

# Os gêneros literários presentes nas propostas didático-metodológicas para o ensino de literatura no ensino médio: o currículo do estado de São Paulo em estudo

## RESUMO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior, desenvolvida em nível de Iniciação Científica (IC). Nele, busca-se apresentar uma proposta de categorização para os gêneros literários presentes nas propostas didático-metodológicas dos materiais distribuídos, ao longo de dez anos, pelo Programa *São Paulo Faz Escola*, aos três anos do Ensino Médio, no sistema de ensino público paulista. Os resultados, a partir de um trabalho qualitativo, documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e fundamentado na análise de conteúdo (BARDIN, 2009), expõem, no tocante ao material específico, avanços em relação à escolha de gêneros literários para compor propostas para o ensino de literatura, bem como um retorno a críticas históricas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros literários. Materiais didáticos. *São Paulo Faz Escola*. Currículo do Estado de São Paulo.

**Benedito Antunes**

[benedito.antunes@unesp.br](mailto:benedito.antunes@unesp.br)

Universidade Estadual Paulista (Unesp-Assis), Assis, São Paulo, Brasil.

**João Ricardo Vieira Santos Ribeiro**

[joao.v.ribeiro@unesp.br](mailto:joao.v.ribeiro@unesp.br)

Universidade Estadual Paulista (Unesp-Assis), Assis, São Paulo, Brasil.

## INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de uma pesquisa desenvolvida em nível de Iniciação Científica (IC), que foi filiada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC – processo 800436/2018) e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No estudo – intitulado *Propostas didático-metodológicas para o ensino de literatura no Ensino Médio: o currículo do Estado de São Paulo em estudo* – buscamos analisar o trabalho com o texto literário nos materiais distribuídos pelo Programa *São Paulo Faz Escola* aos três anos do Ensino Médio.

A partir de um estudo maior, que foi desenvolvido ao longo da pesquisa, almejamos, neste artigo, apresentar, especificamente, uma possível categorização para os gêneros literários escolhidos para as propostas didático-metodológicas, ao longo dos seis volumes dos materiais nomeados como *Caderno do Aluno: Língua Portuguesa e Literatura/Linguagens*<sup>1</sup> e *Caderno do Professor: Língua Portuguesa e Literatura/ Linguagens*<sup>2</sup>.

Os devidos materiais foram entregues à rede pública do Estado de São Paulo por dez anos. A sua última distribuição ocorreu no ano de 2018. A partir da homologação da BNCC para todos os níveis de ensino, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc) propôs a constituição de um novo material ao longo do ano de 2019. Enquanto isso, foi disponibilizado para o primeiro bimestre o material nomeado como *Guia de Transição do São Paulo Faz Escola* (SÃO PAULO, 2019a). Dedicado ao professor, o documento apresentou um conjunto de orientações pedagógicas a serem desenvolvidas a partir de competências e habilidades definidas a cada série. As propostas, como enfatiza diversas vezes o texto, foram estruturadas conforme os preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo Paulista (no momento, não implementado), das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Currículo do Estado de São Paulo.

Quanto ao Currículo do Estado de São Paulo, último documento da lista, recorda-se que ele se completa por meios dos materiais didáticos estudados neste trabalho e não mais distribuídos. Ao mesmo tempo, cabe destacar que seu nome passa a não ser mais citado no plano estratégico para o período de gestão 2019-2022 (SÃO PAULO, 2019b). Divulgado no final do primeiro semestre de 2019, o texto cita a implementação do Currículo Paulista já elaborado. Por outro lado, volta a abordar, também, o desenvolvimento e distribuição de materiais didáticos. Eles, segundo o documento, serão organizados por meio do histórico do *São Paulo Faz Escola* e de outras iniciativas, ao mesmo tempo que serão um meio de implementação do novo currículo.

Dessa forma, entendemos que o presente trabalho poderá contribuir para o avanço das reflexões desenvolvidas sobre o Programa *São Paulo Faz Escola* ao longo dos dez anos de sua implementação. Mais especificamente, na área de formação do jovem leitor. Concomitantemente, compreendemos que o devido estudo poderá oferecer subsídios aos novos materiais, que afirmam retomar a história do programa.

