação da política pombalina no extremo norte do Brasil, responsável pelo desaparecimento de três povoações do Rio Negro: Lomalonga, Caboquena e Bararoá.

A obra refere-se à lei de 4 de abril de 1755, criada pelo Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo, Ministro do Exterior de Portugal). Essa lei oferecia liberdade total aos índios. Dizia ainda que qualquer índio poderia candidatar-se a cargos antes só ocupados por brancos. Objetivava, na letra da lei, fazer do índio um cidadão à semelhança do colonizador. Mas na verdade constata-se que a introdução da política pombalina em nada alterou a situação do autóctone. Beneficiou, pelo contrário, portugueses como Régis, que passou da prática do regateio à direção de índios, em substituição aos missionários, ou seja, retirou o poder político das missões religiosas, transferindo-o para as mãos de civis. As personagens indígenas do romance exemplificam a ausência dessa liberdade.

No primeiro capítulo, o narrador propõe fazer uma defesa do índio através da obra. O que se percebe, na verdade, é a garantia do trabalho de colonização ao repetir a retórica do colonizador, que considerava bons, corajosos, fiéis, dignos e honestos os índios não revoltosos e que ajudaram o português nesse processo de colonização. Entre os moradores do sítio da Tapera há duas classes sociais: a protegida pelo governo português, da qual fazia parte a família de Marcos e de Pacorilha, seguidora de normas morais ditadas pelo branco, e a formada por empregados domésticos ou tapuios, índios aculturados, viciados no álcool e duplamente marginalizados, pelos brancos e por índios que mantinham relações mercantis com o colonizador. Percebe-se que a defesa do narrador pende para o lado do branco colonizador ao adjetivar de polidos os índios que pertenciam à primeira classe.

Marcos/Severo, um homem que tem dois nomes, tem também dois comportamentos distintos: é subserviente e amável para o português, mas é autoritário e intolerante em relação ao índio. Com o colonizador é condescendente; com o seu povo, é enérgico. Esse olhar de pálpebra baixa em direção ao colonizador nasce da “gratidão” pelos financiamentos recebidos para a manutenção de seus sítios, o que o transformou no maior comerciante da região. Absorvera o individualismo e o distanciamento de suas raízes, destribalizando-se e perdendo o sentido coletivo de comunidade vigente nas nações indígenas amazônicas. O misantropo da Tapera transforma-se no “filantropo” do Remanso.

O segundo romance romântico, Os Selvagens, foi publicado em 1875, escrito por Francisco Gomes de Amorim. Nesse romance, segundo Guedelha (2011), a sorte dos povos

indígenas da Amazônia está representada metafórica e metonimicamente, no sentido de que a religião é utilizada como braço adiantado da empresa colonial, a fim de catequisar os indígenas e coloca-los a serviço do colonizador. No romance, a nação munducuru é domesticada pela catequese, e isso lhes traz como consequência o extermínio.

Após aceitarem o catolicismo, os indígenas passam a viver de modo oscilante entre a doutrina cristã do perdão (e do amor aos inimigos) e a natureza guerreira do povo munducuru. Ao longo do romance, percebe-se que aqueles homens e mulheres oscilavam entre dois mundos, e a perda das raízes seria o seu fim: uma planta cujas raízes são arrancadas não subsiste por muito tempo (GUEDELHA, 2011). Assim, quando fechamos o livro, após lermos suas últimas palavras, não nos é possível vislumbrar aquele "futuro de paz e alegria" que "sorria aos índios" (cf. AMORIM, 2004, p.68) que receberam como promessa quando se converteram. É que não existe mais um único representante daquela tribo de valorosos mundurucus para contar a história. Nem felizes, nem infeliz. A nação inteira foi exterminada num incrível intervalo de 15 anos! Guedelha (2011, p. 71) comenta que, "movidos por uma arraigada visão etnocêntrica, portugueses e espanhóis procuraram afirmar a sua cultura desqualificando a cultura indígena. Os europeus professavam uma 'religião', ao passo que os indígenas viviam perdidos em 'crendices e superstições'. Precisavam ser "melhorados" à luz do cristianismo. Esse melhoramento implicaria a sua destruição. O autor, Francisco Amorim, metaforizou em sua obra esse lamentável equívoco e esboçou ali uma metonímia do etnocídio promovido pela empresa colonialista europeia na Amazônia, conforma Guedelha (2011).

No Realismo/Naturalismo, desponta na Amazônia um dos grandes nomes da ficção nacional. Trata-se do paraense Inglês de Sousa, natural do município de Óbidos. Sobre ele, Márcio Souza (2008, p. 17) esclarece que "embora tenha sempre vivido longe de sua terra natal, jamais a esqueceu e toda a sua obra reflete uma aguda vivência e forte capacidade de observação crítica, fruto de uma infância entre gente de cultura, que formavam um microcosmo civilizatório nesta rica área de pecuária tradicional e fazendas de cacau". Seu romance *O missionário* (1888) ganhou grande repercussão no âmbito da estética naturalista, assim como os romances O Cacaulista (1876) e Coronel Sangrando (1877). Juntamente com Machado de Assis, fundou a Academia Brasileira de Letras, tal foi o seu poder de influência no mundo das letras "Homem afinado com os rituais do poder, advogado sagaz e bem-sucedido, Inglês de Sousa, no entanto, escreveu obras densas, despidas de regionalismos. Uma visão nada complacente com as injustiças sociais e o abandono do homem comum na Amazônia" (SOUZA, 2008, p.17).

Outra grande contribuição que a Amazônia dá ao Brasil no período é através de um dos maiores críticos literários que o país já teve: José Veríssimo, também natural de Óbidos, no Pará, mas que fez seus primeiros estudos em Manaus e depois no Rio de Janeiro.

> Na opinião de seus contemporâneos e no julgamento da posteridade, foi uma das maiores culturas de sua época, além de escritor primoroso e crítico literário severo. Sua obra mais importante é a Brasileira *História da Literatura*, de 1916, onde se contrapõe ao nacionalismo positivista e cheio de parcialidades do crítico Silvio Romero, seu rival no campo da crítica literária. Seus "*Estudos de Literatura Brasileira*", publicados em 6 volumes, reúnem observações extremamente agudas, nada impressionistas, sobre a produção literária de seu tempo (SOUZA, 2008, p. 18).

Além de se dedicar apaixonadamente à crítica literária, Veríssimo se dedicou igualmente a escrever sobre a Amazônia. "Sobre sua região produziu milhares de páginas de estudos, crônicas, memórias e ensaios. *Cenas da vida amazônica*, de 1886, *A Pesca na Amazônia*, de 1985, *Interesses da Amazônia*, de 1915, são obras que mostram problemas que mais tarde se tornaram agudos pela cobiça e pelo descaso, em que o estado brasileiro aparece como algoz e o povo da região como vítima permanente" (SOUZA, 2008, P.18).

Ainda na virada do século XIX para o XX, vários poetas publicaram obras na Amazônia, oscilando entre o Parnasianismo e o Simbolismo. Entre estes, cabe destaque para o piauiense radicado em Manaus Jonas da Silva. Ele escreveu o livro *Ânforas* em 1900, do qual Marcos Frederico Krüger (1982) destaca a qualidade literária, sublinhando que não é à toa que o nome do autor consta em antologias de todo o Brasil. Seu soneto "Coração" é um dos pontos altos, já que nele o poeta demonstra completa segurança no manuseio dos artifícios simbolistas de elaboração poética, como vemos a seguir:

"Meu coração é um velho alpendre em cuja
Sombra se escuta pela noite morta
O som de um passo e o gonzo de uma porta
Que a umidade dos tempos enferruja.

Quem vai passando pela estrada torta
Que leva ao alpendre, dessa estrada fuja!
Lá só se encontra a fúnebre coruja
E a Dor, que a prece ao caminhante exorta.

Se um dia abrindo o casarão sombrio
Um abrigo buscasses contra o frio
E entrasses, doce criatura langue,

Fugirias tremente vendo a um lado
A Crença morta, o Sonho estrangulado
E o cadáver do amor banhado em sangue! "

Alguns anos após a instauração do Modernismo no Brasil, a novidade chega ao Amazonas com um certo atraso, porque nas primeiras décadas do século XX a maioria dos escritores ainda estão presos às amarras do Parnasianismo e do Simbolismo ainda persistentes. Mas convém destacar alguns autores e obras que causaram funda impressão no Amazonas e na Amazônia nessas primeiras décadas. Assim destacamos:

A) A vinda de Euclides da Cunha para a região, e seu intento de escrever um livro de grande fôlego sobre a Amazônia. A esse livro, ele projetou o nome de *Amazônia, um paraíso perdido*. Não chegou a concluir esse projeto por causa de sua morte prematura. Mas deixou alguns textos reunidos em À Margem da história, que podem nos dar um vislumbre do grande livro que seria. O ponto alto desses escritos, no plano literário, é o conto "Judas-Asvero", que retrata o sofrimento cruciante dos sertanejos transformados em seringueiros no interior da selva. É uma narrativa que deveria figurar em todas as antologias de contos do país, e os livros didáticos não poderiam ignorá-lo.

B) A publicação de *Inferno Verde* por Alberto Rangel em 1908. Nesse livro de contos, o autor constrói onze narrativas em que cada um revela um aspecto específico do misterioso mundo amazônico, envolto em mistérios e assombros. Cabe grande destaque para o conto "Maibi", pelo seu enfoque cru sobre as perplexidades dos seringais, principalmente no que tange à condição da mulher, vista como mercadoria, moeda de troca, e também os crimes passionais comuns naquele ambiente. Cabe destaque também para o prefácio que Euclides da Cunha fez para o livro. Trata-se de um verdadeiro ensaio sobre a Amazônia, feito pelas mãos habilidosas de Euclides.

C) A publicação, em 1930, do romance *A Selva*, por Ferreira de Castro. Uma obra de filiação neorrealista, que tem conexões com o chamado romance de 30. Nela, o autor desnuda as relações humanas nos seringais da Amazônia brasileira, de forma didática, para que o mundo entenda como funcionavam os seringais e tome conhecimento das arbitrariedades praticadas pelos coronéis de barranco e das tragédias que envolviam a vida dos seringueiros, trazidos do sertão nordestino para um regime de escravidão por dívida. São cenas expressivas que pintam um retrato sem retoques das condições a que muitos seringueiros tiveram que se submeter, na ilusão de encontrar melhores condições de vida, fugindo das avassaladoras secas do sertão. É uma obra que permite refletir sobre um dos períodos mais emblemáticos da história da Amazônia, que foi o ciclo da borracha.

D) A publicação dos primeiros livros de poemas de Thiago de Mello: *Silêncio e palavra*, em 1951, e *Narciso cego*, em 1952, livros que, pela sua alta qualidade lírica, obtiveram sucesso

imediato de público e de crítica, tornando-o conhecido mundialmente, tanto que sua poesia já foi traduzida para diversas línguas, como inglês, espanhol, francês e alemão. Sintonizado com a geração de 45, publicou em sequência mais de 15 obras, entre prosa e poesia. Do lirismo inicial dos primeiros livros, o poeta vai aos poucos imergindo no universo da poesia política, de contestação e denúncia contra as injustiças, de defesa da liberdade. Uma escrita que deriva de seu ativismo contra a ditadura militar no Brasil e no Chile. Sua poesia traz também um intenso clamor em defesa da preservação da Amazônia, fazendo da floresta e dos rios o mote de suas principais criações literárias.

