

ELTON CARLOS DE OLIVEIRA FREIRE

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO
COM UM LIVRO DIDÁTICO**

ASSIS

2018

ELTON CARLOS DE OLIVEIRA FREIRE

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO
COM UM LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientador : Dr. Sérgio Fabiano Annibal

Bolsista: CAPES

ASSIS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

F866f Freire, Elton Carlos de Oliveira
A importância da formação docente para o trabalho com um
livro didáticos / Elton Carlos de Oliveira Freire. Assis, 2018.
138 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dr. Sérgio Fabiano Annibal

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação.
3. Educação. I. Título.

CDD 807

FOLHA DE APROVAÇÃO

Elton Carlos de Oliveira Freire

A importância da formação docente para o trabalho com um livro didático

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e
Letras da UNESP para obtenção do título de Mestre.
Linha de Pesquisa: Educação e Literatura

Aprovado em: 27/02/2018

Banca Examinadora

Prof^ª Dr^ª Rosária de Fátima Boldarine

Instituição: Universidade Prestiberiana Mackenzie.

Prof^ª Dr^ª Rozana Aparecida Lopes Messias

Instituição: Universidade Estadual de São Paulo/Assis.

Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal

Instituição: Universidade Estadual de São Paulo/Assis.

Dedico este trabalho às pessoas que lutam valentemente contra a maré da Educação e injustiças sociais, às pessoas de bom coração, às pessoas que conhecem o Amor e tentam cultivá-lo nos mais distantes e impenetráveis corações humanos mesmo que estes se mostrem duros e insensíveis... Dedico-o especialmente às pessoas que estiveram diretamente a ele ligadas e colaboraram substancialmente com pertinentes e valiosas intervenções.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meus pais que me deram Vida e Amor e à minha família que está comigo em todos os momentos, mesmo que em situações divergentes.

Agradeço a todos os que direta ou indiretamente ajudaram na produção deste trabalho, porque não foi tarefa muito fácil. Quando nos propomos a encarar um desafio, temos de ter em nós mesmos instintos, força, determinação e fé em nós mesmos para alcançar objetivos. Isto não faltou nem faltará.

Agradeço às pessoas que nos indicaram a oportunidade de fazer o mestrado. Também àqueles que, de uma forma ou de outra, ajudaram a ler e discutir os textos lidos, que estiveram nesta trajetória conosco, que auxiliaram nos períodos de pausa e descanso necessários para termos forças para chegar até o fim, àqueles que estiveram ao nosso lado sempre.

Agradeço ao professor Sérgio Fabiano Annibal, meu orientador, às professoras Rozana Aparecida Lopes Messias e Rosária de Fátima Boldarine pelos apontamentos e dicas que me auxiliaram muito na construção desta dissertação.

Agradeço aos meus amigos e amigas, que em momentos de descontração e diversão, ajudaram a recarregar as baterias para prosseguir no trabalho.

Agradeço também ao apoio da CAPES para a realização deste trabalho.

Diálogos são muito necessários
Sem eles tudo seria dor e destruição
Não haveria paz nem vida
Fazem milagres
Aproximam as almas
Constroem caminhos
(Elton Carlos)

FREIRE, Elton Carlos de Oliveira. A importância da formação docente para o trabalho com um livro didático. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

RESUMO

Neste trabalho pesquisamos e refletimos sobre o ensino de Literatura por meio do livro didático. Para tanto, iniciamos uma revisão bibliográfica sobre a formação docente e discurso de diversos autores sobre esta formação a fim de se estabelecer um parâmetro de qualificação e desenvolvimento. Localizamos a ideologia dentro do ambiente escolar e nos livros didáticos. Discursamos sobre a prática docente e propusemos ações que possam auxiliar na formação docente. Passamos adiante para o estudo histórico do desenvolvimento do ensino de Português no Brasil. Elaboramos um conceito de Literatura e ensino de Literatura. Abordamos o livro didático e o ensino de Literatura por meio de livros didáticos. Fizemos uma análise geral de um capítulo de um determinado livro didático para investigar uma forma de auxiliar o professor na sala de aula e, especificamente, sua forma de ensinar Literatura. E por fim, Elaboramos uma sequência didática de ensino de Literatura, utilizando trechos da obra Capitães da Areia, de Jorge Amado, como forma de intervenção, baseada em conceitos de Literatura e ensino de Literatura apontados nesta dissertação.

Palavras-Chave: Literatura. Ensino de Literatura. Formação Docente. Educação.

FREIRE, Elton Carlos de Oliveira. The importance of formation of teachers to work with a textbook. 2018. 138 p. Dissertation (Professional Masters in Literature). - São Paulo State University (UNESP), School of Sciences and Literature, Assis, 2018.

ABSTRACT

In this work we researched and reflected on the teaching of literature through the textbook. In order to do so, we started a bibliographical review about the teacher training and discourse of several authors about this formation in order to establish a parameter of qualification and development. We locate ideology within the school environment and in textbooks. We discussed the teaching practice and proposed actions that could aid in teacher training. We go on to the historical study of the development of Portuguese teaching in Brazil. We developed a concept of literature and literature teaching. We approach the textbook and the teaching of literature through textbooks. We did a general analysis of a chapter of a particular textbook to investigate how to assist the teacher in the classroom and, specifically, how to teach literature. And finally, we elaborated a didactic sequence of literature teaching, using excerpts from the work *Capitães da areia*, by Jorge Amado, as a form of intervention, based on concepts of literature and literature teaching pointed out in this dissertation.

Keywords: Literature. Literature teaching. Teacher Training. Education.

ABREVIATURAS

LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

MD - Material Didático

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

LD - Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	18
CAPÍTULO 2 – COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOCENTE: O INTELLECTUAL COMBATENTE	36
CAPÍTULO 3- CONCEITO DE ENSINO DE LITERATURA: O LER LITERÁRIO..	48
CAPÍTULO 4 - O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LITERATURA	63
CAPÍTULO 5 – ASPECTOS DO LIVRO DIDÁTICO.....	74
CAPÍTULO 6 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA.....	90
CONCLUSÃO.....	102
REFERÊNCIAS	106
ANEXO = Capítulo 2 da Unidade 1 do livro didático analisado.....	112

INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil parece sempre precisar reinventar-se, ou, até consolidar-se. No entanto, para que isso aconteça, existe a necessidade de que todos os elementos que a compõem sejam minimamente adequados e satisfatórios para alcançar um objetivo: implementar uma Educação de qualidade que satisfaça as necessidades da população brasileira. É fundamental que haja uma estrutura capaz de permitir que os estudantes ingressantes nas Escolas Brasileiras estudem bem, desenvolvam-se bem e adquiram conhecimentos que lhes permitam ter vidas mais justas e harmônicas. Faz-se necessário que os elementos componentes da estrutura educacional sejam adequados. Quando falamos de elementos da estrutura educacional, referimo-nos ao prédio escolar, os móveis, os livros, os cadernos, os lápis, as canetas, os computadores, as lousas, os canetões, os apagadores, os aparelhos eletrônicos, entre outros; falamos de recursos humanos, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores, secretários, agentes escolares, agentes de apoio e estudantes. Os equipamentos escolares, os recursos materiais e os recursos humanos precisam estar prontos para que os estudantes realmente estudem melhor e preparem-se para viver bem, sejam bons cidadãos, conheçam os diversos caminhos que podem trilhar, sejam críticos, reflexivos e autônomos, saibam conviver com diferenças, construam valores éticos significativos, construam diariamente uma sociedade mais justa e mais humana.