Para apresentar os seus resultados, o presente texto foi organizado em três seções. Na seção 1, intitulada “Fundamentação teórica e Justificativa”, apontamos

quais são os pressupostos teóricos do trabalho. Para tal, dividimos a seção em duas partes: na primeira, tratamos sobre a história de implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o motivo da escolha dos materiais e de se refletir, com a categorização textual, sobre o ensino de literatura; na segunda, apresentamos a concepção de gêneros literários adotada neste estudo. Já na seção 2, intitulada “Material e Métodos”, discorremos sobre o *corpus* a ser analisado e as escolhas metodológicas de análise. Na seção 3, apresentamos os resultados encontrados na análise categorial proposta. Por fim, realizamos uma discussão conclusiva dos resultados e apresentamos, em seguida, as referências do trabalho.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E JUSTIFICATIVA

### 1.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Em julho de 2007, depois de constatado o baixo rendimento dos alunos em provas externas, a Secretaria do Estado de São Paulo criou dez metas para serem alcançadas até o final do ano de 2010. Como resultado, começou, no início do ano de 2008, a implementação da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. No início, foi oferecido aos alunos um material de recuperação. Para ser usado por apenas 42 dias, o material dos discentes recebia o nome de Jornal do Aluno e o dos professores, de Revista do Professor. Após o período destinado a recuperação escolar dos alunos e a reclamações sobre o tipo de papel e tamanho dos materiais, a Proposta passou a contar com os seguintes documentos: a Proposta Curricular (texto base), o Caderno do Gestor e o Caderno do Professor.

Em 2009, cria-se o Caderno do Aluno, enquanto os Cadernos do Professor mantêm-se com a mesma versão. Já no ano de 2010, o documento, que era uma proposta curricular, passa a ser o Currículo do Estado de São Paulo, devido aos bons resultados dos alunos nas provas do Saesp. Pelo período de 10 anos, a proposta passou a ser utilizada em todo o sistema educacional de São Paulo. Isso ocorreu por meio da presença de um mesmo currículo para toda a rede e por meio da distribuição de material idêntico e, conseqüentemente, abrangente, para todo o ciclo II (Ensino Fundamental) e Ensino Médio. Houve, por conseqüência, um processo centralizador<sup>3</sup>, em comparação à liberdade que os professores apresentavam antes no planejamento de suas aulas e na própria produção de materiais. Por sinal, após o material deixar de ser impresso, alguns professores apresentaram como uma vantagem a maior liberdade em trabalho. Enquanto outros continuaram a fazer uso do material, por meio de versões entregues aos professores em anos anteriores.

Perante tais questões, justificamos, em primeiro lugar, a escolha dos “caderninhos” em relação a outros materiais, como apostilas e livros didáticos. Diferentemente desses materiais, os “caderninhos” apresentaram uma maior circulação no ambiente escolar, devido à adoção ampla por parte da Secretária da Educação, bem como ao seu tempo em sala de aula. Em segundo lugar, justificamos a opção por um material distribuído ao ensino público devido à sua capacidade de atender a um número maior de estudantes e ser considerado, em várias áreas, um nível de ensino mais deficiente.

A escolha de um corpus constituído de materiais destinados aos três anos do ensino médio explica-se devido ao fato de a literatura constar oficialmente como

disciplina escolar nessa etapa de ensino. Outro motivo encontra-se no crescente abandono das práticas de leitura cultivadas na infância por parte dos jovens. A causa disso encontra-se em uma maior sistematização e cobrança dos conteúdos ao longo dos anos de ensino, principalmente quando a literatura se torna parte do currículo, enquanto há um número reduzido de atividades no âmbito da “animação de leitura”, em que se investe no prazer e no valor simbólico do ato de ler (CECCANTINI, 2009).

Quanto à literatura, cabe-se, ainda, destacar que a escolha de refletir sobre o seu ensino deve-se a sua importância no cenário de desenvolvimento do ser humano. Antonio Candido, no seu conhecido ensaio “O direito à literatura” (1995), chama a atenção para seu o poder humanizador. Em meio a reflexões sobre os direitos humanos e às desigualdades sociais, questiona a fronteira entre os bens compressíveis e incompreensíveis. Diante disso, apresenta a literatura como uma necessidade, já que é impossível ao homem, durante o simples período de vinte e quatro horas, não ter contato com alguma espécie de fabulação. Concomitantemente, apresenta a literatura como um fator indispensável de humanização. Por atuar no subconsciente e no inconsciente, ela “[...] confirma nos homens aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de reflexão, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 1995, p.180).

Para que ocorra, no entanto, a humanização pela literatura, os alunos precisam ter contato com as produções dessa área. Por isso, na visão de Italo Calvino (2000, p.13), a escola deve fazer com que os seus alunos conheçam bem ou mal um certo número de obras. Entre elas, incluem-se os clássicos, a partir dos quais será possível a cada um escolher os “seus” clássicos. Desse modo, entende-se que a escola, dentro de uma democracia, deve fornecer instrumentos para que cada um efetue as suas opções leitoras e construa a sua história de leitura. Isso significa, aliás, tornar as obras parte da vida dos alunos, não apenas acervos físicos a serem consultados.