Na década de 1950, surge no Amazonas um movimento renovador das artes e da cultura local, denominado "Clube da Madrugada". Foi uma agremiação de artistas e intelectuais que se sentiam incomodados com os rumos das artes amazonenses, presas a um passadismo inócuo e envolvidas em um marasmo que precisava ser suplantado. Recebeu o nome de Clube da Madrugada porque os jovens integrantes do movimento costumavam reunir-se à noite para discutir os mais variados temas, em sessões que entravam pela madrugada. Como resultado desse engajamento, houve uma grande renovação na literatura produzida no Amazonas, permitindo que entrassem em cena poetas ficcionistas de primeira linha da literatura pós-45. Entre esses nomes convém destacar, pela qualidade de sua produção, Astrid Cabral, Elson Farias e Luiz Bacellar.

Astrid Cabral: autora do livro contos *Alameda*, em que todas as personagens são do mundo vegetal, vivendo à luz dos pressupostos existencialistas. Nessa obra, as plantas são disfarces (ou máscaras) para que se reflita sobre as contingências da condição humana. Uma obra em que as fronteiras entre prosa e poesia são rompidas irremediavelmente, o que permite ao leitor viajar pelos meandros da existência humana, disfarçada na existência imóvel e impotente dos vegetais. Posteriormente, a autora publicou mais uma dúzia de livros de poemas, todos em grande qualidade, com destaque para o livro *Visgo da terra*, que recria a Manaus dos anos 40/60 do século XX.

Elson Farias: é o poeta da vida ribeirinha, porque elegeu como tema principal de sua poesia o imaginário do homem ribeirinho, retratando em imagens bem elaboradas as suas crenças, suas dores, seus amores, seu cotidiano. Segundo Telles (2014, p. 107), com Elson Farias o mundo amazônico "é retratado sem preconceito e sem artificialismo", contribuindo para a superação das duas visões que, ao longo do período que precedeu a instauração do ideário modernista na cultura regional, permearam a literatura que se produziu no Amazonas. Superou-se tanto o infernismo (visão negativa, em que se concebe o universo amazônico como um vasto

inferno verde, cheio de mistérios, sombrio) quanto ao edenismo (visão paradisíaca da Amazônia, o paraíso verde), afirmando-se uma poesia calcada na realidade interiorana, sem superficialidades, não fantasiosa.

Valendo-se de formas líricas herdadas da poesia medieval, mas também transitando pelas formas livres conquistadas pelo Modernismo, Elson farias traz a lume o mundo amazônico de forma criativa e altamente lírica.

Luiz Bacellar*: Frauta de barro*, o seu livro de estreia, foi o vencedor do prêmio Olavo Bilac, conferido em 1959 pela prefeitura do Rio de Janeiro, então capital do Brasil. Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade faziam parte da comissão julgadora nessa seleção. Bacellar é considerado um dos maiores poetas modernos da Amazônia, dada a grandiosidade de sua obra, principalmente *Frauta de Barro e Sol de feira*. No primeiro livro "é evidente a contenção e acuidade do poeta. Forma e conteúdo se complementam. Adquirindo um equilíbrio estético incomum na produção poética amazonense. Bacellar é a expressão de uma nova discursividade, sem excessos e grandiloquência, mas contido e meticuloso", é o que afirma Telles (2014, p. 49). Sol de feira é um livro de poemas dedicado inteiramente às frutas amazônicas, que são ali exaltadas por meio da forma medieval do rondel. Numa bem tecida construção, o autor elabora um eu lírico que dialoga com as frutas, ressaltando as suas qualidades e suas interferências na vida do homem da região.

E há outros autores amazônidas que alcançaram renome nacional na literatura contemporânea, além de Thiago de Mello. É o caso, por exemplo, de Márcio Souza e Milton Hatoum. Márcio Souza tem uma vasta produção em que se inclui a ficção literária, a crítica literária, a História da Amazônia, o teatro e o cinema. Ganhou notoriedade nacional ao publicar em 1976 o seu primeiro romance, intitulado *Galvez, Imperador do Acre*, romance que narra de forma carnavalizada a conquista do Acre pelo Brasil, um território que antes pertencia à Bolívia. Muito celebradas também foram as suas peças teatrais: *As folias do Látex, A Paixão de Ajuricaba, Tem piranha no Pirarucu, Teatro indígena do Amazonas e Operação silêncio*. Como ensaísta e crítico literário, tem o seu ponto alto com o livro *A Expressão Amazonense*, lançado em 1978. Adaptou o romance *A selva*, de Ferreira de Castro, para o cinema, e teve o ponto alto de sua ficção com a publicação, em 1980, do romance *Mad Maria*, o qual recria o mundo de contradições e absurdos que foi a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, em que ficou conhecida como a "ferrovia do diabo", em razão da quantidade de pessoas que morreram na construção dessa ferrovia.

Milton Hatoum entrou na carreira literária com o romance *Relato de um certo oriente*, em 1990, obra que retrata as dificuldades de adaptação de imigrantes libaneses em Manaus, em um enquadramento cultural em tudo diferente da visão de mundo oriental. O romance foi vencedor do Prêmio Jabuti no ano de seu lançamento. Seus romances seguintes, Dois irmãos (2000) e Cinzas do Norte (2006) também foram vencedores do prêmio Jabuti nos anos de seus lançamentos. Posteriormente, veio a luz o romance Órfãos do Eldorado (2008), além de livros de contos e crônicas.

Hatoum desenvolve histórias privilegiando sempre a sua cidade natal, Manaus, e os multifacetados espaços da grande Amazônia Brasileira, refletindo sobre as vivências familiares dos imigrantes e nativos da região, a destruição das famílias devido aos conflitos incontornáveis e o progresso advindo dos processos de globalização que vão a passos largos descaracterizando a cidade e maculando a memória. Seus livros já foram traduzidos para países como França, Inglaterra, Portugal, Estados Unidos, Itália, Espanha, Alemanha, Holanda, Grécia e Líbano.

A relação de autores e obras até aqui relacionados está longe de ser uma lista exaustiva. É apenas um universo de amostra da literatura da Amazônia brasileira. Ainda há de que estudar a estupenda contribuição de autores como Benedito Nunes, Leandro Tocantins, Dalcídio Jurandir, Haroldo Maranhão, Mário Faustino, Benjamin Sanches, Arthur Engrácio, Paulo Jacob, João de Jesus Paes Loureiro, entre tantos outros.

Quanto à produção literária indígena, Souza (2008, p. 24-25) pontua a importância de Ermanno Stradelli quanto à divulgação dessa literatura:

> Dou outro lado da fronteira cultural que é a Amazônia, nos espreita uma ampliação rústica, uma tradição milenar que produziu literatura de rara beleza e complexidade, fábulas de rara crueza, forte e sensível expressão de forças primevas, cuja elegância seduziu homens como o conde Ernanno Stradelli, que veio para o Amazonas em 1890. Foi com esse fidalgo, etnógrafo, rico, corajoso, um herói romântico típico da Amazônia, que a lírica dos povos indígenas começou a ser revelada dentro de uma compreensão artística antes que etnográfica. Seus livros, como Leggenda del Taria, coleção de contos e narrativas heroicas, ou La Leggenda Del Jurupary, um belíssimo registro da saga do grande legislador, antecedem Raul Bopp na reinvenção literária do mundo amazônico. Leggenda del Taria, lembra muito o antigo romance de amor, um gênero literário que crava suas raízes na mais cara tradição literária italiana. As descrições em versos do cenário, os gestos cavalheirescos, a renúncia final dos contendores frente à carnificina, fazem desta saga uma fábula "mileseaca" do rio Vaupés. Stradelli encontrou na narrativa fabulosa dos tariana uma linguagem apenas nascida, como é de nascimento o êxtase de Rau Bopp.

O pesquisador destaca também a contribuição decisiva de Nunes Pereira:

> Nunes Pereira, em 1966, intitula sua monumental obra de Morenguetá, um Decameron Indígena. Sem interferir na redação dos mitos, Nunes Pereira registra um estilo rico, matizado e sem grilhões. Um registro de mito e comportamento que para Lévi Strauss "estocam e transmitem informações vitais assim como os circuitos eletrônicos e a fita magnética de um computador o fazem" (SOUZA, 2008, p.25).

Assim Stradelli e Nunes Pereira, no entendimento de Souza (2008, p. 25) reconheceram a autenticidade e a força do mito e "defendem a primeira realidade da região, realidade maior e mais relevante, pela qual está determinado o próprio destino da Amazônia".

Posteriormente, J. Barbosa Rodrigues e Brandão de Amorim, autores das antologias *Lendas em Nheengatu e Português e Poranduba Amazonense*, respectivamente, deram continuidade ao esforço pioneiro de Stradelli, recolhendo lendas e mitos, narrativas orais de indígenas situados à margem dos rios da Amazônia.

Mas somente em 1985, assinala Souza (2008, p. 25), surge o primeiro indígena a escrever uma obra completamente indígena, sem intervenções não-indígenas, respondendo, de certa forma, ao desafio proposto por Stradelli. "Trata-se de Luis Lana, cujo nome em dessana é Tolomen-Ken-jiri, autor de *Antes o mundo não Existia*, narração precisa do mito cosmogônico de sua cultura, escrito em português e dessana, sob enormes dificuldades em sua aldeia de rio Tikiê".

De acordo com Souza (2008, p. 25/26),

> Luiz Lana, que nasceu em 1961, filho do chefe de sua tribo, fez o livro preocupado com a preservação do mito da criação do universo, acabou se tornando o primeiro índio a escrever e ter seu livro publicado em 500 anos de história do Brasil. Antes o Mundo não Existia está traduzido para diversas línguas europeias e estimulou o surgimento do outros escritores indígenas, que estão tornando vernáculo seus idiomas ágrafos, e são editados pela primeira editora indígena do país, propriedade da FOIRN – Federação da Organizações Indígenas do Rio Negro.

Souza (2008, p. 26) encerra suas considerações sobre a produção literária indígena e sobre a valorização da cultura regional fazendo uma defesa até certo ponto apaixonada das causas amazônicas. Diz ele:

> A Amazônia é uma das pátrias do mito, onde ainda existe uma unidade entre a natureza e a cultura numa constante interação de estímulos e afirmação. A literatura que se faz no Amazonas, seja escrita pelos brancos quanto à escrita pelos índios, no sonho e na paixão de seus poetas e prosadores, parece nos dizer que se faz necessário reconhecer definitivamente que a natureza é a nossa cultura, onde uma árvore derrubada é como uma palavra censurada e um rio poluído é como um poema proibido.

Em suma, não se pode negar que existe uma vigorosa tradição literária na Amazônia brasileira, com seus ranços e seus avanços como qualquer tradição literária situada em regiões periféricas. E se os LD pretendem propor um conhecimento de verdade da literatura brasileira, não pode passar por alto essa produção literária. Em primeiro lugar, porque estão ferindo a legislação, o que de certa forma é uma ação condenável; em segundo lugar porque, retomando a pergunta de Márcio Souza, sem conhecer a Amazônia um brasileiro não consegue ser brasileiro de verdade.