Pensando nesta necessidade de construir/consolidar a Educação escolar no Brasil, os seus diversos elementos componentes são, pois, ou deveriam ser, o objeto de estudo do trabalho a desenvolver-se. Dentre esses elementos, um torna-se o corpus deste trabalho em desenvolvimento: o livro didático. A partir dele, projetamos ações no sentido de analisá-lo e relacioná-lo com o processo educacional, seus produtores, seus usuários e sua utilidade nesse processo educacional e outras questões afins. Por meio de discussões e propostas durante a construção deste trabalho, percebemos que a questão do livro didático transcende os limites de sua produção, sua adoção e sua utilização em sala de aula.

Optamos pelo estudo e análise do livro didático *Tecendo linguagens*, de Tânia Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, editado pela Editora IBEP, adotado em uma escola da rede pública do município de

São Paulo.

Realizamos o trabalho para identificar suas características positivas e negativas no tocante à abordagem da Literatura, verificar a seleção dos textos, a perspectiva de leitura e as atividades desenvolvidas. Consequentemente, propomos uma intervenção em forma de sequência didática sobre um capítulo do livro *Capitães da areia*, de Jorge Amado.

Os livros didáticos utilizados nas escolas são recursos materiais importantes no trabalho docente. São portadores de textos e atividades que auxiliam no desenvolvimento das aulas. Por isso, eles precisam ter boa qualidade. Seu conteúdo precisa refletir as necessidades dos professores e dos estudantes, precisa dialogar com as necessidades das comunidades que deles se servem.

Entendemos que para serem bons livros didáticos, eles precisam ser bem construídos e planejados. Seus produtores precisariam ser pesquisadores, leitores, observadores, engenheiros de livros e professores melhores. A produção de livros didáticos envolve diversos fatores e diversas pessoas. Os livros didáticos precisam apresentar melhor qualidade. Seu conteúdo, seu formato, seu material e demais características devem ter boa qualidade dentro do contexto em que se insere.

Para este estudo interessam os professores envolvidos na produção, pois são eles que vão determinar o valor do material didático produzido. Também interessam os professores que trabalham com os livros didáticos, porque são eles os responsáveis pela indicação e adoção desses livros pelas escolas.

A qualidade aqui defendida refere-se à qualidade de ensino proposta por Paro (2008). Segundo o autor, devemos pensar a escola como local da Educação, como elemento histórico-cultural e cultura como tudo o que o homem produz em forma de valores, conhecimentos, objetos, crenças, tecnologia, costumes, arte, ciência, filosofia entre outros. Paro (2008) salienta que a Educação deve ser concebida sob duas dimensões a fim de formarmos pessoas integrais. Em primeiro lugar, ele propõe a dimensão individual da personalidade em que bens sociais e culturais proporcionam prazer, tomando-se o homem como um trabalhador que produz o necessário e o algo mais, preocupado com o mundo em que vive, criador e acumulador de cultura, um ser que transforma e enriquece o seu mundo. Em segundo lugar, o autor fala da dimensão social, preocupada com o bem-viver de todos,

com a boa convivência entre os grupos e as pessoas, com valores que permitam uma convivência livre e pacífica dos vários sujeitos que compõem a sociedade. Paro (2007) diz que:

Mas, sem dúvida alguma, hoje a principal falha da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia. Sabendo da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira – injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social, privatização dos bens públicos e do Estado, etc - , que só se fazem agravar com o decorrer do tempo, e considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se contar com a ação consciente e conjunta de cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática, que ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor. (Paro, 2007, p.18).

Iniciamos o trabalho efetivamente pela revisão bibliográfica com foco na formação de professores para tentarmos entender sua influência no trabalho docente tanto na atuação direta com os estudantes e principalmente no ensino de Literatura por meio do livro didático quanto na escolha do livro didático. Sequencialmente, estudamos o que é o livro didático, sua construção, seu caráter ideológico, sua escolha e sua utilização no espaço escolar. Feito isto, partimos para conceituar o ensino de Literatura e sua prática pelos professores com o auxílio do livro didático. Depois fizemos uma análise de um trecho do livro didático para verificar como ele procede o ensino de forma geral e especificamente de Literatura. Fizemos um estudo para expor mais claramente o conceito de sequência didática a ser utilizado neste trabalho. Em seguida, utilizamos um livro de Literatura, *Capitães de Areia*, de Jorge Amado para selecionar um capítulo a fim de elaborarmos uma sequência didática para ensinar Literatura, nos moldes como entendemos ser mais adequado.

Escolhemos o livro *Capitães da areia*, de Jorge Amado, porque entendemos ser o tema tratado de relevância nas vidas dos estudantes, pois ele diz respeito a um cotidiano muito próximo dos estudantes da escola pública e porque ele permite uma abordagem que revela as camadas sociais brasileiras e suas relações. Assim, permitimos que eles leiam, entendam, discutam e reflitam sobre fatos que lhes interessam diretamente e possam construir um pensamento crítico a respeito.

Assim, desenvolvemos o trabalho investigando a formação de professores nos cursos de Letras, o desenvolvimento da leitura literária nas Escolas, o Ensino de Literatura, seu conceito, Ensino de leitura literária; Ensino de Literatura por meio de livro didático, as representações sociais no livro didático, e propostas de formação mútua (o lugar da licenciatura em Letras e do aluno de Português na Educação Básica) para auxiliar na análise de um livro didático de uma escola pública e sua forma de ensinar Literatura..

A pesquisa versou sobre como se constroem cursos de licenciatura e seu conteúdo curricular, como seus professores ensinam Literatura, como os estudantes aprendem e estes efetivamente ensinam nas escolas de Educação Básica. O estudo do Ensino de Literatura e do Ensino de leitura literária permitiu-nos conhecer o que eles são efetivamente e aproximá-los de forma a entender por que não se ensina Literatura na escola, por que nos cursos de Letras não se forma professores para ensinar Literatura, por que se ensina Literatura a partir de pontos de vistas de críticos literários. Dessa forma, pretendemos falar sobre conceitos de Roland Barthes e outros autores acerca de Literatura, Poder da Língua, ensino de Literatura e outros conceitos. Portanto, a pesquisa e a análise do livro didático pretenderam identificar a abordagem proposta sobre o ensino de Literatura, com seus pontos favoráveis e desfavoráveis.

Entendemos pontos favoráveis aqueles que propiciam ao professor desenvolver suas atividades, considerando elementos pressupostos de uma satisfatória construção de sujeitos leitores de acordo com o que o professor entende ser um sujeito leitor com bases em estudos sobre ensino de Literatura, formação do sujeito leitor, Educação de qualidade democrática, entre outros. Enfim, que permitam aos alunos desenvolver atividades que os tornem bons sujeitos leitores. Por exemplo: em um romance ou conto, ler de forma a identificar personagens e suas ações, reconhecer os lugares onde se passa a ação, entender o enredo, refletir sobre a obra lida e relacioná-la à sua própria existência ou de outros ao seu redor. Esperamos que a investigação desenvolvida possa colaborar para as reflexões nos cursos de licenciatura, na própria formação docente na pós-graduação, na produção, escolha e adoção de livros didáticos.