Mas quais serão os gêneros literários que estão sendo apresentadas aos alunos? Sem negar o espaço e o valor do cânone, será que ele está sendo ampliado, incluindo-se, ao seu lado, a literatura de origem popular e contemporânea, por exemplo? Como respostas às perguntas anteriores, propomos este estudo, que visa categorizar os gêneros literários de um material distribuído às escolas públicas paulistas. Só que, antes dos dados, cabe contextualizarmos teoricamente o conceito de gêneros literários aqui adotado. Algo que buscaremos realizar na próxima seção.

## 1.2 O CONCEITO DE GÊNEROS LITERÁRIOS

Para Massaud Moisés (1997), etimologicamente o termo gênero nasce no latim *generu(m)*, que significa família, raça. Já para Angélica Soares (2007, p.7), provém do latim *genus, -eris*, e seu significado é “tempo de nascimento, origem, classe, espécie, geração”. Dessa forma, pode-se perceber que, apesar das origens diferentes, o sentido geral continuar a ser o de agrupamento, coletividade. Significado que, inclusive, reflete-se na área da teoria dos gêneros literários, chamada de *genologia* (AGUIAR, 1993, p.340), já que nela se busca “reunir as obras

literárias e classificá-las de acordo com características semelhantes” (LIMA, 2019, p.14).

Quanto à origem dos gêneros literários, a primeira informação, no pensamento ocidental, vem de Platão (428 a.C.-347 a.C). No livro II da obra *República* (394 a.C.), ele registrou a diferença entre construir a comédia e a tragédia por inteira imitação, os ditirambos pela exposição do poeta e a epopeia pela mistura dos dois processos anteriores (COSTA, 2008). Só que, ao longo do tempo, essa não foi a única definição feita aos gêneros literários. Cada filósofo passou a optar por uma perspectiva e, em consequência, a explicar todas as produções a uma determinada maneira (COELHO, 1980).

Ainda sobre isso, Coelho (1980, p.37) mostra ser de natureza bem diversa os aspectos que explicam a existência de diferentes agrupamentos para os textos literários:

É exatamente a estreita relação que os gêneros literários mantêm com problemas das mais diversas naturezas (estéticos, éticos, filosóficos, sociais, etc.) o fator que impede a existência de uma interpretação objetiva, nítida e indiscutível.

Por outro lado, ligadas à própria evolução do homem e da sociedade, houve, também, mudanças na composição dos gêneros, capazes de romper com a perspectiva instaurada no Renascimento. Nesse momento, os seus representantes, os humanistas, ao normatizarem, a partir do século XVI, as ideias da Antiguidade Clássica e os conceitos de Aristóteles e Horácio, compreenderam “[...] os gêneros como fórmulas fixas, sustentadas por doutrinas e regras inflexíveis, às quais os criadores de arte deveriam obedecer cegamente” (MOISÉS, 1997, p.242).

Já em meados do século XVIII, houve uma reação contrária ao período normativo do Renascimento. Os românticos valorizaram a individualidade e a autonomia de cada obra e, ao mesmo tempo, consideraram o poeta um gênio “de cuja interioridade irrompe intempestivamente a poesia” (SOARES, 2007, p.13). Ainda cabe destacar que a liberdade de criação, o caráter mutável dos gêneros, o rompimento com as regras clássicas e com o conceito da *mimesis* tornaram-se parte dos novos padrões de escrita. Posteriormente, os rompimentos desse momento são levados às últimas consequências, no século XX, com os movimentos de vanguarda (SOARES, 2007, p.71).

Como decorrência disso, teóricos como Goldemberg e Cunha (2010), com base nos estudos de John Frow (2007), afirmam a “necessidade de mudanças nas abordagens ocidentais aos gêneros literários” (GOLDEMBERG; CUNHA, 2010, p.119). No caso, a referência está para a categorização literária que, para eles, “não condiz com a mutação e características próprias em que as obras literárias se constituem de acordo com contextos socioculturais e de subjetivações próprias” (LIMA, 2019, p.14). Arelada a essa perspectiva, Costa (2008), em suas teorias prescritas a partir da genologia, afirma que a crítica literária atual, na discussão dos gêneros, busca negá-los ou utilizá-los para identificar as obras que romperam – ou não – com a estética de uma época, assim como salienta a relação obra-leitor, cabendo a este último a decisão da categorização textual.

Em contrapartida, não podemos esquecer que o posicionamento do escritor, até mesmo quando procura romper com o que o leitor espera em relação a

determinado gênero, recorre a traços que sempre caracterizam historicamente certa produção. Em outras palavras, no ato de escrita, embora nem sempre com conhecimento acadêmico e teórico, o escritor sempre remete às diferentes categorias literárias, no sentido de as utilizar como um direcionamento para o texto que está criando. Às vezes, essa noção, ao invés de ser usada como uma baliza, serve para desfazer, contradizer, renovar ou rejeitar uma determinada espécie existente (COSTA, 2008).