3.4.3 Contribuições para o debate

O pesquisador Francisco Foot Hardman, conhecido nacionalmente por seus estudos referentes à Amazônia brasileira, adverte que todas as regiões do país devem tomar para si, individualmente e em conjunto, a tarefe de desconstruir o cânone modernista paulista. Segundo ele,

> Desde a hipervalorizada Semana de 22, o que se tem é a projeção de um pretenso modernismo de mão única, hegemônico, que acompanha a ascensão da oligarquia paulista, secundada pela mineira, como elites culturais nacionais para além de seu poderio econômico. Nessa mixórdia, concorreu enormemente a então recém-criada Universidade de São Paulo, que fez do mito, cânone, e do rito, liturgia. Mas hoje, com a decadência moral, política e cultural da "elite do atraso", tudo que a pesquisa livre de preconceitos e estereótipos pode e deve propor é uma revisão historiográfica e crítica em todas as linhas, no sentido da desconstrução do cânone paulista (HARDMAN in: ALBUQUERQUE e NASCIMENTO, 2017, P. 8).

Como se percebe, Hardman advoga a pesquisa em literatura livre de estereótipos e preconceitos, o que implica a revisão historiográfica e o questionamento do cânone fabricado por paulistas em torno do seu mundo particular, afastando as demais regiões do país. Ele se refere a um inominável "ódio regionalista, como moeda corrente nas trocas simbólicas, econômicas e políticas com o 'resto do Brasil', visto como um comboio incômodo de vagões 'vagabundos' a serem tracionados pela locomotiva do progresso" (HARDMAN in: ALBUQUERQUE e NASCIMENTO, 2017, p. 9). A metáfora do comboio diz muito, porque realmente enfatiza o quanto elevam São Paulo e desprezam as outras regiões, colocando-a como se ela fosse o elemento pensante do país, o centro para onde convergem todas as atenções e de onde saem todas as definições a serem consumidas. Todavia, Hardman atesta que há um esforço revisionista necessário em curso, levado a efeito por universidades de diversas regiões do país, especialmente a Amazônia.

Outro pesquisador dedicado ao estudo da formação cultural da Amazônia brasileira, Gabriel Albuquerque entende que:

> Para o cânone literário brasileiro, a Amazônia deverá aparecer como espaço exótico e fonte de toda sorte de regionalismo. Essa acolhida pode ser frustrante quando se pensa que o trabalho de muitos escritores consiste, entre outras coisas, na elaboração de elocuções que tragam para o primeiro plano da literatura as diferenças e sua história não como produto de regionalismos, mas de distinções que se construíram em cinco séculos de cultura (in: ALBUQUERQUE e NASCIMENTO, 2017, p. 50).

Nesse sentido, Albuquerque parece dialogar com a ideia da "invenção da Amazônia" discutida por Neide Gondim. São discursos sobre a Amazônia, e posteriores discursos sobre discursos sobre a Amazônia, sempre em enfileiramento de paráfrases de discursos assumidos como verdade, sem contestação, sem alusão crítica. E nesses discursos vê-se uma Amazônia que é o reino dos exotismos e até mesmo bizarrices, coisa estranha aos grandes centros "civilizados". Ainda hoje há pessoas que se assustam quando percebem que há uma literatura na Amazônia que não deixa nada a dever àquela literatura que os paulistas sacralizaram como sendo "a" literatura brasileira.

Por essa razão, Gabriel Albuquerque vem insistindo há algum tempo na reflexão sobre as contingências do "insulamento", termo este muito caro a suas pesquisas. Quanto a isso, ele faz a seguinte pergunta: "quais alternativas daqueles que estudam os processos pelos quais textos literários emergem em regiões insulares? " Após a pergunta, ele já a responde propondo uma saída, qual seja dialogar com o historiador francês Michael Pollak, no que diz respeito ao "modo como os grupos humanos que não fazem parte dos grupos hegemônicos trazem à luz sua versão dos fatos", construindo assim uma memória, mesmo tendo que fazer frente às estratégias de silenciamento articuladas pelos detentores da história oficial, que procuram calar os que os que se situam à margem da história. Mas é possível a estes últimos, segundo a concepção de "comunidade afetiva" proposta por Maurice Halbwachs, a construção de suas memórias e seus discursos, porque em Halbwachs "a adesão social não se pauta pela violência, mas pela afetividade com um grupo" (ALBUQUERQUE in: NASCIMENTO, 2017, p. 51).

Isso nos leva a pensar que, passando ao largo toda uma cultura literária que vem se impondo por força de sua vitalidade histórica, os livros didáticos analisados acabam se convertendo, mesmo que não tenha sido essa a intenção dos autores, em instrumentos de perpetuação do silenciamento e de manutenção do insulamento, mesmo sabendo-se que já existe um vasto material à disposição do pesquisador atento. Se os autores dos livros didáticos são realmente pesquisadores, talvez lhes falte o exercício de uma pesquisa mais acurada sobre

as mais variadas manifestações literárias do país, para além da “casinha” do cânone, que uma boa pesquisa, despida de preconceitos, consegue captar sem muita dificuldade.

4. PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A LITERATURA DA AMAZÔNIA: DISCURSOS E PRÁTICAS

Neste capítulo salientamos que o caminho até aqui percorrido buscou demonstrar como, por amostragem, as obras didáticas selecionadas pelo PNLD de 2015 e 2018, ainda não vinculadas à BNCC e ao novo Ensino Médio, omitem a presença da Amazônia brasileira quando se trata de textos literários (e mesmo de textos não literários). Essa ausência, uma maneira de excluir a região Norte do amplo painel de discussão cabível no EM, justifica-se, como se tentou demonstrar, por uma série de entraves entre os quais têm relevo a formação dos autores e autoras em Instituições de Ensino Superior situadas no Sul/Sudeste brasileiro; a determinação institucional de dar ao ENEM um escopo mais universal, o que equivaleu a omitir as diferenças regionais; a estreita noção de literatura vinculada (por parte de autoras e autores de livros didáticos) aos estilos de época e à historiografia literária; a absoluta ignorância desses mesmos autores e autoras da trajetória histórica e cultural da Amazônia brasileira como também da consistente produção literária aí existente.

Mas outras questões se impõem: diante desse quadro adverso, qual o perfil das escolas que, na zona Norte de Manaus, recebem os livros do PNLD-EM? Como professores e professoras das escolas públicas de EM escolheram essas obras? Em que condições foram escolhidas? Por que foram escolhidas se não contemplam as diferenças regionais? Quem são os professores das escolas que, por amostragem, foram selecionadas para que essa pesquisa pudesse pôr em discussão a materialidade do que até aqui foi trabalhado?

Essas questões e seus desdobramentos serão tratados a partir da pesquisa de campo que foi realizada em duas escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Amazonas, mais especificamente em Manaus. As escolas selecionadas para a pesquisa como universo de amostra são integrantes do Distrito Educacional 7 da Seduc/Am, as quais daqui para a frente, por razões de sigilo das fontes dos dados, serão denominadas de Escola A e Escola B. Nessas escolas, realizamos entrevistas com professores de Língua Portuguesa e com gestores de cada escola, a fim de obtermos informações sobre o processo de escolha das coleções de língua portuguesa, bem como a respeito de como se dá o uso desses livros nas escolas, se são utilizados nos anos de referência ou não, como se dá a recepção e a guarda desses livros. Além da entrevista, utilizamos a técnica da observação direta, com vistas a refletir sobre a postura dos professores e gestores quanto ao uso efetivo dos livros didáticos em sala de aula, e também quanto à percepção desses profissionais sobre a importância de se valorizar a literatura da Amazônia Brasileira.

Utilizamos a técnica de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores participantes da modalidade de Ensino Médio, optando por selecionar somente os que atuam na disciplina de Língua Portuguesa, com cargas horárias em Literatura nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio do Distrito 7. Também foram feitas entrevistas com gestores/ou responsáveis diretos pela distribuição dos livros didáticos para as escolas, visando obter dados de todos os principais atores envolvidos no processo de articulação da política do PNLD no Estado do Amazonas.

As entrevistas semiestruturadas buscaram explorar tópicos comuns a fim de permitir a comparação entre a política de articulação adotada pelo PNLD, a chegada dessas obras às mãos dos professores e professoras do EM e, por fim, a verificação de como/se a literatura produzida na Amazônia brasileira comparece nas obras didáticas, conforme questionário elaborado previamente cujas questões são abertas e fechadas e aplicadas **in loco** para consequentes observações e análises.

4.1 Percepções a partir da Escola A

Neste subtítulo abordamos a pesquisa de campo, ou seja, a parte da estrutura da escola e os discursos dos sujeitos da amostra, para mantermos o sigilo a denominamos de escola A e quanto aos discursos dos professores o critério foi o mesmo e os denominamos como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8.

4.1.1 O universo e os sujeitos da amostra

A Escola A está situada em um dos conjuntos do bairro Cidade Nova, zona norte de Manaus, portanto na área urbana da capital. É mantida pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM, sob a coordenação distrital da Coordenadoria 7. De acordo com os dados que obtivemos, a escola foi inaugurada em março de 2004, em prédio próprio, visando atender 3.453 alunos ou mais, nos turnos matutino, vespertino ou noturno, atuando nos níveis de Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos: fundamental e médio, divididos nos três turnos.

O prédio que abriga a escola conta com as seguintes dependências: 28 salas de aula, 01 sala de diretoria com banheiro, 01 sala de professores com banheiro, 01 biblioteca, 01 sala de laboratório de informática, 01 sala de mídia, 01 laboratório de ciências, 01 sala de

arquivo/depósito de materiais diversos, 01 cozinha com depósito de gêneros alimentícios, 01 refeitório, 01 estacionamento, 02 banheiros para alunos, sendo um feminino e masculino, ambos com áreas adaptadas a pessoas com necessidades especiais, 01 sala de recurso, 01 sala do Programa Mais Educação, 01 quadra poliesportiva.

A clientela escolar é composta na maioria por alunos com problemas familiares, ou seja, oriundos de famílias separadas ou com problemas por conta do uso de drogas, cujos responsáveis são profissionais de várias áreas tais como: funcionários públicos estaduais e/ou municipais, comerciários, industriários e autônomos e pertencem a várias vertentes religiosas, sendo eles moradores do conjunto Nova Cidade ou dos bairros periféricos das adjacências

O regime de pessoal da escola é constituído por profissionais da educação, estatutários, integrados e contratados (PSS/SEDUC) e terceirizados – vigilância e limpeza. A instituição é comandada por dois gestores, um administrativo e um pedagógico, sendo que o gestor pedagógico é formado em Matemática e o gestor administrativo em História. Os corpos técnico e administrativo contam ainda com 01 secretário, 06 auxiliares de secretaria, 02 pedagogas, 01 apoio pedagógico, 01 auxiliar de biblioteca, 11 merendeiras. Já o corpo docente é formado por 113 professores (todos com licenciatura em suas respectivas áreas). Dentre os 113 professores, 22 são professores de Língua Portuguesa, sendo que 8 no turno matutino, 8 no turno vespertino e 6 no turno noturno.