Pesquisas exigem a utilização de dados, evidências, informações sobre o objeto pesquisado e conhecimento teórico sobre o objeto. Entendemos que o ato de pesquisar faz parte das atividades normais dos profissionais da Educação. Serve para aprimorar os

profissionais de Educação. Não se restringe apenas a alguns membros do grupo de profissionais. Pesquisas vêm carregadas de valores, preferências, interesses e princípios, que representam seus atores e sua sociedade. Suas convicções ideológicas conduzirão sua pesquisa. Os pesquisadores perspicazes conseguem captar conhecimentos já produzidos e produzir novos conhecimentos a partir do objeto de estudo, percebendo sua realidade dinâmica e sua complexidade no transcorrer da pesquisa (André e Ludke, 1986). Por isso, optamos neste trabalho, pela pesquisa bibliográfica e análise documental sobre a formação de professores, ensino de Literatura no livro didático, corpus deste trabalho. Sobre isso, as autoras dizem:

o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as particularidades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas.”. 'Todo ato de pesquisa é um ato político', já disse muito bem Rubem Alves(1984) Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desses conhecimentos que ajudou a estabelecer. (André e Ludke, 1986, p.5).

Uma das questões de fundo e que influenciam na escolha do livro didático de Língua Portuguesa é a formação docente em Letras, que pode suscitar um olhar mais atento ao livro didático de Língua Portuguesa. Sendo assim, queremos refletir sobre a formação dos professores; evidenciar as relações entre leitura literária, livros didáticos e formação de professores; expor e analisar as representações literárias no livro didático e propor uma formação mútua, situando a licenciatura em Letras assim como os alunos de Português na Educação Básica.

André e Lüdke (1986) orientam que na abordagem qualitativa, os dados coletados são subsídios importantes para confirmar ou não um ponto de vista. Neste caso, recolhemos dados em estudos de diversos autores, relacionados à formação de professores de Português, ao ensino de Literatura e à utilização dos livros didáticos, entre eles, José Hélder Pinheiro Alves , Rose Mary Leite, André Luiz Sena Mariano, Nelly de Carvalho, Francisco Gomes de Matos, António Nóvoa, João Batista Araújo e Oliveira, Sonia Pinto Guimarães, Helena Maria

Bousquet Boméry, M.H. S. Patto, Neide Luzia de Rezende, Annie Rouxel, E.T. Silva, J. Zanchetta Júnior e outros. Observamos como se procede a formação do professor de Português, como se ensina Literatura por meio dos livros didáticos e outros aspectos relevantes em busca de melhorias na Educação na escola pública que evidenciam a importância processual destas atividades educacionais. Existe um percurso previamente definido, a análise dos dados condutores do estudo, que mostra o caminho e define ações até se chegar a uma conclusão.

Nesta pesquisa, a análise documental do livro didático é o cerne. No interior de uma pesquisa qualitativa, a análise documental permitirá o acesso ao *modus operandi* do ensino e da aprendizagem. Neste caso, esta percepção se voltará ao ensino de Literatura.

Outro aspecto destacado é a importância do documento como fonte de memória de um campo e índices de conduções hegemônicas sobre o ensino e a aprendizagem e também ao fazer docente. A partir do acesso ao livro didático poderemos compreender movimentos do campo educacional e realizar um recorte na cultura escolar, especificamente, da rede municipal da cidade de São Paulo. O olhar sobre o livro didático abre a possibilidade de se entender o modelo de ensino, o modelo de professor e o modelo de aluno que o referido sistema escolar comporta.

A análise foi feita com base em uma unidade do livro *Tecendo linguagens*, de Tânia Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, editado pela Editora IBEP, adotado para os oitavos anos do Ensino Fundamental na EMEF Parque Boa Esperança II, em 2014, aprovado pelo Ministério da Educação, revelando, entendendo e analisando o ensino de Literatura desenvolvido na unidade indicada. A escolha do texto literário, sua abordagem, as atividades propostas para seu estudo vão compor o objeto de interesse desta análise para verificar se elas satisfazem os critérios apontados neste estudo como importantes para um ensino de Literatura.

Na sequência, trataremos da formação docente, ideologia na Educação, percurso histórico da carreira de professor de Português no Brasil e propostas para a formação docente.

No capítulo 1, tratamos da formação docente, ideologia no ambiente escolar e formação de professores de Português no Brasil.

No capítulo 2, discorremos sobre o perfil docente necessário na Educação como agente transformador. Propomos um docente intelectual combatente com base em ideias sobre um professor intelectual transformador e nas competências apontadas por Gorgen (2000).

No capítulo 3, apresentamos o conceito de ensino de Literatura proposto por Todorov (2009), Barthes (2004), Rouxel (2013), Dalvi (2013) e Rezende (2013).

No capítulo 4, trazemos o conceito de livro didático, suas funções e suas relações com o ensino de Literatura.

No capítulo 5, apresentamos o livro didático adotado em uma escola da rede pública municipal de São Paulo e fazemos uma análise/avaliação para verificar como ele ensina Literatura no ensino fundamental.

No capítulo 6, apresentamos uma sequência didática para o ensino de Literatura com base na obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado.

CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 - Considerações sobre a formação de professores

Neste capítulo, trazemos considerações sobre a formação de professores, discorreremos sobre como se construiu a carreira de professores de Português no Brasil, como a ideologia interfere nessa formação e nos livros didáticos e apresentamos propostas de formação docente, que julgamos pertinentes diante da formação do professor em serviço e na formação específica em Letras.

Azanha (2004) aponta que a preocupação de formação docente da Educação Básica consiste em recomendações abstratas acerca de sólida formação, integração de teoria, prática e interdisciplinaridade, que desembocam em proposta de uma “política nacional de formação de professores”, de um “perfil profissional” de professores baseado em competências cognitivas e docentes a serem desenvolvidas em cursos formadores. O autor afirma que:

[...] dessa ampla e continuada discussão, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de 'sólida formação dos educadores', da 'integração de teoria e prática', da 'interdisciplinaridade' etc. É claro que sugestões dessa natureza são capazes de entreter colóquios e debates, mas sua utilidade não vai além desses efeitos retóricos. (Azanha, 2004, p. 369).

Ele ainda afirma que a LDB (9394/96) já desempenha bom papel nas indicações de diretrizes, dispensando, assim, uma normatização geral e exigindo respeito às diferenças econômicas, sociais e culturais do território nacional. A respeito da tentativa de se criar um perfil profissional docente, Azanha (2004) critica a ideia de um professor capaz de ensinar tudo a todos com base em metodologia de formar professores, por consequência, que ensinar também fosse apenas utilizar um determinado método. Nesse sentido, pensa-se a Didática e a contribuição de Comenius em sua Didática Magna (1657), pois ao se privilegiar o livro didático e o Ensino de Literatura, problematiza-se a Didática da Literatura.

Azanha (2004) vê desencontros entre proposições que falam sobre conhecimento, ensino, valores e hipotéticas relações entre capacidade de aprender e fases de desenvolvimento psicológico. Segundo o autor, pouco se conhece sobre aprendizagem, inteligência, desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças e adolescentes para construir uma consistente formação docente nessa direção. Para o autor, saberes teóricos

devem se coordenar com o conceito de vida escolar para propiciar ao educador uma base de atuação. Idealizar a figura individual do professor com determinadas competências cognitivas e docentes consiste num grave erro, na perspectiva de Azanha (2004), pois desconsidera os diversos fatores que influenciam na atuação docente: diferenças sociais, econômicas e culturais de professores e estudantes, suas necessidades particulares, recursos disponíveis, por exemplo, e outros. O autor afirma:

Com relação à primeira tendência, talvez seja sensato convir que, num país com tão grandes diferenças econômicas, sociais e culturais, a única política nacional de formação de professores deva ser uma simples indicação de rumos, tal como a própria LDB já fez. Ultrapassar esse limite e tentar estabelecer normas gerais pode acabar conduzindo à formulação de um modelo abstrato inviável na ampla variedade da situação nacional. Quanto à segunda tendência, o problema é ainda mais grave porque as discussões e propostas que surgem em congressos, seminários e outros eventos têm se detido na caracterização da figura abstrata de um profissional dotado de determinadas qualidades como sendo um ideal de formação. (Azanha, 2004, p. 369).