Nessa mesma discussão em relação ao aspecto da produção literária, Soares (2007), por sua vez, destaca que, mesmo com os hibridismos e constantes transformações, os traços estruturadores das obras literárias, em nossa tradição cultural, continuam a atender a uma expectativa lírica, narrativa ou dramática<sup>4</sup>. Para perceber isso, precisamos, em vez de identificar um traço isolado em uma produção, observar “como cada traço se relaciona com outros da mesma obra” (SOARES, 2007, p.78).

Por fim, salientamos que, ao lado das características genéricas de uma obra, “nunca se deve descrever um gênero aprioristicamente, sem considerar os modos concretos de [sua] recepção [...], evitando, assim, que a caracterização prévia dos gêneros aja de forma arbitrária sobre a atuação do receptor” (SOARES, 2007, p.21). Diante disso, um leitor sempre precisará recorrer às produções que vieram constituindo seu horizonte de expectativa de leitura e do próprio poeta, para que, assim, seja capaz de compreender a maneira como uma obra desestrutura a formação regular de um determinado gênero narrativo, por exemplo.

Além do mais, deve-se considerar a teoria dos gêneros como uma auxiliar para o conhecimento literário, nunca como um único meio para valorização e julgamento de uma obra. O fato de uma produção apresentar as características de um gênero literário não a leva a ser considerada literatura. Aliada a elementos externos, como o nome do autor, o mercado editorial, o grupo cultural e histórico, a literatura é um discurso construído, no qual a linguagem basta por si. Por isso, nas palavras de Antonio Candido, a “maneira pela qual a mensagem é construída [...] é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não” (1995, p.245).

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

Para o seu desenvolvimento, a pesquisa foi orientada pela abordagem de natureza qualitativa, a partir das técnicas da análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em processo de análise, os documentos selecionados foram estudados com base nos métodos da análise de conteúdo, fundamentada por Bardin (2009).

Segundo Menga Lüdke e Marli André (1986), nas abordagens qualitativas, o pesquisador encontra-se em contato direto com o ambiente de estudo, enfatiza-se mais o processo que o produto e destaca-se a obtenção de dados descritivos. Além do mais, recusa-se a neutralidade nos estudos, visto que os fatos são entendidos dentro de um contexto social e histórico.

Em nosso caso, em específico, dentro das abordagens qualitativas, adotamos a análise documental para a realização do que propomos como objetivos. Ao citar Caulley (1981), Lüdke e André (1986, p.38) consideramos que “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de

questões ou hipóteses de interesse”. Dessa forma, torna-se notória a sua utilidade como “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.38).

Em relação à análise do conteúdo, baseamo-nos em Bardin (2009). Para a autora, a sua origem remete aos Estados Unidos, em época behaviorista por parte das ciências humanas e de interesse dos governos por investigar orientações políticas, embora, anteriormente, se possa encontrar registro de outras técnicas de interpretações, como a hermenêutica. Quanto a uma definição, pode-se compreender a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2009, p.9).

Dessa forma, percebe-se a sua capacidade de aplicação a um número amplo de documentos. Ao mesmo tempo, pode-se notar que a sua preocupação está na “desocultação”, na busca por se compreender além dos significados imediatos de qualquer comunicação. No caso, entende-se como comunicação, “qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este” (BARDIN, 2009, p.34). Em nosso contexto, os emissores seriam o governo do Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual da Educação (SEE) e os autores específicos de cada material. Os receptores seriam os 240 mil docentes da rede estadual de ensino de São Paulo, mais os alunos presentes nas mais de cinco mil escolas estaduais.

Diante dessa teoria e dos materiais, identificamos dados a serem codificados. No processo de codificação, “os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 2009, p.104). Como escolhemos, para este momento, a análise categorial, passaremos a codificar os dados a partir de três escolhas: (1) o recorte, (2) a enumeração e (3) a classificação e a agregação.

O nosso recorte contempla uma unidade de registro temática (unidade a ser codificada), que, no caso, trata-se dos gêneros literários presentes nas propostas didático-metodológicas para o ensino da literatura longo dos materiais. Dentro desse tema maior, escolhemos subcategorias que o representam. Essas subcategorias, no caso, são as seguintes: (1) qual é quantidade de gêneros literários e não literários ao longo do material, (2) de produções com referências bibliográficas, (3) de textos integrais e (4) quais são os gêneros literários presentes e em que quantidade eles aparecem. Cada categoria será apresentada de acordo com cada volume dos materiais, por meio de tabelas. Para a enumeração dos dados, partimos do critério da presença ou ausência.

### 3. RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos a análise categorial proposta anteriormente. Cada uma das quatro categorias será analisada a partir do quadro teórico apresentado em seção anterior.