A biblioteca da escola possui apenas uma professora readaptada no turno matutino que ajuda os alunos no que diz respeito a empréstimo de livros e leitura no próprio local, porém nos outros horários a biblioteca fica trancada, com as chaves sob a posse da gestão, ou seja, o acesso à biblioteca é prejudicado, porque segundo uma conversa informal que estabelecemos com professores, o acesso a ela não é permitido devido à desconfiança por parte da gestão de que professores e alunos tomem os livros em empréstimo sem autorização prévia.

Para a entrevista, todos os 22 professores de Língua Portuguesa receberam o questionário, porém apenas 8 responderam. Quanto aos gestores, no período de pesquisa de campo, o questionário lhes foi entregue, mas talvez por estar em curso o processo de troca da gestão, nenhum deles respondeu e nem devolveu os questionários para a pesquisadora.

Convém acrescentar que a escola se situa em uma zona periférica da cidade, atende alunos além da sua capacidade física, ou seja, as salas de aula são superlotadas, com mais de 50 alunos por sala, em dissonância com a referência máxima estipulada pelo MEC. A biblioteca

da escola funciona com professores e auxiliares de serviços gerais readaptados[3] para atender professores e alunos, porém na maioria do tempo fica fechada e inacessível aos alunos e professores. Tivemos dificuldade em obter maiores informações, porque há evidente negativa de se prestar informações sobre a biblioteca.

As coleções de Língua Portuguesa selecionadas pela Escola A, conforme já vimos, são duas. A primeira adotada para o ano de 2015, foi a coleção "*Português: Linguagens em Conexão*, Editora Leya (27615COL01), das autoras Graça Sette, Marcia Travalha e Rozário Starling". Já para 2018, a coleção escolhida foi "*Veredas da palavra*", da Editora Ática, das autoras Roberta Hernandes e Vima Lima Martins.

As capas a seguir são ilustrativas da escolha feita pela Escola A:

Coleção escolhida pela Escola A - 2015

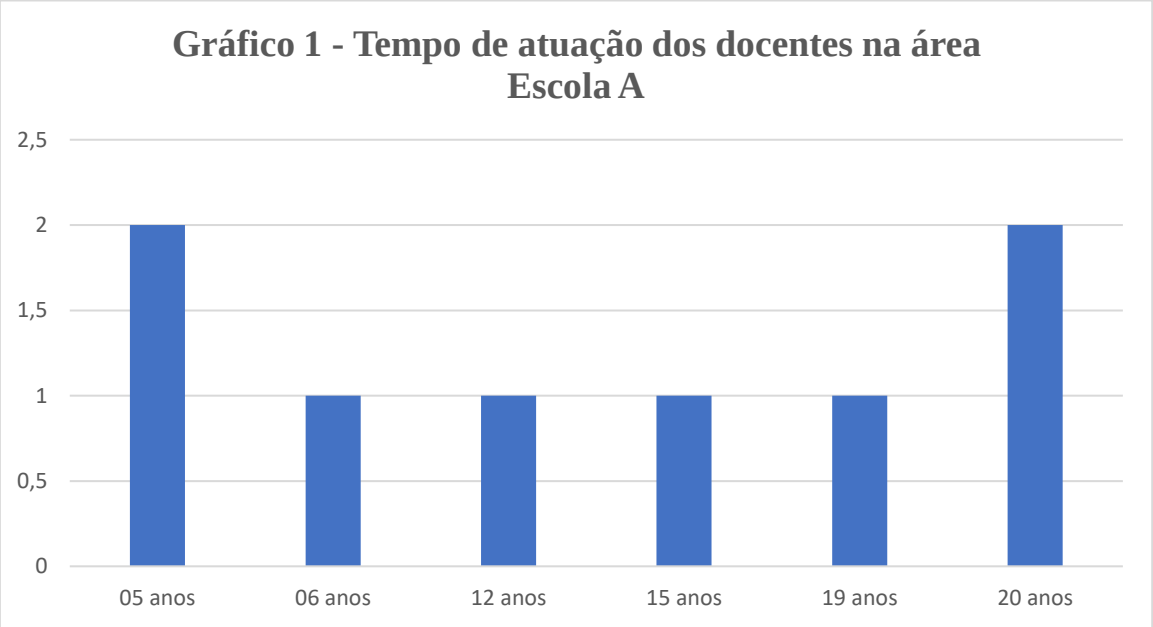
Coleção escolhida pela Escola A - 2018

4.1.2 Discursos e práticas

Como já explicitado anteriormente, a escola A conta com 22 professores de Língua Portuguesa, dos quais apenas 8 responderam ao questionário enquanto os demais sequer deram alguma justificativa para a não devolução do material, sendo esse o mesmo comportamento dos gestores. Os professores respondentes passaram a ser identificados com base no tempo de trabalho da Escola A, como segue: Professor A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8.

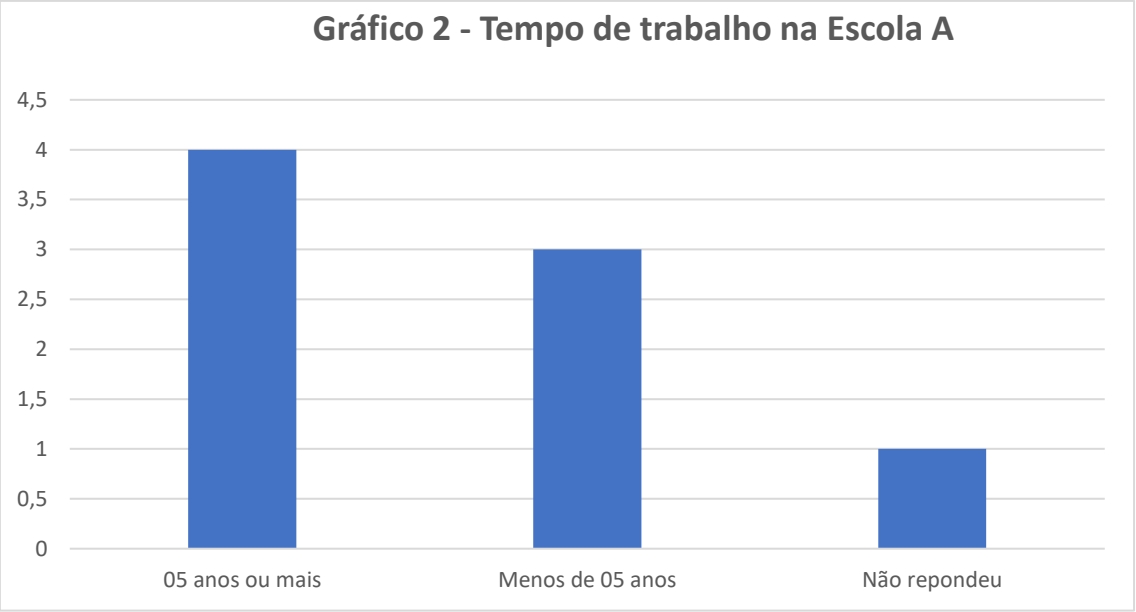
[3] A readaptação de servidores se dá quando o profissional fica impossibilitado de exercer suas funções de forma física ou mental, mas que lhe é atribuída novas responsabilidades compatíveis com sua limitação, passando a exercer outras atividades na escola como: responsável pela biblioteca, pela sala de mídia ou como apoio pedagógico. Salientamos ainda que é notório o descumprimento da legislação por parte do estado no que diz a Lei Federal 12.244, aprovada em maio de 2010 que estabelece que todas as escolas públicas ou privadas deverão ter bibliotecas com bibliotecário responsável e um acervo equivalente a pelo menos um livro por aluno matriculado.

Quanto aos professores de Língua portuguesa, as primeiras informações solicitadas no questionário dizem respeito ao turno de trabalho, à formação, ao tempo em que trabalha na área, ao tempo de trabalho na Escola A e ao número de turmas, com respectiva identificação, para as quais ministra aulas. Obtivemos os seguintes resultados: dos 8 professores, 05 trabalham na escola A no turno matutino e 03 no turno vespertino; no que diz respeito à formação dos professores, todos são licenciados em Letras, Língua Portuguesa, 01 possui Especialização e 01 possui mestrado, porém ambos não especificam em que área; em relação ao número de turmas e quais as turmas, obtivemos que todos lecionam no primeiro ano do Ensino Médio, sendo que 07 lecionam para 04 turmas e 01 leciona para 03 turmas, quanto ao tempo de atuação na área dos professores da Escola A, geramos o gráfico a seguir:



Como se percebe, 02 professores atuam há 05 anos na área de língua portuguesa (Professores A1 e A8); 01 atua há 06 anos (Professor A3); 01 há 12 anos (Professor A2); 01 há 15 anos (Professor A5); 01 há 19 anos (Professor A4); 02 há 20 anos (Professor A6 e A7). Mesmo considerando os professores que atuam a menos tempo na área, podemos concluir que nenhum dos professores entrevistados é inexperiente ou novato no ensino da Língua Portuguesa.

Já em relação ao tempo em que os referidos professores trabalham na Escola A, temos o gráfico 2, como segue:



Dos 8 professores entrevistados, 04 trabalham na escola há 05 anos ou mais (Professores A4, A5, A6, A7); 03 estão na escola A há menos de 05 anos (Professor A1, A2, A3); 01 professor não informou o seu tempo de trabalho na referida escola (Professor A8).

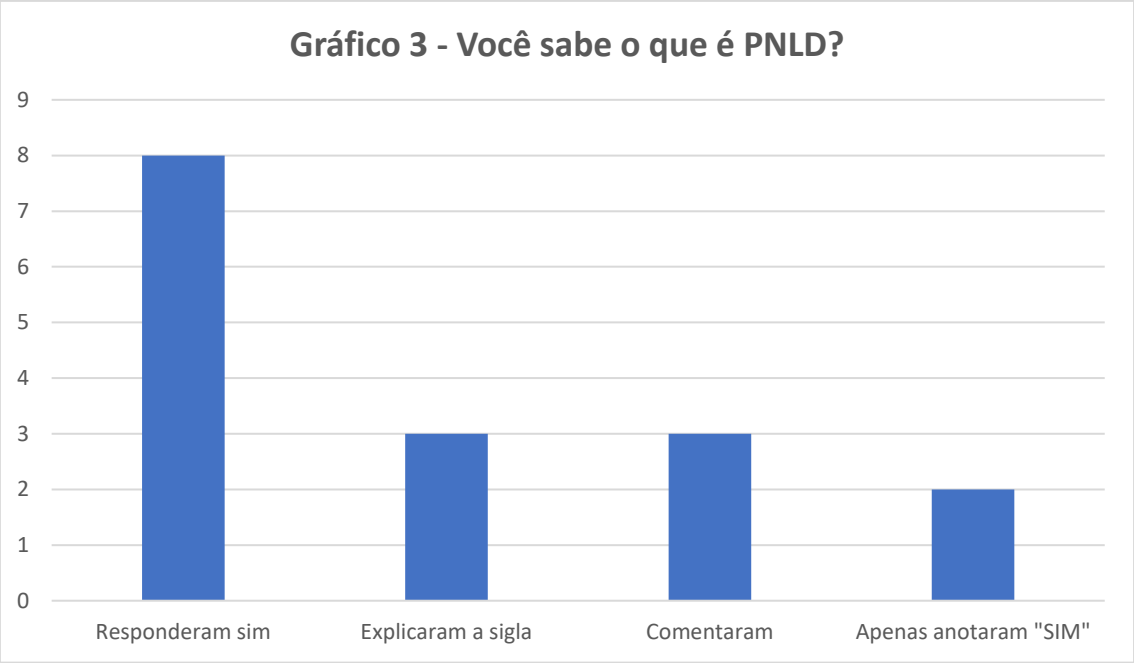
Após a solicitação dessas informações iniciais, o questionário abordou dez perguntas que foram respondidas pelos professores. A primeira pergunta foi assim formulada: "Você sabe o que é PNLD? " 100% dos professores responderam "sim", sem qualquer acréscimo de comentário; 03 deles acrescentaram o significado da sigla em questão, assinalando que significa "Programa Nacional do Livro Didático", sem nenhuma observação a mais; e 03 deles fizeram um rápido comentário, como segue:

"Uma política pública relacionada ao livro didático da rede pública" (A1).