Segundo o autor, houve nos anos 1970, o surgimento de numerosos cursos de licenciatura para suprir a necessidade que se instalou. Professores eram formados para ensinar, alimentados por conhecimento disciplinar e preparo didático. Assim, eram preparados para utilizar procedimentos de ensino mais eficazes, apoiados em teorias psicológicas de desenvolvimento e de aprendizagem. Consolidaram-se nas escolas duas personagens: o professor que ensina e o estudante que aprende. Desconsideraram-se outras possibilidades de construção e aquisição de conhecimentos e os diversos contextos educacionais, nas palavras de Azanha (2004):

Não se trata de discutir a necessidade teórica ou prática de conceitos gerais abstratos, mas a utilidade que eles possam ter para fundamentar e orientar práticas docentes que devem ocorrer em situações escolares concretas muito diferentes entre si.” (Azanha, 2004, p.371).

A ascensão dos menos favorecidos à Educação, na visão de Azanha (2004), exige mudanças nas relações pedagógicas, no conceito ideológico, de privilégios a poucos para direitos a todos. A escola apresentava-se como uma novidade social e cultural. Ela rompeu ou pretendeu romper com a escola do passado. Da mesma forma, a família já tinha diversos formatos, por sua vez, também exigia mudanças nas instituições em que estão inseridas. O

autor ainda afirma que as instituições formadoras de docentes precisavam considerar as transformações ocorridas e fazer suas próprias transformações para formar professores que atendam às demandas sociais e escolares de construção de uma Educação de qualidade democrática que acrescente valores éticos de respeito, de solidariedade, de cidadania, por exemplo, que promova desenvolvimento intelectual e econômico, entre outros.

Nóvoa (1999) diz que, na Europa, já no final do século XX, os professores eram chamados a exercer um papel fundamental na construção de uma nova sociedade. Consequentemente, eram também alvo de pedidos de valorização profissional, maior autonomia, melhor imagem social etc. Ele afirma que os professores estavam no centro das preocupações políticas e sociais e também eram (são) responsáveis por formar recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, as gerações do século XXI, preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização.

No Brasil, o discurso não era muito diferente, mas pouco se tem feito para mudar o descaso aos docentes como formadores de cidadãos plenos. São poucas as ações envolvidas com a melhoria das condições de trabalho em escolas brasileiras como lugares de promoção de Educação democrática.

Nóvoa (1999) mostra como as ações não correspondem ao discurso quando se trata de valorizar e instrumentalizar o docente. O autor afirma que se institui o civismo como forma de compensar a falta de autêntica vivência democrática e projetar as expectativas na “sociedade do futuro”, sendo os professores os atores principais. A eles são atribuídas diversas obrigações e supostos incentivos institucionais. Na verdade, entendemos que não há propostas sensatas para a profissão docente. Professores são vistos como profissionais medíocres e mal formados. Ao mesmo tempo “idolatrados” como elementos essenciais para a evolução educacional, social e cultural.

Para Nóvoa (1999), o liberalismo e o autoritarismo investem na Educação com políticas pouco engajadas e muito contraditórias, onde problemas sociais e educacionais são vistos como uma questão de formato e não de conteúdo. Nóvoa afirma que especialistas reúnem-se, discutem, promovem consultorias e escrevem documentos colocando os professores no centro das discussões e processos com vistas ao desenvolvimento social, cultural e, principalmente econômico dos países, porém, não realizam algo produtivo. Nas

palavras do autor:

O excesso dos discursos faz lembrar o final do século XIX, quando os professores eram investidos de todos os poderes (até o de ganhar guerras). Mas, nessa época, havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje, não há. E o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas.” (Nóvoa, 1999, p. 14).

A respeito da formação dos professores, Nóvoa (1999) aponta que a maior atenção tem como alvo tanto a formação dos professores quanto à formação continuada. Segundo o autor, o mercado de formação de professores tem uma visão muito capitalista, este movimento visa à destruição de instituições superiores de formação de professores e construção de um império privado de formação de professores, um império pobre na elaboração dos programas de formação de professores nos países europeus.

No Brasil, entendemos que o quadro não é muito diferente. Vemos a criação de diversas instituições de formação de professores cuja qualidade está muito aquém do necessário para melhorar a qualidade da Educação básica. Nóvoa (1999) afirmava que Pedagogia e Ciências da Educação evoluíram muito nas últimas três décadas e são muitos os estudiosos e estudos produzidos cujo principal objeto de estudo tem sido os professores. Entretanto, estudiosos e professores não se entendem. Ainda verificou que professores não aceitam teorias propostas que os responsabilizam demais e que não projetam aplicabilidade de soluções, além de deslegitimá-los como produtores de saberes e autoridade em Educação.

Segundo Nóvoa (1999) vemos a universidade conservadora apenas reproduzir o que os professores já sabem (ou não sabem) sem conseguir fazer com que eles sigam a frente. Parece-nos que esta instituição atua para tomar os saberes dos professores, fingindo que isto os desenvolverá profissionalmente.

Ainda nas palavras de Nóvoa (1999), os avanços acadêmicos ainda estão e estarão por muito tempo longe das escolas, pois estas só lhes servem como objeto de estudo. Há muito, estes avanços deveriam ter ocupado as escolas. Já deveriam ter pulado os muros das licenciaturas e tê-las transformado para melhor. Deveriam ter formado melhores professores. Não há muitos professores que se reúnem por princípios educativos, por propostas de ação, para difusão de métodos de ensino nem para defesa de determinados ideais.

O autor vê nisso práticas pedagógicas pautadas por rigidez curricular, livros e

materiais produzidos por grandes empresas com fins altamente lucrativos, que constituem a pobreza nas salas de aulas, o exagero do discurso científico-educacional. Entendemos que, muitas vezes, os professores costumam assumir responsabilidades que lhes cabem. Outras vezes, são responsabilidades que não lhes cabem. A formação dos estudantes deve ser compartilhada com outras instituições sociais, inclusive a família, que, muitas vezes, está ausente. Professores dependem, excessivamente, de instituições públicas, privadas e universitárias, no entanto, têm dificuldade de trabalho coparticipativo. Temos a impressão que as instituições não se entendem nem compartilham dos mesmos objetivos.

Vemos a necessidade de um esforço grande dos professores de retomar conceitos de coletividade e associação para lutarem e conquistarem feitos que lhes pareçam justos e necessários para alavancarem a Educação e promover avanços aos seus estudantes. Necessitamos revitalizar o conceito de coletivo profissional, pôr em funcionamento ações rotineiras de discussão, decisão e prática pedagógica com forte apelo de corresponsabilização e compartilhamento entre docentes. Nóvoa (1999) explica que:

Tem faltado ao professorado uma dimensão colectiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da 'colegialidade' docente. Não me refiro a dinâmicas voluntaristas de colaboração, mas sim à instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem esta dimensão. A Literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta ideia (partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-acção colaborativa, regulação coletiva das práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros), mas é ainda longo o caminho e percorrer, no plano do pensamento científico e na acção concreta nas escolas” (Nóvoa, 1999, p. 19).

Considerando que a formação dos professores passa por formação ideológica e que a ideologia, seja ela qual for, está presente na sociedade e seus diversos ambientes, incluindo-se a Escola, fizemos uma revisão para conhecer o conceito de ideologia nos pareceres de alguns autores ligados à Educação. Assim, utilizaremos este conhecimento para a análise do LD.