Dentro da primeira categoria, buscamos estudar a quantidade total de gêneros literários e não literários que aparecem no decorrer dos seis volumes do

material. Em específico, escolhemos, para o processo de categorização, gêneros literários (ou não literários) verbais, presentes na forma escrita.

A opção pelo texto escrito justifica-se pelo fato de que, “por meio da escrita, o próprio ato de ler pode ser pensado, uma vez que podemos voltar ao texto inúmeras vezes, testando nossa memória, incitando nosso imaginário, deixando sentidos, emoções e pensamentos serem permeados pela variedade de significados que pode possuir uma única palavra” (FERREIRA, 2015, p.33). Dessa forma, não contabilizamos gêneros que deveriam ser levados pelo professor, pesquisados pelos alunos ou passados na lousa. Por outro lado, não são categorizados também gêneros presentes na forma não verbal e, até mesmo, mista<sup>5</sup>. Observemos os resultados:

**Tabela 1** – Categorização de gêneros literários e não literários

Material	Gênero Literário		Gênero Não Literário	
	Terceiros	Próprios Autores	Terceiros	Próprios Autores
1.º ano – v. 1	21	-	11	7
1.º ano – v. 2	12	1	3	1
2.º ano – v. 1	24	-	21	1
2.º ano – v. 2	10	2	4	2
3.º ano – v. 1	7	-	12	2
3.º ano – v. 2	12	1	7	2

Fonte: Autoria própria (2018).

Pela tabela apresentada, notamos a presença de gêneros escritos por terceiros e pelos próprios autores do material. No segundo caso, excluímos, entre os textos não literários, propostas de exercícios, textos instrucionais, descritivos em relação a exercícios e dados sobre os autores, entre outros sem marcas de legitimação. Escolhemos os que são assinados pelos autores dos próprios materiais e que são construídos com base em algumas regras estruturais de gêneros que circulam socialmente.

No entanto, além dos gêneros primários<sup>6</sup> escritos pelos próprios autores, há, também, textos sob a forma de crítica literária<sup>7</sup> e que apresentam a finalidade de reproduzir a estrutura de certos gêneros secundários/ literários<sup>8</sup>. Em análise, percebemos que todos eles se voltam para uma mera finalidade pedagógica. Com o intuito de representar o estilo de escrita de um autor, cria-se um texto semelhante; com a finalidade de apresentar uma valoração sobre algum aspecto teórico, cria-se um texto que se assemelha aos de crítica literária; com o objetivo de criar uma conscientização sobre um gênero ou conceito, elabora-se um texto especialmente para o material. Isso remete historicamente aos materiais didáticos criados nas décadas de 1970 e 1990, nos quais os textos eram produzidos com finalidades específicas e sofriam um processo de pasteurização, por estarem longe de seus usos sociais e atrelados a um utilitarismo.

Em relação ao aspecto das referências bibliográficas, nota-se que todos os textos contam com a indicação de fonte. No caso até mesmo os textos criados pelos autores dos materiais trazem o nome do autor, junto à expressão “elaborado especialmente para o *São Paulo Faz Escola*”, ou somente essa expressão, sem o crédito do produtor textual. Já com relação ao formato dos textos, apresentamos uma nova tabela. Nela há uma categorização específica para os textos literários. De um lado, expõe-se a presença de textos integrais; de outro, a de textos fragmentados.

**Tabela 2 – Formato dos gêneros literários**

<b>Material</b>	<b>Texto integral</b>	<b>Texto fragmentado</b>
<b>1.º ano – v. 1</b>	<b>14</b>	<b>6</b>
<b>1.º ano – v. 2</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
<b>2.º ano – v. 1</b>	<b>7</b>	<b>17</b>
<b>2.º ano – v. 2</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
<b>3.º ano – v. 1</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>1.º ano – v. 2</b>	<b>8</b>	<b>4</b>

Fonte: Autoria própria (2018).

Embora os totais sejam parecidos, se for excluído o material distribuído ao primeiro (volume dois) e segundo anos (volume um), nota-se que a presença de textos integrais tende a ser superior à de fragmentados. O motivo para isso encontra-se no tipo de gênero literário mais frequente, conforme se observa na tabela seguinte:

**Tabela 3 - Gêneros literários presentes ao longo do material<sup>9</sup>**

<b>Gêneros Narrativos</b>	<b>Conto</b>	<b>7</b>
	<b>Romance</b>	<b>21</b>
	<b>Crônica</b>	<b>4</b>
	<b>Sermão</b>	<b>1</b>
	<b>Fábula</b>	<b>1</b>
	<b>Narrativa Épica</b>	<b>2</b>
<b>Gêneros Líricos</b>	<b>Poemas de Formas Fixas e Livres</b>	<b>47</b>
<b>Gêneros Dramáticos</b>	<b>Comédia</b>	<b>3</b>
	<b>Tragédia</b>	<b>1</b>

Fonte: Autoria própria (2018).