"É um Programa Nacional do Livro Didático que tem como objetivo oferecer aos alunos e professores a escolha do livro didático" (A4).

"É um programa para a escolha do livro didático" (A8).

O gráfico 3 expressa visualmente as respostas dadas à primeira vista.



Embora a pergunta não solicitasse a explicação sobre o que vem a ser o PNLD, foi solicitado aos professores em uma conversa informal que deixassem a sua percepção a respeito desse Programa oficial, percebendo-se que a maioria dos respondentes não soube ou não teve a boa vontade em comentar, dando respostas bem sucintas, curtas à pergunta. De qualquer forma, as respostas sugerem que todos eles possuem algum conhecimento a respeito do PNLD.

A segunda pergunta teve a seguinte redação: “Como procedeu a escolha do livro didático na escola, especificamente em 2015 e 2018? ” as respostas de uma forma geral, apontam para uma metodologia de escolha que envolveu a participação dos professores na escolha dos livros:

“Reunião dos turnos da escola, análise das coleções, formação de grupos de professores da área específica fizeram as escolhas” (A1).

“Dividido por área, no qual, foi escolhido dois para o preenchimento do formulário” (A2).

“Geralmente há a paralisação das aulas para que os professores possam fazer a escolha” (A3).

“Pois foi de forma muito relevante com os professores na escolha do livro didático” (A4).

“As editoras trouxeram os livros e os professores escolhiam conforme as necessidades do aluno” (A5).

“Os professores se reúnem numa sala na escola e escolhem o livro que já conhecem (sic) a didática ou que outro colega conhece e escolhem” (A6).

“A escola parou as atividades num dia específico e os professores reuniram-se e analisaram os exemplares cedidos pelas editoras” (A7).

“Escolhemos os livros por área de conhecimento” (A8).

Podemos sintetizar o processo de escolhas, a partir das respostas dadas, da seguinte forma: as editoras disponibilizam seus livros na escola e esta, nos dias designados para a realização da escolha, suspende as aulas para que os professores se reúnam por área de conhecimento e, mediante discussão entre si, preencham um formulário definindo que livros serão utilizados. Percebe-se que, nas respostas dadas, nenhum dos respondentes exercitou um olhar crítico sobre o processo de escolha dos livros. Não fazem referência, por exemplo, ao conhecido assédio das editoras sobre a escola e sobre os professores, além de não darem uma palavra sobre a qualidade dos livros postos para a escolha. De certa maneira parecem satisfeitos com a forma como acontece a escolha das coleções.

A terceira e a quarta perguntas questionam, respectivamente, que coleções foram selecionadas pela Escola A para 2015 e 2018. E como já sabemos, as coleções escolhidas foram “Português: Linguagens em conexão”, da editora Leya (2015) e “Veredas da palavra”, da Editora ática (2018).

A quinta pergunta pede: “quais os pontos fortes e os pontos fracos dos livros didáticos escolhidos na escola em 2015 e 2018? ” E foram obtidas as seguintes respostas:

A1: “Pontos fortes: ilustrações, prioriza a TRI (teoria da resposta ao item); pontos fracos: poucos exercícios referentes à gramática normativa”.

A2: “Pontos fortes: a contextualização; pontos fracos: ausência de regionalismo”.

A3: “O livro contempla os gêneros textuais, bastante rico em linguagem verbal e não verbal, mas deixa a desejar quanto aos exercícios”.

A4: “Os pontos fortes do livro são os gêneros textuais como: leitura de imagem, textos – conto, poema. Enfim, os pontos fracos são exercícios didáticos”.

A5: “Este (a) professor (a) afirma na pergunta anterior que não se lembra de que livros foram escolhidos em 2015 e 2018, e por isso não respondeu à questão 05.

A6: “Pontos positivos: a linguagem visual e verbal; pontos negativos: poucos exercícios para o reforço do aprendizado”.

A7: “Ponto fraco: poucos textos e interpretação de texto; ponto forte: gêneros textuais”.

A8: “Ponto forte: trabalha os gêneros literários; ponto fraco: no livro do primeiro ano não tem os movimentos literários”.

A análise das respostas dadas a essa pergunta permite-nos algumas considerações: quanto aos pontos fortes apontados pelos respondentes, esses pontos parecem em certa medida bastante vagos. Quanto A1 cita as “ilustrações”, por exemplo, não define o que entender por ilustrações (Figuras? Fotografias? Charges? Cartuns?), nem explicita em que sentido as referidas ilustrações contribuem para a qualidade do livro. Caso tenha se referido às imagens não verbais oriundas das artes plásticas que abrem os capítulos, faltou mostrar os aspectos positivos dessas ilustrações.

O respondente A2 aponta como ponto forte a “contextualização”, e novamente estamos diante de um caso muito vago, pois fica o questionamento: o que vem a ser exatamente essa “contextualização”? E a dúvida sobre o que realmente a resposta revela fica no ar.

O respondente A3, ao apontar que o livro contempla os gêneros textuais sendo bastante rico em linguagem verbal e não verbal, é um pouco mais assertivo que os demais professores, mas deixa a impressão de que não está falando de duas coleções (2015 e 2018), porque utiliza o substantivo “livro” no singular (o livro que tem atualmente em mãos). Todavia, dizer que o livro é rico em linguagem verbal e não verbal parece ser algo sem sentido, pois como poderia um livro não ser rico em linguagem verbal? Além disso, qual livro didático, desde há muitas décadas, não é rico em linguagem não verbal? Talvez fosse mais significativo se o professor explicitasse como linguagem verbal e não verbal se articulam nos livros com vistas a contribuir para um melhor ensino e consequentemente melhor aprendizagem dos alunos.

O respondente A4 também destaca o trabalho com gêneros textuais como um dos pontos “altos do livro”. Possivelmente esteja se referindo ao livro em um dos anos do EM e não às duas coleções solicitadas. O mesmo acontece com os respondentes A7 e A8. O respondente A6 também se refere de forma vaga à “linguagem visual e verbal” como ponto positivo.

No que concerne aos pontos negativos apontados, convém analisarmos o que segue:

O fato de o respondente A1 alegar que os livros contêm poucos exercícios de gramática normativa talvez se deva à razão de que grande parte dos professores se ancoram no livro didático como o único material de uso em suas aulas. Como os livros realmente contam com poucos exercícios, e mesmo assim privilegiando questões do ENEM - portanto com questões de múltipla escolha – o professor teria que desenvolver um trabalho a mais, no sentido de elaborar exercícios complementares para as suas aulas. E em geral ele não se dispõe a esse trabalho extra de caminhar além do livro didático. A2 ressente-se da ausência de

“regionalismo”, sem explicar o que vem a ser; A3 entende que o livro “deixa a desejar quanto aos exercícios”, o mesmo que A4, que também vê “exercícios didáticos” como pontos fracos e também A6, para quem há no livro poucos exercícios para o reforço do aprendizado.

Como se vê, a maior reclamação dos respondentes diz respeito aos exercícios de fixação, considerados escassos, principalmente os relativos à gramática, salientamos ainda que nas respostas dadas pelos professores entrevistados vimos que o ensino da gramática normativa ainda é a prioridade do ensino na escola enquanto a leitura literária ou a representação literária da Amazônia não foi nem foi mencionada; quanto aos pontos positivos, o maior realce se dá para o manuseio dos gêneros textuais e o uso de imagens complementares aos textos. De qualquer forma, os professores em suas respostas comentaram apenas sobre os livros de 2018, que estão atualmente em uso, possivelmente por comodismo, para não se dar o trabalho de consultar a coleção de anos anteriores, ou até mesmo por não terem mais acesso a esses livros.

A sexta pergunta indaga: “como se deu o acesso dos professores aos livros didáticos escolhidos (2015/2018)? ” Os respondentes descreveram, em linhas gerais, o seguinte procedimento: as editoras levaram os livros para a coordenação pedagógica da escola, que os armazenou na biblioteca e posteriormente apresentou as coleções aos professores. Não houve maiores detalhamentos sobre o acesso aos livros. Dessa forma, os professores naturalizaram a maneira como os livros chegaram às suas mãos, sem nenhuma inserção crítica.

A sétima pergunta investigou “como se deu a recepção e a guarda das coleções na escola”. Obtivemos os comentários de que as coleções foram recebidas pela coordenação pedagógica e encaminhadas à biblioteca da escola. 03 professores responderam não saberem como se deu a recepção e a guarda dos livros. De qualquer maneira, nas entrelinhas se nota que os livros eram armazenados em um local de acesso muito restrito na escola: a biblioteca, que, como já vimos, encontra-se na maior parte do tempo fechada. Contudo os professores não fazem nenhum tipo de crítica a esse armazenamento.

A oitava pergunta quis saber: “você usa efetivamente o livro didático nas suas aulas? Comente”. As respostas a essa pergunta foram variadas. Há os que raramente os utilizam, pelo fato de geralmente nem todos os alunos receberem o livro, e os que o recebem não levam para as aulas (A1, A5 e A6); há os que o usam como material de apoio (A2 e A7); há também os que o usam parcialmente (A3 e A4) e somente um professor avaliou o livro como “uma excelente ferramenta de ensino” (A5). Deduz-se pelas respostas que os livros escolhidos pelos próprios professores são poucos utilizados no seu dia a dia de trabalho.

A nona e a décima perguntas dizem respeito à literatura da Amazônia brasileira, buscando saber se o professor "percebe alguma atenção dispensada à literatura de expressão amazônica" e se o professor "trabalha literatura de expressão amazônica nas aulas de literatura". Todos os respondentes assinalaram que não percebem espaço algum destinado à literatura amazônica nos livros. Já quanto ao questionamento se trabalham a literatura amazônica em suas aulas, as respostas sofreram uma variação: 03 professores responderam "não", devido à ausência de material apropriado para esse estudo; e 05 responderam "sim", acrescentando que pesquisam materiais complementares e produzem seu próprio material.

Foi bastante sintomático o fato de os gestores administrativos e pedagógicos não se dignarem a responder o questionário, porque pretendíamos cruzar as informações destes com as fornecidas pelos professores, de modo a termos uma visão mais ampla e adequada dos fatos, todavia os dois profissionais não compreenderam o alcance e a importância de sua participação para a concretização da pesquisa.