Tendo em vista que tratamos do ensino de Literatura por meio dos livros didáticos e percorremos um caminho que busca verificar a formação docente nesta tarefa e a própria produção dos livros didáticos. Para tanto, recorreremos a textos que abordam a ideologia presente nos livros didáticos e no ambiente escolar, que elucidam o conceito de ideologia na visão de estudiosos como Roberto Catteli Jr (2007), Ana Lúcia G. Faria (1996), Rose Mary

Leite (s/d), Marlene de Araújo (2004), Robson Carlos Silva (2004) e Suely dos Santos Souza (2014), que tratam da formação docente e sua atuação na escola, assim como o perfil docente necessário no ambiente escolar para neutralizar ou minimizar os efeitos da ideologia dominante na Escola e na própria sociedade em obras de André Luiz Sena Mariano (s/d), Caroline Ayako Nakagawa Santos (2010) e Suely dos Santos Souza (2014).

Podemos perceber que hoje a Educação Brasileira ainda precisa de transformações a fim de que possa promover transformações na própria Sociedade Brasileira. São transformações que passam pela formação docente, pelas estruturas fornecidas aos docentes para desenvolver seu trabalho, que passam por local, instrumentos de trabalho (livros didáticos e outros materiais didáticos), atividades interdisciplinares (tendo em vista que muitos problemas não são exatamente educacionais, mas interferem no desempenho escolar) entre outras.

Embora a Educação possa ser este elemento importante na transformação social, entendemos que, sozinha, ela não produz efeitos suficientes. Outras áreas também podem colaborar na tarefa desde que possam atuar na desconstrução ideológica conservadora de que alguns poucos nasceram para ser privilegiados e outros muitos para produzir riqueza para aqueles poucos privilegiados. Entre elas, podemos citar: a Arte, as Comunicações, as Associações Culturais e as Associações Esportivas.

A Educação pode ter papel importante na erradicação das distorções socioeconômicas que constituem fatores representantes de privilégios a poucos e transtornos a muitos. Tais distorções são plantadas e alimentadas por uma ideologia que protege a classe dominante e cega a classe dominada. Por sua vez, esta ideologia invade o espaço escolar para ensinar que os ricos são ricos porque estudam muito, aprendem muito e trabalham muito e os pobres são pobres porque estudam pouco, aprendem pouco e têm que trabalhar muito para produzir a riqueza para os ricos. Ela ensina que os mais ricos mandam e os mais pobres têm de obedecer.

Esta invasão ocorre por meio de ideologia presente nos livros didáticos e também por uma atuação docente ainda incapaz de inverter a lógica dominante. Conforme explica Chauí (2016):

Como sabemos, em nossa sociedade, é tacitamente obedecida uma regra que designarei como a *regra da competência* e cuja síntese poderia ser assim enunciada:

não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito. A regra da competência também decide de antemão, portanto, quais são os excluídos do circuito de comunicação e de informação. Essa regra não só reafirma a divisão social do trabalho como algo natural”, mas sobretudo como “racional”, entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa. E reafirma também a separação entre os que sabem e os que “não sabem”, estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (isto é, por meio do discurso *sobre*). (Chauí. 2016,p.249).

Por isso, pretendemos aqui refletir esta ideologia dominante, propor aos docentes um olhar mais aguçado sobre os livros didáticos e sobre sua própria formação a fim de buscar caminhos e soluções para construir uma Educação democrática de qualidade e colaborar para eliminar as diferenças socioeconômicas da sociedade brasileira.

Pensando no trabalho docente e na ideologia presente na escola, verificamos que há ainda no ambiente escolar uma ideologia de características não democráticas. Por isso, tratamos de verificar o que é ideologia no entendimento de alguns estudiosos para entendermos como ela circula dentro desta instituição escolar.

Sobre o assunto, Souza (2014) afirma que “ideologia se configura como todo sistema de ideias e normas que orienta a maneira de pensar e agir das pessoas”. Para Althusser (1985) ideologia significa uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Alguns homens cultivam sua dominação e exploração, subjugando outros homens com base em uma realidade imaginária em que alguns se creem superiores e outros, inferiores. Marcondes Filho (1985) define ideologia como “...um conjunto de ideias, de procedimentos, de valores, de normas, de pensamentos, de concepções religiosas, filosóficas, intelectuais, que possui uma certa lógica, uma certa coerência interna e que orienta o sujeito para determinadas ações de uma forma partidária e responsável”.

Segundo Chauí (1995) a ideologia é um instrumento de dominação camuflado. Segundo a autora, a classe dominante impõe suas próprias ideias a todos os integrantes da sociedade, torna válidas e verdadeiras suas ideias para toda a sociedade e introduz seus pensamentos aos indivíduos de forma que eles sejam quase incontestáveis.

Por sua vez, Souza (2014) diz que essas ideias acobertam os processos e as injustiças, impedindo que elas sejam percebidas e refutadas, assim a classe dominante determina as

regras que regem a sociedade de que faz parte:

Os discursos ideológicos dominantes, dessa forma, não consideram o contexto empírico, a realidade estrutural de cada grupo social, mas camuflam a desigualdade, dissimulam as realidades e contribuem para a perpetuação da estrutura social dualista existente. Nesse aspecto, segundo Fiorin (1995, p. 34) '[...] o discurso materializa as representações ideológicas. As ideias, as representações não existem fora dos quadros linguísticos. Por conseguinte, as formações ideológicas só ganham existência nas formações discursivas' (Souza, 2014, p. 52-53).

Para Paulo Freire (1996) ideologia consiste da ação de ocultar e/ou mascarar verdades por meio de palavras, dificultando aos sujeitos uma boa visão da realidade. A autora interpreta que isto se trata de “ quem está falando e o que está falando, para quem, com que finalidade, o que está por detrás daquele discurso e quem está sendo beneficiado com ele”. O autor adverte ainda que a ideologia tem um grande poder de persuasão, de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos e das coisas.

Nas palavras de Braga (1980) a ideologia cristaliza as cisões da sociedade e as faz passar por naturais, mascara a realidade, cria clichês, slogans e outros elementos com a função de eternizar condições sociais, pressupondo-as predeterminadas e imutáveis. Sendo assim colocados, podemos concluir que os conceitos definidos para ideologia ocultam as desigualdades, distorcem as realidades e colaboram para a continuidade da estrutura social com as mesmas classes dominantes e as mesmas classes dominadas. Ainda constatamos que eles constroem sociedades previamente concebidas, onde os indivíduos já têm suas posições, suas ações, seu poder (ou ausência dele), suas vozes (ou também ausência delas) definidos, acordados sob orientações das classes dominantes.

De acordo com Souza (2014) a Educação é um importante instrumento de preservação de ordem estabelecida. Isto se observa na diferença entre a Educação das classes dominantes e a Educação das classes dominadas. Mesmo após grandes mudanças sociais, este princípio ainda prevalece. A sociedade capitalista ainda oferece Educação diferenciada para as distintas classes sociais. Tal fato tem justificativa aceita pelas classes dominadas, que enxergam com naturalidade, necessidade e obrigação a fim de se manter a sociedade bem estruturada e harmoniosa para todos. Souza (2014) relata que a Educação controlada e predeterminada torna-se indispensável para a manutenção das diferenças de classes, uma distribuição desigual

de conhecimento, fundamental para a continuidade da hegemonia das classes dominantes.