Dada a grande presença de gêneros da esfera lírica, que em geral são breves, acaba havendo a predominância de textos integrais. Por outro lado, os subgêneros narrativos são os que mais se apresentam na forma de excerto. Entre eles, o

principal é o romance por ser uma narrativa longa. No entanto, há também uma fragmentação em meio aos gêneros de formato mais conciso, quando se analisam as produções separadamente. Como exemplo, há o conto do autor João Rio (SÃO PAULO, 2014a, p. 67) e a crônica do Lima Barreto (SÃO PAULO, 2014a, p. 67).

Com base na mesma tabela, observamos, ainda, que existe uma certa diversidade de subgêneros dentro de cada uma das três categorias básicas. Além de poemas de formas livres e fixas, podemos contabilizar oito tipos diferentes de gêneros, sendo eles de caráter narrativo ou dramático.

Quanto à origem dos gêneros para reprodução, notamos que eles, na sua maioria, são provenientes do domínio público ou de acervos abertos de informações. Os autores mais frequentes, por sua vez, estão relacionados ao cânone literário, em que se nota a ausência de um número maior de autores contemporâneos. Entre os nomes mais frequentes, aparece, em primeiro lugar, Fernando Pessoa, seguido de Machado de Assis, José de Alencar, Carlos Drummond de Andrade e Camões<sup>10</sup>. Entre os nomes contemporâneos, constam Lêdo Ivo, Rubem Braga, Urda Alice Klueger, Lygia Fagundes Telles, Vania Staggemeier, Ana Paula Tavares, Mia Couto e Jô Hallack.

A presença desses autores não é frequente ao longo dos volumes. Aparecem uma ou, no máximo, duas vezes. Essa escassez de produções posteriores aos anos de 1945 deve-se, possivelmente, a dificuldades econômicas para seu uso. Devido ao custo elevado com direitos autorais, tornam-se mais frequente os textos já consagrados, presentes em domínio público ou em páginas de acesso aberto a informações, como sites da internet. Verificamos, também, que as produções são em sua maioria de autoria masculina. Em meio ao total de quarenta e um nomes categorizados, há a presença de cinco autoras, sendo elas: Urda Alice Klueger, Lygia Fagundes Telles, Vania Staggemeier, Jô Hallack e Ana Paula Tavares. Há, dessa forma, certa invisibilidade para as produções de autoria feminina ao longo dos materiais. Isso reflete tanto uma história de opressão em relação à mulher quanto o seu exíguo espaço no meio cultural e, até mesmo, editorial.

Por outro lado, destacamos, ainda, o pequeno espaço existente para a literatura africana. Apesar de ser previsto o seu ensino pela Lei 10.639/03, nota-se que a possibilidade de se ampliarem os horizontes de expectativas dos jovens leitores quanto às produções africanas em língua portuguesa torna-se comprometida dentro do material. Ao todo, aparecem apenas duas produções relacionadas à cultura africana, sendo ambas de caráter narrativo. Uma delas é a do escritor moçambicano Mia Couto. A outra, da escritora Ana Paula Tavares, uma escritora angolana. Ao mesmo tempo, notamos um pequeno espaço para a literatura de cordel. Ela se encontra resumida à presença de dois cordéis de autoria de Leandro Gomes de Barros. Tudo isso em meio à presença maior de autores brasileiros, em comparação com os autores portugueses. De 41 nomes categorizados, seis são de autores portugueses, dois de autoria africana e três de outras nacionalidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde perceber, buscamos, neste artigo, mapear o espaço da literatura nos materiais didáticos distribuídos pelo Programa *São Paulo Faz Escola* aos três anos do Ensino Médio. Para isso, categorizamos os gêneros literários

escolhidos para serem objeto de estudo em diferentes propostas didático-metodológicas.

Como resultados, percebemos, a presença de subgêneros para cada uma das três categorias. Por isso, podemos verificar que o material escolheu trabalhar com uma amostragem diversificada de gêneros, apesar da predominância de textos líricos. Por outro lado, com exceção de alguns volumes, houve um predomínio de textos integrais e literários, em oposição aos não literários e que aparecem na forma de excertos.

Ao mesmo tempo, apesar desses avanços em relação à seleção textos literários para propostas de ensino com a literatura, notamos um retorno a críticas históricas. Dentro de uma mera finalidade pedagógica, encontramos gêneros literários escritos pelos próprios autores do material. Já no que se refere ao caráter das produções, percebemos uma presença maior de autores do cânone literário, bem como de produções de autoria masculina e nacionalidade brasileira. Dessa forma, falta, ainda, espaço para as produções contemporâneas, de origem popular, de autoria feminina, portuguesa e, principalmente, africana.