4.2 Percepções a partir da Escola B

Neste subtítulo seguimos o mesmo critério de sigilo da pesquisa de campo e denominamos a segunda escola de escola B, quanto aos professores entrevistados o denominamos de B1, B2, B3, B4 e B5.

4.2.1 Universo e os sujeitos da amostra

A Escola B está situada na Avenida Principal de um bairro da zona norte de Manaus, portanto na zona urbana da capital, mantida pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC/AM, pertence à coordenação distrital da Coordenadoria 7. A escola iniciou suas atividades em julho de 2006, visando atender ao bairro de Santa Etelvina e ao Conjunto João Paulo, mas atualmente atende aos bairros do Nova Cidade, Cidadão I, II, III, IV, V e Conjunto Viver Melhor, atuando com as modalidades de Ensino Fundamental (de 6° ao 9° ano), Ensino Médio, EJA Fundamental e Médio. A escola está situada em uma zona periférica da cidade e atende alunos além de sua capacidade física.

A escola possui em suas dependências 22 salas de aula, 01 sala de professores, 01 sala de diretoria, 01 biblioteca, 01 depósito, 03 banheiros, 01 cozinha, 01 sala de pedagogia, 01 quadra poliesportiva. Quanto ao corpo docente, a escola conta com 102 professores nos três

turnos, mas desse total são somente 6 professores de Língua Portuguesa no turno vespertino e 02 no turno noturno.

A clientela escolar é composta por alunos oriundos de programas de governo para desassoreamento de igarapés, e algumas famílias dos estudantes vieram dessas desapropriações das margens dos igarapés do município e acabaram se instalando nas proximidades da escola. Os alunos em sua maioria são de famílias de baixa renda e oriundos de ambientes disfuncionais, os responsáveis desses alunos em sua maioria possuem formação escolar mínima.

A biblioteca da escola não oferece atendimento no turno vespertino, mas apenas nos períodos da manhã e da noite, mesmo assim é um atendimento muito precário, pois os atendentes são um professor readaptado e uma senhora de serviços gerais, e quando se necessita de empréstimo de livros, quase nunca é possível, tendo em vista que a biblioteca na maioria das vezes se encontra fechada e inacessível aos professores. Tivemos dificuldade para obter maiores informações sobre a biblioteca.

Todos os oito professores de Língua Portuguesa e os dois gestores (pedagógico e administrativo) receberam os questionários de pesquisa de campo, porém somente cinco professores de Língua Portuguesa responderam.

Para 2015, a Escola B escolheu a coleção “Novas Palavras”, da Editora FTD (27599COL01), tendo como autoras Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio; Já para 2018, a coleção selecionada foi “Veredas da Palavra”, da Editora Ática, das autoras Roberta Hernandes e Vima Lia Martin. A figura a seguir é ilustrativa das seleções realizadas pela Escola B.

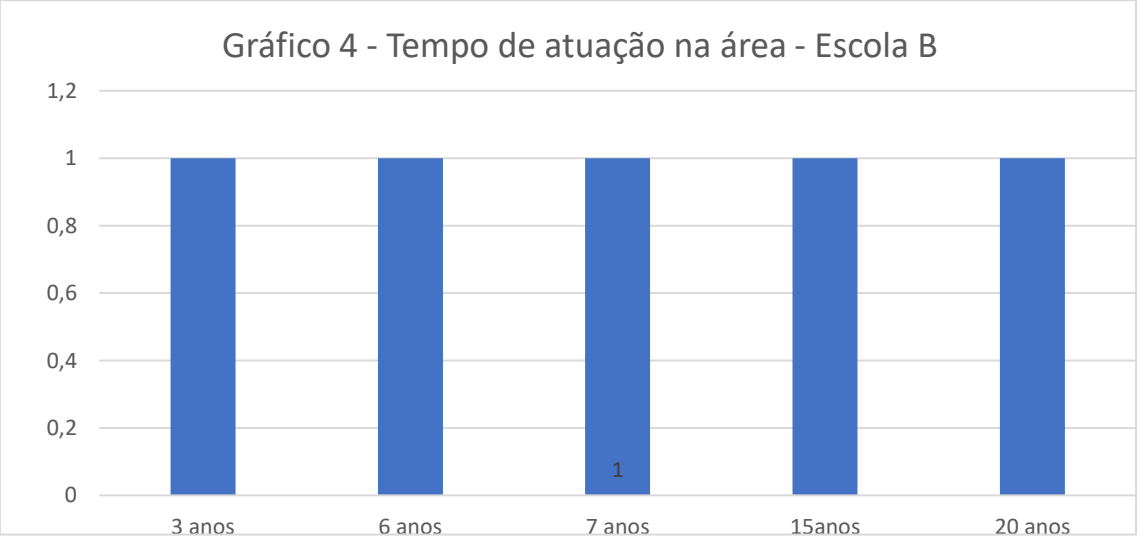
Coleção escolhida pela Escola B - 2015

Coleção escolhida pela Escola B - 2018

4.2.2 Discursos e práticas

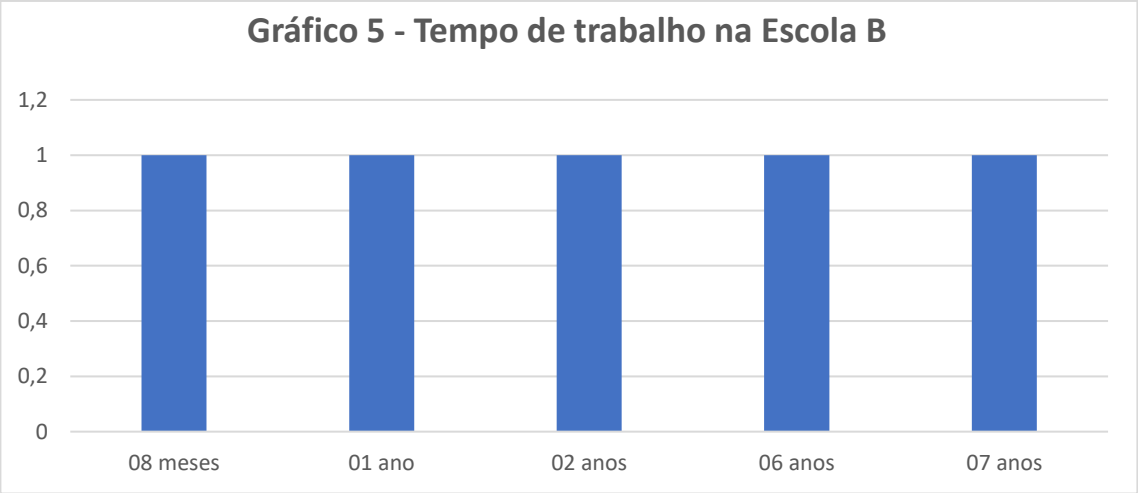
A Escola B, como já vimos, conta com 08 professores de Língua Portuguesa. Todos esses professores e mais os dois gestores (pedagógico e administrativo) receberam os questionários de pesquisa de campo, porém somente cinco professores de Língua Portuguesa e o gestor administrativo devolveram o questionário respondido. Os demais sequer deram alguma justificativa para a não devolução do material. Os professores respondentes passaram a ser identificados com base no tempo de trabalho na Escola B, como segue: Professor B1, B2, B3, B4.

Quanto aos professores de Língua Portuguesa, as primeiras informações solicitadas no questionário dizem respeito ao turno em que o professor trabalha, à sua formação, ao tempo em que trabalha na área, ao tempo em que trabalha na Escola B e a quantas e quais turmas ministra aulas. Obtivemos os seguintes resultados: dos 05 professores, 03 trabalham na Escola B no turno noturno, 02 no vespertino; no que diz respeito à formação dos professores, todos são licenciados em Letras, Língua Portuguesa e 01 possui Especialização; em relação ao número de turmas e quais as turmas, obtivemos que todos lecionam no primeiro ano do Ensino Médio, mas não indicaram o número de turmas; quanto ao tempo de atuação na área dos professores da Escola B, geramos o gráfico que segue:



Vê-se pelo gráfico 4 que dos professores respondentes, 01 atua na área há 03 anos (B3), 01 atua na área há 06 anos (Professor B4), 01 professor há 07 anos (Professor B5), 01 há 15 anos (Professor B2), e 01 há 20 anos (Professor B1). Podemos concluir que todos os professores são experientes na área, dado o tempo em que nela atuam, não havendo, portanto, nenhum novato quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

Quanto ao tempo em que os respondentes trabalham na Escola B, temos o gráfico 5.



Dos professores entrevistados, apenas dois trabalham na Escola B há mais de cinco anos (Professores B4 e B5), o que pode significar que apenas estes podem ter participado da escolha das coleções de 2015 e 2018. Os demais possivelmente não devem ter participado desse processo, dado o curto período de tempo na escola.

Depois dessas informações iniciais, passamos ao questionário composto de dez perguntas a que os professores deveriam responder por escrito.

A pergunta 01, "Você sabe o que é o PNLD?", obteve a resposta "sim" de todos os respondentes, sendo que 02 explicaram a sigla, afirmando que significa "Programa Nacional do Livro didático", sem nenhum comentário a mais.

A pergunta 02, "Como se procedeu à escolha do livro didático na escola, especificamente 2015 e 2018", o respondente B1, que está na escola há apenas oito meses, respondeu que a escolha se deu através de uma lista tríplice de livros e autores; B2 e B3, que estão na escola há dois anos, responderam resumidamente: "em equipe"; B4, na escola há seis anos, respondeu: "os professores de cada área se reúnem e analisam"; B5, na escola há sete anos, inexplicavelmente respondeu "sim" à pergunta. Observa-se que, por um lado os professores atuantes na escola há pouco tempo informam sobre um processo do qual não

participaram, os que lecionam na escola há tempo suficiente foram, no mínimo, desinteressados em responder ao que se pediu na questão.

As perguntas 03 e 04, que questionam a respeito dos livros selecionados em 2015 e 2018 na Escola B, não foram respondidas de forma correta por nenhum dos respondentes, um sinal de que desconhecem por completo o contexto em que estão inseridos quanto à realidade do PNLD.

A pergunta 05 solicita os pontos fortes e pontos fracos dos livros em questão. Quanto aos pontos fortes, obtivemos:

B1 : "Facilita o estudo da área de Literatura".

B2 : "Textos utilizados bons".

B3 : "As atividades e os textos são atuais e de acordo com a faixa etária".

B4 : "Os conteúdos são bons".

B5 : "Não sei".

São respostas curtas e resumidas que na verdade nada revelam quanto aos pontos fortes dos livros, já que são respostas genéricas e vagas. O professor B5, que tem mais tempo de atuação na área (07 anos) e de trabalho na Escola B (07 anos), foi quem se revelou mais desinteressado quanto a essa questão, fundamental para a sua prática profissional.

A pergunta 06, "como se deu o acesso dos professores aos livros didáticos escolhidos (2015 / 2018)?", obteve a seguinte informação: os representantes das editoras visitaram a escola e deixaram diversas coletâneas para a avaliação dos professores. Não há nenhuma informação a mais. Vale ressaltar que esse processo, ainda que incompleto, foi informado por professores que ainda não trabalhavam na escola à época da escolha dos livros, com exceção do professor B4, que se encontra na Escola B há seis anos. O professor B5, que está na escola há sete anos, portanto o mais antigo dos entrevistados, simplesmente respondeu "não sei".