Assim uma escola volta-se para a classe trabalhadora, formando técnicos, direcionada para o mercado. Outra escola mergulha na intelectualidade e dirige-se às classes dominantes. Na sociedade capitalista a Educação constitui o principal meio de propagação de ideias, de imposição da estrutura vigente e reprodução de valores e concepções. Sendo a Educação uma forma de produzir e transmitir conhecimentos para formar hábitos e atitudes, educar pode manter ou modificar a realidade. Para Souza (2014) a Educação disciplina e enquadra os indivíduos no sistema social. Ela aponta as estruturas hierárquicas, separando os que dominam e os que se submetem. Desta forma, perpetuam-se as desigualdades e os privilégios.

As escolas propagam valores e concepções das classes dominantes e simultaneamente desvalorizam cultural, social e individualmente as massas populares, sob a enganosa intenção de desenvolvimento social. A autora complementa afirmando que as escolas colaboram com o sistema capitalista transmitindo crenças, valores e concepções que conduzem os indivíduos a acreditar que as relações sociais e as estruturas são boas e necessárias para a manutenção da perfeita harmonia social. No entanto, o papel das escolas deve ser outro. As escolas têm um compromisso ético-político de construir uma sociedade mais igualitária, mais atuante contra as relações arbitrárias, abusivas e justificadoras das classes dominantes sobre os indivíduos:

Com uma política de resistência e de luta contra as hegemonias, contra a ideologia que massifica e maltrata as populações, a Educação e, conseqüentemente a escola, podem ser um grande diferencial na sociedade que historicamente desenhou a situação dos indivíduos, colocando-os em lado opostos e desiguais. Nesse sentido, o conhecimento acerca das diversas ideologias e concepções de mundo, e a capacidade de discerni-las, deve vir de um modelo de Educação distinto do que massifica; um modelo reflexivo, que entenda que todos possuem um ponto de vista social que deve ser respeitado e valorizado e que nenhum indivíduo ou grupo social tem o direito de desvalorizar, menosprezar e subverter o direito e liberdade de interpretação e entendimento de mundo. (Souza, 2014, p.66).

Souza (2014) defende uma Educação crítica e transformadora. A autora exalta uma Educação de resistência e luta contra as hegemonias e contra os maus tratos às populações. Ainda propõe uma Educação reflexiva, respeitadora dos diferentes pontos de vistas sociais, valorizadora dos diversos grupos sociais, favorecedora do direito e da liberdade de interpretação e do entendimento de mundo.

Segundo Leite (2014) as escolas para a classe dominante têm um perfil diferente:

As crianças da classe dominante têm vantagens de condições sociais prévias que lhes garantem êxito escolar e serão considerados naturalmente superiores, inteligentes, preparando-se para ocuparem os melhores empregos oferecidos pela sociedade. Assim é criado um círculo vicioso que, por meio do conteúdo educacional e de outros aspectos da estrutura escolar, manterá e legitimará o status quo. (Leite, 2014, p.4).

Disso inferimos que as escolas da classe dominante têm privilégios que lhes conferem o desenvolvimento de ideias de suposta superioridade natural, que refletem na sua conduta perante os outros membros da sociedade. Concomitantemente, entendemos que a escola colabora com a manutenção da situação na medida em que propaga esta ideologia dominante sem questioná-la nem age para combatê-la.

Desta forma, a instituição escolar trabalha para desestimular os estudantes da classe dominada na continuidade dos estudos, pois tenta fazê-los pensar que o estudo não lhes ajuda a desenvolver-se (embora o discurso de que o estudo faz crescer seja constantemente utilizado para persuadi-los). Fica evidente a ação escolar para inibir o desenvolvimento destes estudantes para que eles não sejam uma possível ameaça à manutenção dos privilégios dos poucos grupos detentores da maior parcela da riqueza econômica.

Agora, pensando na prática docente, temos Silva e Carvalho (2004), que em uma perspectiva técnica, apontam que se pretende dar à prática docente certo status por meio de vigor científico e racionalidade técnica. O professor torna-se um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros. Desta forma, adota-se um treinamento visando apresentar técnicas, procedimentos e habilidades considerados eficazes. Pode-se optar por um modelo de tomada de decisões em que o docente assimila conhecimento científico (princípios e procedimentos) para utilizar nas tomadas de decisões e solução de problemas. Concluimos que este professor não satisfaz às necessidades essenciais dos estudantes como pretendentes à cidadania.

Em uma perspectiva acadêmica, os autores afirmam que a base da formação consiste de transmissão e aquisição de cultura acumulada ao longo do tempo pela humanidade. Por um lado, o enfoque enciclopédico defende que quanto mais conhecimento maior será a capacidade de transmitir cultura. Por outro lado, o enfoque compreensivo define o professor como um profissional dotado de técnicas eficazes e significativas na transmissão de conhecimento. Podemos ver este professor como possível colaborador na construção de uma Educação

cidadã desde que ele estimule seus estudantes a usar os conhecimentos adquiridos. Segundo estes autores, em uma perspectiva prática, a prática docente é uma atividade complexa, ocorre em contextos diferentes e tem resultados imprevisíveis, envolvidos em inúmeros conflitos valorativos. Em um enfoque tradicional, o ensino apresenta-se como uma atividade profissional de acúmulo lento e processual de conhecimento, mediante contato direto e longo do professor com os estudantes. Em um enfoque reflexivo sobre a prática, a meta caracteriza-se pelo entendimento da elaboração de estratégias de ação para contribuir na transformação da prática docente.

Para Silva e Carvalho (2004) o professor é um profissional autônomo na busca de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem e seus contextos para desenvolver a emancipação dos estudantes. Ainda na visão dos autores, a formação docente deve centrar-se na construção de uma sociedade mais justa e na promoção da consciência política das pessoas diante da ordem social e sua própria comunidade. Os autores defendem também o ensino como uma arte que se desenvolve na prática, baseada em reflexão e princípios éticos, em que o professor age refletindo, experimentando e promovendo diálogo entre as partes.

Na sociedade capitalista, a Educação representa um dos principais meios de propagação de ideias, de imposição da estrutura vigente e reprodução de valores e concepções, juntamente com os meios de comunicação tradicionais como televisões, rádios, jornais, revistas e suas variantes na internet, além de diversas redes sociais também presentes na rede mundial de computadores.

A Educação constitui-se uma forma de produzir e transmitir conhecimentos para formar hábitos e atitudes, educar pode manter ou modificar a realidade. Para Souza (2014) a Educação disciplina e enquadra os indivíduos no sistema social. Ela aponta as estruturas hierárquicas, separando os que dominam e os que se submetem. Dessa forma, perpetuam-se as desigualdades e os privilégios.

Souza (2014) complementa:

Assim, percebe-se o dualismo na Educação, ainda, e talvez muito mais distinto, quando se constata a Educação direcionada à classe trabalhadora, técnica, direcionada para o mercado, e a Educação que preza pela intelectualidade para os que governam. Nesse aspecto, “[...] o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos

trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dominantes” (Idem, p. 34).

Trata-se de uma forma de controle e manipulação em que o que prevalece são as ideias daqueles que regem as forças de poder dentro da sociedade, de maneira a “[...] acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes” (FREIRE, 2011, p. 26). Como a Educação é o principal aparelho manipulador de que dispõe o Estado, os instrumentos de que se utiliza para alcançar objetivos ideológicos serão também predeterminados de forma a corresponder ao que se deseja alcançar.

Desse modo, na sociedade capitalista, a Educação torna-se o principal instrumento para a propagação de ideias e continuação da estrutura que se impõe, garantindo os instrumentos necessários, a exemplo do livro didático, para a reprodução de valores e de concepções. Desde que educar é entendido como produção e transmissão de conhecimentos e ideias para formar hábitos e atitudes, o ato educativo pode, então, contribuir decisivamente para conservar ou transformar a realidade. (Souza, 2014, p. 62).