Por fim, reforçamos que, mesmo sabendo que a presença de um texto literário em um material não garante que sua leitura e, nem mesmo, seu estudo seja feito como tal, conclui-se que, no tocante específico aos gêneros literários presentes ao longo das páginas do material, há avanços consideráveis. Conjuntamente, espera-se que o novo material a ser elaborado volte-se ao conjunto de dados que os “caderninhos” não conseguiram romper de maneira incisiva e apresente novas perspectivas ao ensino de literatura, já que o atual plano de gestão (SÃO PAULO, 2019a) afirma recuperar o percurso histórico do programa *São Paulo Faz Escola* para a nova elaboração didática.

# Literary types in the teaching-methodological proposals for the literature education in high school: a study about the curriculum of the state of São Paulo

## ABSTRACT

This article is an excerpt from a larger research, developed at the level of Scientific Initiation (SI). It seeks to present a proposal for categorising the literary types present in the didactic-methodological proposals of the materials distributed, over ten years, by the *São Paulo Faz Escola* Program, to the three years of high school, in the São Paulo public education system. The results, from a qualitative, documentary work (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) and based on content analysis (BARDIN, 2009), expose, with regard to the specific material, advances in the choice of literary genres to compose proposals for teaching literature, as well as a return to historical criticisms.

**KEYWORDS:** Literary types. Teaching materials. *São Paulo Faz Escola*. Curriculum of the State of São Paulo.

## NOTAS

<sup>1</sup> No restante do texto, usaremos, para representar o material do aluno dedicado ao Ensino Médio, a sigla CA.

<sup>2</sup> Daqui em diante, passaremos a usar a sigla CP, para representar o material dedicado ao professor, no Ensino Médio.

<sup>3</sup> Algo que começa no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. Só se podia organizar um trabalho singular se as competências previstas pelo Currículo fossem contempladas (SÃO PAULO, 2008, p.10). Em sala de aula, os professores, em contrapartida, passam a ser fiscalizados em relação ao uso dos “caderninhos”. Caso quisessem utilizar algum material diferente, eram cobradas explicações. O motivo para isso relacionava-se ao alto investimento feito para a elaboração dos materiais e às próprias bonificações envolvidas no seu uso. Com conteúdos previstos nos materiais, exames externos previam bonificações aos docentes a partir de resultados adquiridos pelos alunos.

<sup>4</sup> O gênero lírico é o mais subjetivo de todos, já que apresenta uma ampla intensidade expressiva. Além disso, utiliza-se, geralmente, do ritmo e da musicalidade das palavras e versos (ROSENFELD, 2014). No gênero dramático, os acontecimentos se apresentam por si mesmos, de forma absoluta. Por meio de diálogos e monólogos, as personagens contam suas histórias, sem a interferência do narrador (ROSENFELD, 2014). O gênero narrativo, que remete ao épico, entende-se como o processo em que seres inventados (personagens) exercem ações (enredo) em um certo tempo e espaço. O épico, por sua vez, é a narrativa em versos que apresenta um episódio heroico. Nele, o narrador conhece o futuro das personagens (os fatos já ocorreram), assim como lhes dá a palavra e descreve as reações (ROSENFELD, 2014).

<sup>5</sup> Destacam-se como gêneros não verbais e mistos os seguintes: capa de jornal, anúncio publicitário, folder, tirinha, cartum, fotografias, ilustrações, mapas. Entre eles, há gêneros dotados de valor estético ou não. No caso, não serão analisados sob nenhum aspecto.

<sup>6</sup> Gêneros primários ou simples são os textos do cotidiano (BAKHTIN, 2000, p.281). Como exemplo, há o artigo de opinião (SÃO PAULO, 2014e, p.61) e o texto informativo (SÃO PAULO, 2014a, p.33-34).

<sup>7</sup> Refere-se a textos dotados de caráter valorativo sobre algum tema literário. Por exemplo, sobre o processo de escrita e o estilo individual de um autor (SÃO PAULO, 2014d, p.67), o Romantismo e a presença da descrição (SÃO PAULO, 2014c, p. 69), bem como sobre a literatura e a sociedade (SÃO PAULO, 2014a, p.81).

<sup>8</sup> Gêneros secundários são produções mais complexas, presentes em situações de trocas culturais (BAKHTIN, 2000). Como exemplo de textos feitos pelos próprios autores do material, temos uma produção semelhante a uma parábola (SÃO PAULO, 2014d, p.34), parecida à escrita de textos literários contemporâneos (SÃO PAULO, 2014b, p.57) e ao estilo de escrita de Oswald de Andrade (SÃO PAULO, 2014c, p.42).