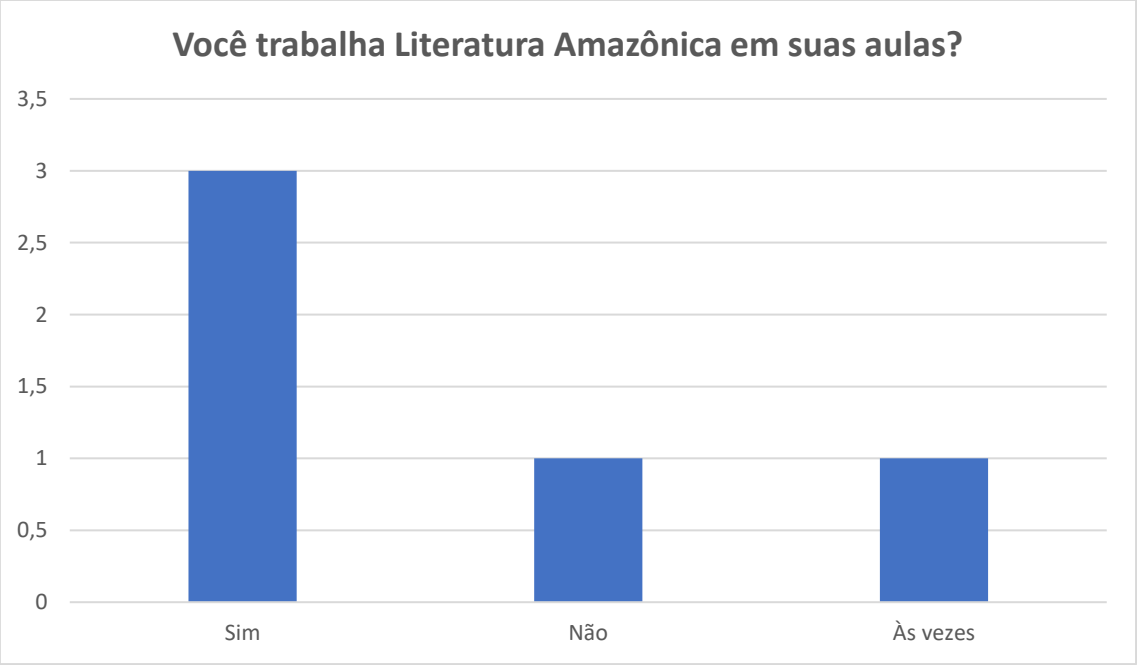
A pergunta 07, "como se deu a recepção e a guarda das coleções na escola?", obteve como resposta que os livros são armazenados na biblioteca da escola, sob a responsabilidade do setor pedagógico, sendo que o acesso aos livros é dificultado por conta de ficarem trancados.

Já a pergunta 08, que questiona se o professor utiliza efetivamente o livro didático escolhido em suas aulas, foi respondida apenas pelo professor B5, que está há mais tempo na escola, ao afirmar que "ficamos sem livro". Os demais, mesmo estando há pouco tempo na Escola B, afirmaram que utilizam os livros para atividades diversas.

A pergunta 09, "você percebe nesses livros alguma atenção dispensada à literatura de expressão amazônica? " Os professores B1 e B5 inexplicavelmente responderam "sim",

demonstrando que não conhecem os livros a que estão se referindo. Os demais responderam "não".

A pergunta 10, "você trabalha a literatura de expressão amazônica nas aulas de literatura? ", possibilitou a elaboração do gráfico 6.



Três professores (B1, B2 e B3) responderam que trabalham conteúdos de literatura amazônica por meio de materiais avulsos oriundos de pesquisas particulares; um(a) professor(a) (B4) respondeu que não trabalha com conteúdos de literatura amazônica; e um(a) professor(a) (B5) respondeu apenas "as vezes", sendo que B5 é, entre todos o que mais tempo tem de atuação e de trabalho na Escola B.

4.3 Reflexões possíveis sobre discursos e práticas

Dos 30 professores de Língua Portuguesa que ministram aulas para o Ensino Médio integrantes da pesquisa receberam os questionários, apenas 13 responderam, sendo 8 professores da escola "A" e 5 professores da Escola "B", cada escola hoje possui dois gestores um administrativo e um gestor pedagógico, mas nenhum se propôs a responder a pesquisa. As duas escolas selecionadas como universo de amostra são da rede pública estadual do estado Amazonas – SEDUC/AM, situadas em uma zona periférica da cidade de Manaus e são integrantes da coordenaria distrital 7, já que a secretaria divide as escolas por zonas distritais e

nelas funcionam a modalidade do Ensino Médio. Reforçamos que o questionário com dez questões abertas foi distribuído a professores e gestores das escolas com o intuito de verificar como se deu o processo de escolha dos livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2015 e 2018, que beneficiaram professores e alunos com o material didático, e o trato com a Literatura na Amazônia Brasileira para nos permitir a comparação entre a política de articulação do Programa e o destino final quanto aos livros de língua portuguesa e a representação da literatura amazônica neles.

Podemos então, após a análise das entrevistas e de uma conversa informal com os entrevistados, dizer que se percebeu nos professores certo desconhecimento a respeito do Programa Nacional do Livro Didático, muitos dos entrevistados sabem do processo de escolha do livro que se dá em cada triênio, mas sabem pouco a respeito do PNLD. Muitos não conhecem o Guia do Livro Didático que é justamente material disponibilizado pelo MEC para ajudá-los no processo de escolha, porque esse material não chega às suas mãos, o material que os professores conhecem é o distribuído pelas editoras com os resumos das obras e o próprio livro didático.

Os livros são recebidos pelo setor pedagógico e armazenados na biblioteca sendo disponibilizados apenas no dia da escolha na sala dos professores ou em uma sala de aula, o tempo disponível para a escolha do livro se dá nos dois últimos tempos de aula onde são separados por área para definirem as duas coleções para possíveis usos ou todos juntos para que cada professor escolha livro que pretende usar e faça a relação das duas escolhas referentes às coleções disponíveis no dia. As editoras se fazem mais presente neste processo nas escolas do que o próprio material elaborado para a escolha do livro didático do PNLD. O livro funciona como material de apoio para o estudo dos textos e para uso efetivo do ensino de gramática e da história da literatura.

Quanto a Literatura Amazônica, foco da pesquisa, salientamos que após a análise feita dos livros escolhidos e avaliados pelo PNLD de 2015 e 2018 verificou-se a ausência da Literatura de Expressão Amazônica nas coleções analisadas. Alguns dos professores, ao responderem o questionário para verificar se o livro didático apresenta textos literários referentes ou produzidos na Amazônia brasileira, inexplicavelmente disseram que sim, infelizmente essa é a realidade das escolas públicas, cabendo aqui uma outra análise, embora não seja o propósito da pesquisa.

Um grupo de professores respondentes disseram que pesquisam material sobre a literatura amazônica para trabalhar com os alunos e outros afirmaram que não trabalham com a

literatura de expressão amazônica, mesmo ela fazendo parte da Proposta Curricular Estadual, mas isso se dá pelo desconhecimento de alguns professores da sua própria história, não conhecem a história da região e nem sua tradição literária, o que acontece também com uma grande parcela dos professores que se preocupam apenas com os conteúdos obrigatórios do Ensino Médio, apagando as especificidades regionais.

O papel da escola é contribuir para a formação de alunos mais críticos e conscientes, e propiciar a esses alunos uma educação voltada para as práticas sociais a fim de que possa exercer a sua cidadania. O papel do professor é o de mostrar caminhos para que estes alunos possam realmente refletir e questionar o mundo em que vivem, seja no ambiente escolar ou fora dele e a literatura é uma grande aliada para a formação crítica do educando, e mais importante ainda é mostrar que a Literatura na Amazônia também é Literatura Brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é resultado de inquietações presenciadas na prática pedagógica quanto ao lugar reservado à Literatura da Amazônia Brasileira nos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Verificamos, após análise dos livros escolhidos em 2015 e 2018 pelos professores da escola A e da escola B, pertencentes a coordenadoria distrital 7, da rede pública de ensino do estado do Amazonas, que os respectivos livros destinados ao ensino de literatura omitem as literaturas amazônicas indo em confronto com o que os documentos oficiais (LDB, PCNEM, PCN+, OCNEM, E PCEM/AM) estabelecem quanto ao ensino da Literatura no Ensino Médio e respectivamente nas escolas públicas estaduais.

Para isso apontamos o que denominamos de uma "arqueologia para o livro didático" com o intuito de enfatizar a tradição literária da Amazônia Brasileira e mostrar, com base na Proposta Curricular do Ensino Médio do Amazonas (PCEM/AM) e nos outros documentos que norteiam a educação, que mesmo com suas modificações e avanços existe uma tradição literária que os livros didáticos não estão mostrando, contrariando toda uma legislação pertinente, perpetuando assim o silenciamento e mantendo o insulamento das outras regiões do Brasil que não pertencem ao eixo sul e sudeste.

Ressaltamos ainda que com base nesses documentos oficiais e no quadro teórico estabelecido a importância da formação do leitor pelo viés do letramento literário e da literatura humanizadora tendo como base Antonio Candido na busca de uma formação de leitor mais crítico e competente, documentos esses que reforçam o ensino pautado em competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e aplicadas pelo professor em sua prática e teoria (aula x planejamento). Percebemos com base nas entrevistas que nenhum dos entrevistados mencionou a leitura e podemos entender que ainda se perpetua o ensino da gramática normativa.

Os resultados da pesquisa mostram que a escolha dos livros didáticos ainda é alvo de interesse das editoras, já que elas se fazem mais presente nas escolas, do que o próprio material com as orientações do FNDE/MEC ou do PNLD como o guia do livro didático. Muitos professores da rede pública sabem sobre a escolha do livro didático, mas de modo superficial, não fazem ideia da dimensão do programa e desconhecem o guia do livro didático que é o material que dará subsídio para o processo de escolha do livro didático, além disso ainda vemos que o tempo que a escola disponibiliza se dá apenas de modo breve, um tempo de aula, ou o

último tempo para que esses professores façam a escolha, daí o despreparo e o pouco tempo dado pelas escolas aos docentes dificulta todo o processo de escolha do livro didático.

Os dados obtidos na pesquisa apresentada no capítulo IV podem ainda ser lidos em relação ao fato de que, se os autores e autoras de obras didáticas de língua portuguesa para o EM desconhecem a literatura produzida na Amazônia brasileira, não é menos verdade que os professores e professoras que estão na sala de aula do EM, em Manaus, também a desconhecem seja pelas dificuldades apresentadas no cotidiano escolar (estudantes que recebem os livros, mas não os utilizam; escolas que selecionam as obras, mas não as recebem, a guarda dos livros didáticos em bibliotecas escolares que não funcionam; professoras e professores que desconhecem as obras que eles e elas ajudaram a escolher e, presumivelmente, a ausência de programa de formação continuada de longo alcance que promova a discussão sobre o livro didático e estimule seu emprego em sala de aula), seja pelo contexto no qual as escolas pesquisadas se inserem uma vez que atendem a um público bem maior do que podem suportar. Como são escolas situadas nas bordas da estrutura urbana de Manaus, os dados aí coletados, em eventual outra pesquisa, podem ser vistos em relação a escolas que geográfica e estruturalmente sejam mais bem atendidas dentro da própria zona Norte de Manaus.