Segundo Leite (2014) da mesma forma que ela diz que estudantes da classe dominante tem vantagens que lhes asseguram sucesso escolar e são considerados superiores, inteligentes, estudando para ocuparem altos cargos na sociedade, ela denuncia que os livros didáticos carregam mensagens imaginárias e inventivas de um mundo diferente do real, que mascaram as impurezas que existem na sociedade capitalista:

Da mesma forma, a natureza e seus elementos são contados pelos livros didáticos como exuberantes, abundantes com uma absurda distância da realidade, longe do cotidiano e do que realmente existe, tendo como único objetivo ocultar os enormes problemas ecológicos resultantes da falta de política ambiental séria que demanda das relações de produção da sociedade capitalista. (Leite, 2014, p.4).

Silva e Carvalho (2004) apontam que se pretende dar à prática docente certo status por meio de vigor científico e racionalidade técnica. O professor torna-se um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros. Dessa forma, adota-se um treinamento, visando apresentar técnicas, procedimentos e habilidades considerados eficazes.

Pode-se optar um modelo de tomada de decisões em que o docente assimila conhecimento científico (princípios e procedimentos) para utilizar nas tomadas de decisões e solução de problemas. Concluímos que este professor não satisfaz às necessidades essenciais dos estudantes como pretendentes à cidadania. Os autores afirmam:

[

[...] podemos identificar dois modelos de concepção sobre o processo de formação de professores. O primeiro é o modelo de Treinamento que tem como propósito principal o treinamento nas técnicas, procedimentos e habilidades que ganharam o status de eficazes na concretização dos resultados almejados. O segundo modelo é o da Tomada de decisões, defendendo que a transferência do conhecimento científico se materializa na forma de princípios e procedimentos que os docentes devem utilizar nas tomadas de decisões e na solução de problemas. (Silva e Carvalho, 2004, p.4).

1.2. Considerações sobre o professor de Português no Brasil

Vamos agora conhecer um pouco sobre a construção da carreira de professor de Português no Brasil para entendermos suas ações e possibilidades no ambiente de formação e de atuação docente.

A Educação, na perspectiva que vimos construindo até aqui, necessita repensar acerca das práticas impositivas, ditatoriais e alienantes e voltar-se para difusão de valores éticos e humanistas em busca de caminhos emancipadores. Assim, a atitude contestadora, questionadora e reflexiva da ordem estabelecida, da divisão de classes, das imposições e outras incoerências sociais devem fazer parte da formação de professores.

Soares (2001) propõe uma reflexão sobre a formação de professores de Português sob a ótica de fatores externos e de natureza social, política e cultural do Português e fatores internos, relacionados com a própria criação do Português como disciplina escolar. Uma visão histórica aponta que houve atraso na introdução do Português no rol de disciplinas escolares essenciais. Consequentemente, a criação de cursos formadores de professores de Português também foi tardia e apresentou falhas estruturais que ainda repercutem no presente. O ensino de Português limitava-se à alfabetização, latim (gramática), retórica e poética. De acordo com Soares (2001):

Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino do Português restringia-se à alfabetização, após à qual aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética; quando a Reforma Pombalina (1759) tomou obrigatório, em Portugal e no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa, esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da

gramática do Português, ao lado do qual manteve-se, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética.” (Soares, 2001, p.150).

Por volta de 1750, Pombal tornou obrigatório o ensino de Português no Brasil e Portugal quase nos mesmos moldes anteriores, o ensino de gramática do Português, Retórica e Poética. Isto perdurou até o final do século XIX. Em 1837, no Colégio Pedro II, criou-se o estudo de Português formado por Retórica e Poética com Literatura, acrescentando-se em 1838 a Gramática Nacional. Assim, até o fim do Império, ensinava-se Português por meio destas disciplinas. Por volta de 1850, Gramática passou a denominar-se Português. Em 1871, foi criado por decreto imperial o cargo de Professor de Português. Manteve-se no ensino de Português o estudo de Gramática, Retórica e Poética até os anos 1940. Soares diz em tom de crítica: “Entretanto a mudança de denominação não significou mudança no objeto e no objetivo dos estudos da língua. a disciplina Português manteve, até os anos 40 do século XX a tradição da gramática, da retórica e da poética.” (Soares, 2001, p.149).

A manutenção destas disciplinas deveu-se ao atendimento escolar, aos grupos socioeconomicamente privilegiados, com domínio da norma padrão culta e a prática constante de leitura e escrita. O ensino de Português permaneceu o mesmo por muitos anos também porque não havia outro modelo a seguir. Apenas pequenas mudanças foram introduzidas, mas não eliminaram as três disciplinas (gramática, retórica e poética) . Retórica e Poética preocupavam-se mais com o escrever bem do que com o falar bem e permaneciam no programa de ensino.

Os professores de Português eram profissionais de outras áreas que se aventuravam no ensino. Tinham boa formação humanística, eram autodidatas em Língua e Literatura e até publicavam Literatura pertinente à área de Português. Estes professores usavam material de má qualidade e incompleto: gramáticas sem comentários pedagógicos, sem proposta de atividades aos alunos e antologias apenas com trechos de obras de autores consagrados. Sua tarefa consistia de apenas expor o conteúdo.

Segundo Soares (2001):

A competência atribuída a esses professores de Português que hoje chamaríamos 'leigos' fica evidenciada nos manuais utilizados nas escolas: as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa,

sem comentário pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários) (Soares, 2001, p.151).

Nos anos 50, do século XX, progressos sociais e culturais levaram às escolas estudantes das camadas populares e obrigaram essas instituições a repensarem suas funções e objetivos. Filhos da burguesia e da classe trabalhadora frequentavam as mesmas escolas.

Nos anos de 1960, o número de alunos cresceu substancialmente. Isso exigiu a contratação de mais professores para suprir a demanda. Muitos eram provenientes das recém-criadas Faculdades de Filosofia, estudantes de Língua, Literatura, Pedagogia e Didática. Conforme disse Soares (2001):

[...]como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores embora estes fossem, já, em grande parte, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de Literatura, mas também de pedagogia e didática. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes.(Soares,2001,p.150).

Apesar das mudanças e exigências, o estudo da língua passou por poucas reformulações. Gramática era estudada para fins retóricos e poéticos. Estudos gramaticais e textuais passaram a integrar-se, estudava-se gramática para entender o texto e o texto para entender gramática.

Segundo Soares (2001) o professor mudou sua atitude, abandonando gramáticas e antologias e adotando livros com gramática, textos e exercícios de todas as ordens. O professor não se responsabilizava mais por produzir as atividades para os alunos. A desvalorização do professor, o rebaixamento salarial e as condições precárias de trabalho levam o professor a adotar estes livros para facilitar suas tarefas. Houve mudanças no ingresso nas faculdades de Letras, estudantes vindos de comunidades pouco letradas desencontravam-se com seus professores formadores, constituídos em outras condições sociais e orientados a formar estudiosos de Língua e Literatura.

Sobre a contínua desvalorização do professor, Soares (2001) afirma:

[...] nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente, a

necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, já anteriormente mencionado, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente: uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. Acrescente-se a isso o fato de que o rebaixamento salarial, e conseqüente perda de prestígio da profissão docente, muda significativamente a clientela dos cursos de Letras, que começam a atrair para o magistério indivíduos oriundos de contextos pouco letrados, com precárias práticas de leitura e de escrita. (Soares, 2001, p. 151).