<sup>9</sup> Cunha (1976), ao problematizar a palavra gênero, cita, principalmente, duas maneiras de como agrupá-los. De um lado, há uma forma mais genérica, com múltiplas categorias, como prosa, canção, novela, soneto, narração, drama, etc. De

outro lado, há a perspectiva aqui escolhida. Nesta existem subgêneros dentro das categorias amplas do narrativo, dramático e lírico.

<sup>10</sup> Há sete produções de autoria de Fernando Pessoa e duas de seu pseudônimo Alberto Caeiro. Por outro lado, há seis de Machado de Assis, cinco de José de Alencar, quatro de Carlos Drummond de Andrade e quatro também de Camões.

#### REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Manuel de. **Teoria da literatura**. 8.ed., 7. reimpr. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão. Rev. da tradução Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin, 6. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.235-263.

CECCANTINI, J. L. C. T. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, F. dos; MARQUES NETO, J. C.; e RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Mediação de leitura: Discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

COELHO, N. N. **Literatura & Linguagem: a obra literária e a expressão linguística**. 3.ed., São Paulo: Quíron, 1980.

COSTA, M. M. da. **Teoria da Literatura II**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

FERREIRA, E. A. G. R. A dialogia na mediação de leituras. In: FERREIRA, E. A. G. R. et al. (Orgs.). **Formação de Mediadores de Leitura: Módulos 3 e 4**. 2.ed. Assis: ANEP, 2015, v. 2, p. 32-66.

GOLDEMBERG, D.; CUNHA, R. da. Literatura indígena contemporânea: o encontro das formas e dos conteúdos na poesia e prosa do I sarau das poéticas indígenas. In: \_\_\_\_\_. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, jan/jun. 2010.

LIMA, D. A. **Os Gêneros Literários Karuazu**. 2019. 99 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Delmiro Gouveia, 2019.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOISÉS, M. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 1997.

ROSENFELD, A. A Teoria dos Gêneros In: \_\_\_\_\_. **O Teatro Épico**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2014, p.15-36.

SOARES, A. **Gêneros literários**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2007.

#### DOCUMENTOS CONSULTADOS

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Plano Estratégico: educação para o século XIX**. Coordenação geral: Haroldo Corrêa Rocha. São Paulo: SEDUC, 2019a.

SÃO PAULO (Estado). **Guia de Transição São Paulo Faz Escola: orientações para o Professor**. Área de Linguagens: Ensino Fundamental Anos Fundamentais/ Ensino Médio. São Paulo: SEDUC, 2019b.

#### CADERNOS DO ALUNO

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Aluno: Língua Portuguesa e Literatura/ Linguagens, Ensino Médio – 1.ª série, volume 1**. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Aluno:** Língua Portuguesa e Literatura/ Linguagens, Ensino Médio – 1.<sup>a</sup> série, volume 2. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Aluno:** Língua Portuguesa e Literatura/ Linguagens, Ensino Médio – 2.<sup>a</sup> série, volume 1. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Aluno:** Língua Portuguesa e Literatura/ Linguagens, Ensino Médio – 2.<sup>a</sup> série, volume 2. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014d.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Aluno:** Língua Portuguesa e Literatura/ Linguagens, Ensino Médio – 3.<sup>a</sup> série, volume 1. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014e.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Aluno:** Língua Portuguesa e Literatura/ Linguagens, Ensino Médio – 3.<sup>a</sup> série, volume 2. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014f.

#### CADERNOS DO PROFESSOR

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor:** Língua Portuguesa e Literatura/ Linguagens, Ensino Médio – 1.<sup>a</sup> série, volume 1. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014g.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Professor:** Língua Portuguesa e Literatura/ Linguagens, Ensino Médio – 1.<sup>a</sup> série, volume 2. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014h.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Professor:** Língua Portuguesa e Literatura/ Linguagens, Ensino Médio – 2.<sup>a</sup> série, volume 1. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014i.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Professor:** Língua Portuguesa e Literatura/ Linguagens, Ensino Médio – 2.<sup>a</sup> série, volume 2. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014j.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Professor:** Língua Portuguesa e Literatura/ Linguagens, Ensino Médio – 3.<sup>a</sup> série, volume 1. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014k.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Professor: Língua Portuguesa e Literatura/ Linguagens, Ensino Médio – 3.<sup>a</sup> série, volume 2.** Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014l.

**Recebido:** 30 out. 2019

**Aprovado:** 22 abr. 2020

**DOI:** 10.3895/rl.v22n37.11022

**Como citar:** ANTUNES, Benedito; RIBEIRO, João Ricardo Vieira Santos. Os gêneros literários presentes na propostas didático-metodológicas para o ensino de literatura no ensino médio: o currículo do Estado de São Paulo em estudo. *R. Letras*, Curitiba, v. 22, n. 37 p. 120-136, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