É importante destacar que os livros didáticos analisados não passaram pelo processo de reforma proposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e muito menos pela mudança que ocorreu no programa (PNLD) em julho de 2017 baseadas no decreto 9.099, que passará a vigorar apenas em 2022 por conta da pandemia da COVID 19, pois o processo de análise dos livros didáticos muda radicalmente em razão da BNCC e das orientações dadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em virtude dos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio passarem a ser de volume único e não mais em coleções.

Com a pandemia da COVID 19 e o fechamento das escolas não pudemos verificar como os livros foram empregados durante o período em que as atividades se deram de forma remota nem se, durante esse tempo, os professores trabalharam com textos das literaturas amazônicas, portanto, não temos como mensurar sobre a relação ensino-aprendizagem, nem como os alunos do Ensino Médio acolhem a leitura de textos literários, ou se eles conhecem de fato a literatura amazônica ou se sentem a ausência desta literatura na sala de aula.

Diante do exposto relembramos as palavras de Márcio Souza, quando explica que, no decurso dos séculos e apesar das intempéries,

> “o povo amazônico soube resistir e preservar suas peculiaridades. Continua havendo uma cozinha, uma literatura, artes-cênicas, arquitetura, artes visuais, música, uma cultura da Amazônia. Há uma maneira de ser do homem do extremo norte, que nunca será aniquilada” (SOUZA, 2008, p. 11-12).

Daí ser imperioso “intensificar as trocas entre as culturas regionais brasileiras, muitas delas com passados semelhantes, unidas pelo sentimento de brasilidade e irmanadas pelo agridoce idioma de Camões” (SOUZA, 2008, p. 12).

Faz parte dessa intensificação de “trocas regionais” a democratização dos espaços dedicados à literatura nos livros didáticos. E a democratização passa necessariamente pelo processo de afugentar os preconceitos arraigados que decretam o silenciamento às regiões consideradas periféricas no país, se faz necessário investir na formação de professores, incluindo no currículo dos cursos de formação de professores os conteúdos de literatura e cultura amazônica, assim como das demais regiões do país. O trabalho da educação com as diversidades regionais certamente contribuirá para superar a lacuna do silenciamento das regiões. Aos professores que já se encontram na escola, sugiro que sejam oferecidos cursos de curta duração, uma formação contínua, que possibilitem a esses profissionais uma competência técnica no que diz respeito à literatura da região amazônica e conhecimento do livro didático, além de equipar as bibliotecas das escolas com livros representativos da tradição literária da Amazônia e possibilitar a alunos e professores o acesso aos livros e às bibliotecas escolares, pois o acesso aos livros e às bibliotecas ainda é uma luta cotidiana na escola. Assim o professor poderá manusear os livros com os alunos e encaminhar leituras sistemáticas e enriquecedoras.

Mas a medida mais eficiente em relação à ausência da Literatura da Amazônia brasileira no livro didático é cobrar das editoras e dos autores o cumprimento da legislação, no que diz respeito à valorização da cultura brasileira no âmbito nacional e regional, para que livros com essa deficiência não sejam aprovados pelo PNLD. É uma questão de inclusão, de cidadania e, acima de tudo, de justiça para com os brasileiros que vivem na parte de cima do mapa do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gabriel. "**Literatura e Escola**: as poéticas ameríndias em condição insular" in: SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (orgs.). ***Língua portuguesa e literatura no livro didático***: desafios e perspectivas. Campinas/SP: Pontes, 2018.

ALBUQUERQUE. Gabriel**. *Brasil, Brasis: insulamento e produção literária no Amazonas***. In: RIOS, Otávio (org.). O Amazonas deságua no tejo: ensaios literários. Manaus: UEA Edições, 2009.

AMAZONAS**, Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC, Manaus: Governo do Estado, 2012

AMORIM, Francisco Gomes de. **Os selvagens**. 2ª ed. Revista. Manaus: Valer. Governo do Estado do Amazonas. Coleção resgate II.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes**. A avaliação dos livros didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD**). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF,1998.

___. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Câmera dos deputados, 1996.

___. **Parâmetros Curriculares Nacionais Mais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2002.

___. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC.2006

___. Lei 11.645 de 10 de março de 2008, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. 20 de maio de 2019.

___. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BUNZEN JUNIOR, Clecio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. 169 p. Dissertação (mestrado).

CANDIDO, Antonio. ***Literatura e sociedade***. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio**. Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E…* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: ___. Vários Escritos. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CANDIDO, Antonio. ***A literatura e a formação do homem***. Ciência e Cultura, 24, p. 803-809, set. 1972.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. ***Metodologia científica***. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Euclides da. ***Amazônia, um paraíso perdido***. Manaus: Valer, 2003.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. ***De alunos a leitores***: o ensino de leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.

FONSECA, Raimundo Nonato de França. **Alegorias da condição humana**: uma leitura de O tocador de charamela de Erasmo Linhares. Manaus: UFAM, 2002 (Dissertação de Mestrado)

FREIRE, Paulo. ***A importância do ato de ler***: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB.1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo,2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GONDIM, Neide. ***A invenção da Amazônia***. São Paulo: Marco Zero, 1994.

GONDIM, Neide. ***Simá, Beiradão e Galvez, Imperador do Acre***. Manaus, EDUA, 1996.

GUEDELHA, Carlos Antonio Magalhães. **A Metáfora da Identidade Perdida em Os Selvagens.** Recanto das Letras. Ano VI, V13, janeiro-junho de 2011- ISSN 1980-8879, p.65-72.

GUEDELHA, Carlos Antonio Magalhães. **Poema Muhuraida, a glória do extermínio de uma nação.** Goiás: RevLet – Revista Virtual de Letras, 2012.

KRÜGER, Marcos Frederico**. *Amazônia, mito e literatura***. Manaus: Valer, 2003.

LAKATOS. Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo:** Atlas, 1997.

LIMA, Lucilene Gomes. ***Ficções do ciclo da borracha***. Manaus: Edua, 2009.

LOUREIRO, João de Jesus. ***A cultura amazônica****: uma poética do imaginário*. Belém, CEJUP, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). ***Pesquisa social***: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Mário Ypiranga. ***Fases da Literatura Amazonense***. Manaus: Imprensa Oficial, 1977

MONTEIRO, Mário Ypiranga. ***Fatos da Literatura Amazonense***. Manaus: Imprensa Oficial, 1976.

MOREIRA, Luiz Antonio. **Amazônia em debate**. Belém, CEJUP, 1983.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Cultura da Escrita e do Livro Escolar**: proposta para o letramento das camadas populares do Brasil. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (orgs**). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas**, SP: Mercado das Letras, 2003.

SANTIAGO, Socorro. **Uma política das águas**. Manaus: Puxirum, 1986.

SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (orgs.). ***Língua portuguesa e literatura no livro didático***: desafios e perspectivas. Campinas/SP: Pontes, 2018.

SOUZA. Marcio. ***Literatura na Amazônia, ou literatura amazônica***. Disponível em: http://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/view/351. Vol.1, nº 1 (2014) – Revista Sentidos da Cultura UEPA/CSEE/CUMA. Visualizada em 19.01.2019.

SOUZA, Márcio. ***A literatura no Amazonas****: as letras na pátria dos mitos*. São Paulo: Revista Poligramas, 2008.

SOUZA. Marcio. ***A expressão amazonense –*** *do colonialismo ao neocolonialismo*. Manaus. Editora Valer, 2003.

SOUZA, Márcio. ***A Expressão Amazonense;*** do colonialismo neocolonialismo. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978.

TELLES, Tenório. **Clube da Madrugada** – Presença modernista no Amazonas. 2ªed. Manaus: Editora Valer. 2019.

TOCANTINS, Leandro. ***Amazônia, homem, natureza e tempo***. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

WILL, Stanley S. **Ensinar**. 2ª ed. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1977.

APÊNDICES

PESQUISA DE CAMPO – QUESTIONÁRIO (professor)

ESCOLA:

TURNO: FORMAÇÃO:

TRABALHA QUANTO TEMPO NA ÁREA?

HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA ESCOLA?

COM QUANTAS TURMAS DO ENSINO MÉDIO? E QUAIS?

1) VOCÊ SABE O QUE É O PNLD?

2) COMO PROCEDEU À ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO ESCOLA, ESPECIFICAMENTE EM 2015 E 2018?

3) QUE LIVRO DIDÁTICO FOI ESCOLHIDO EM 2015 NA ESCOLA?

4) QUE LIVRO DIDÁTICO FOI ESCOLHIDO EM 2018 NA ESCOLA?

5) QUAIS OS PONTOS FORTES E OS PONTOS FRACOS DOS LIVROS DIDÁTICOS ESCOLHIDOS NA ESCOLA EM 2015 E 2018?

6) COMO SE DEU O ACESSO DOS PROFESSORES AOS LIVROS DIDÁTICOS ESCOLHIDOS (2015 / 2018)?

7) COMO SE DEU A RECEPÇÃO E A GUARDA DAS COLEÇÕES NA ESCOLA?

8) VOCÊ USA EFETIVAMENTE O LIVRO DIDÁTICO NAS SUAS AULAS? COMENTE

9) VOCÊ PERCEBE NESSES LIVROS ALGUMA ATENÇÃO DISPENSADA À LITERATURA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA?

10) VOCÊ TRABALHA LITERATURA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA NAS AULAS DE LITERATURA?

PESQUISA DE CAMPO – QUESTIONÁRIO (gestor)

ESCOLA:

FORMAÇÃO:

HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA ESCOLA?

HÁ QUANTAS TURMAS DE ENSINO MÉDIO?

1) VOCÊ SABE O QUE É O PNLD?

2) COMO PROCEDEU A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA, ESPECIFICAMENTE EM 2015 E 2018?

3) QUE LIVRO DIDÁTICO FOI ESCOLHIDO EM 2015 NA ESCOLA?

4) QUE LIVRO DIDÁTICO FOI ESCOLHIDO EM 2018 NA ESVOLA?

5) QUAIS OS PONTOS FORTES E OS PONTOS FRACOS DOS LIVROS DIDÁTICOS ESCOLHIDOS NA ESCOLA EM 2015 E 2018?

6) COMO SE DEU O ACESSO DOS PROFESSORES AOS LIVROS DIDÁTICOS ESCOLHIDOS (2015 / 2018)?

7) COMO SE DEU A RECEPÇÃO E A GUARDA DAS COLEÇÕES ESCOLHIDAS EM 2015 E 2018 NA ESCOLA?

8) OS PROFESSORES USAM EFETIVAMENTE O LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE LINGUA PORTUGUESA? COMENTE

9) VOCÊ PERCEBE NESSES LIVROS ALGUMA ATENÇÃO DISPENSADA A LITERATURA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA?

10) OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA TRABALHAM A LITERATURA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA NAS AULAS DE LITERATURA?