Diante do exposto, concluímos que houve poucas mudanças no ensino de Português e as mudanças sociais e culturais não surtiram efeitos nas escolas. Continuou-se a ensinar gramática normativa e língua padrão, valores pertencentes às classes mais abastadas embora boa parte dos professores formados nas faculdades fossem oriundos da parte menos privilegiada da sociedade. Pode ser esta a gênese do fracasso do ensino e de aprendizagem do Português nas escolas.

No que tange ao avanço dos estudos na área de Linguagem, Soares (2001) afirma que Novas teorias da Linguística, na segunda metade dos anos 80, foram introduzidas nos currículos de formação de professores, iniciando mudanças substanciais e chegaram às escolas nos anos 90 no ensino de Português. Linguística, Sociolinguística, Linguística Aplicada, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso compõem o grupo que constrói novas teorias.

Refere-se, ainda, às discussões, no campo educacional e das Letras, da História da leitura e da escrita, Sociologia da leitura e da escrita e Antropologia da leitura e da escrita são especializações que podem contribuir muito na formação de professores de Português na medida em que apuram dados sobre a língua nas suas práticas de leitura e de escrita do passado e podem orientar os professores formadores sobre a estruturação de seu curso em função das necessidades sociais e culturais de leitura e de escrita dos futuros professores e futuros alunos destes professores, que frequentam especialmente as escolas públicas, pois estas concentram uma parcela bem grande da sociedade brasileira.

Podemos concluir que a formação docente vigente nas diferentes áreas de conhecimento tem equívocos, entre eles, a defesa do status quo da sociedade. Levando-se em conta que o ambiente escolar está impregnado de uma ideologia que privilegia as classes

dominantes, mesmo que as dominadas não se deem conta disso e até aceitem passivamente esta situação, conseguimos entender porque ocorrem muitas injustiças sociais. Aliado a isso, alguns livros didáticos e alguns professores também carregam consigo esta ideologia dominante e auxiliam na sua consolidação diante dos estudantes. Pelo mesmo tem sido assim por muitas décadas. Neste contexto, ensinar Literatura da forma, como propõem Todorov, Barthes e outros autores presentes neste trabalho, assume uma grande importância no desenvolvimento educacional e humano das pessoas.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre um perfil docente que entendemos ser adequado na Educação para sanar os equívocos cometidos. Falaremos sobre o professor intelectual transformador e as competências docentes sugeridas por Goergen (2000).

**CAPÍTULO 2 – COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOCENTE: O
INTELECTUAL COMBATENTE**

2.1 O professor transformador necessário na Educação

Sempre lembramos que muito se diz que a Educação pode tudo resolver. Não há dúvida que ela pode mesmo se quiser. Entre outros elementos que a compõem, o professor tem um papel fundamental de colaborar na evolução da sociedade, atuando na escola para formar cidadãos ativos e participantes, para que possam atuar em busca de construir uma sociedade mais justa para todos.

A sociedade brasileira como se configura apresenta um nível de desigualdade insustentável. Não há coerência na existência de pequenos grupos detentores da maior parte da riqueza produzida e de grandes grupos ficarem com a menor parcela. Principalmente se entendermos que são os últimos que produzem a maior parcela desta riqueza. Se a estrutura social privilegia os pequenos grupos, as classes dominantes, mudanças são necessárias para equilibrar e tornar mais justa a divisão da riqueza social e econômica do país.

Como demonstrado neste trabalho, a Educação é um importante instrumento de sustentação deste status quo. Ela ensina as classes dominantes a manter seus privilégios e condiciona a classe dominada a aceitar passivamente suas precárias condições. Por isso, faz-se necessário questionar as diretrizes da Educação e transformá-las a fim de consertar os estragos que foram consumados ao longo da existência do Brasil e que ainda permanecem destituindo de cidadania milhões de brasileiros. Sendo assim, dentre as partes integrantes do sistema educacional, figura o professor como instrumento importante na transformação do próprio sistema. Sua atuação pode incentivar a apropriação de uma concepção de mundo menos automatizada e simplista, capaz de dotar as classes dominadas de condições de se contrapor, por meio da compreensão das estruturas das classes dominantes.

Entendemos que o professor é o elemento fundamental na construção de uma Educação democrática possível, desde que ele também possua uma Educação democrática. Ele próprio precisa libertar-se da Educação impositiva de valores distorcidos que lhe foi introduzida por anos pelas classes dominantes e seus representantes na esfera política.

Nesta situação, a Literatura tem essencial participação nas transformações da sociedade. Entendemos que ela pode atuar nos indivíduos, tornando-os mais observadores, mais reflexivos, mais contestadores da ordem estabelecida, que lhe impede de ter acessos a

diversos bens imateriais e materiais, inclusive a própria Literatura, na medida em que a Educação não ensina Literatura por meio de seus professores.

Citando Giroux, Silva e Carvalho (2004), dizem que o professor deve exercer suas funções combinando prática acadêmica sólida e reflexão constante desta prática, contribuindo para a formação de estudantes que possam ser sujeitos sociais emancipados, cidadãos reflexivos. O autor diz que o professor precisa ser visto como um intelectual transformador e indica três aspectos importantes para isso: fornecimento de base teórica de estudo da atividade docente como trabalho intelectual; indicações das condições ideológicas e práticas essenciais para agir como um verdadeiro intelectual e tomada de consciência de produção e difusão de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais pelo professor. Nas palavras de Giroux:

[...] têm por obrigação tornar problemáticos os pressupostos por meio dos quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos. (Giroux, 1997, p. 158)

Para Silva e Carvalho (2004), o professor intelectual formador tem compromisso e responsabilidade ativa na formação de propósitos e condições reais de desenvolvimento da prática educativa na escola. Ele tem papel importante na contestação das ideologias tecnocráticas e instrumentais, que fazem do professor somente um técnico aplicador de teorias elaboradas e legitimadas por supostos técnicos especialistas.

Nesse contexto, o professor deve entender a escola como um espaço em constante construção e transformação, onde circulam conhecimentos, instituídos por diversos valores sociais e culturais, diferentes práticas de linguagem e fragmentos de uma cultura social maior, em constantes embates para serem vistos e respeitados. Segundo os autores, o professor intelectual transformador tem características mais necessárias para a formação de alunos cidadãos, críticos e ativos. Ele pode incentivar seus alunos a lutar e superar injustiças sociais, conquistar condições de vida mais democráticas, justas, éticas e mais humanas (Silva e Carvalho, 2004).

Said (2005) diz que o intelectual sempre direciona alguma mensagem importante a um público específico. Ainda de acordo com o autor, um intelectual tem obrigação de falar a verdade ao poder, de combater hábitos limitadores e condicionantes de pensamento e

existência humana. Inferimos, então, que o intelectual interpela o poder e coloca-se ao lado dos dominados. Por isso, um professor intelectual tem que combater estereótipos, não pode ter medo de ousar e correr riscos. Entretanto, não pode ser cobrado de perfeição, de conduta modelar, de isenção por bens materiais, políticos e econômicos. Aqui a Literatura pode ter um papel importante, porque pode apresentar obras que abordam assuntos políticos e econômicos, por exemplo, mostrando de forma ficcional a realidade em que vivemos, incentivando a observar melhor, a refletir sobre os fatos, tomando decisões, entre outras possibilidades. Para que a Literatura atue, é fundamental que o professor de Literatura ensine realmente Literatura. Anterior a isso, é importantíssimo que os cursos de Letras formem também professores de ensino de Literatura para que na prática tenhamos a Literatura colaborando na formação de uma sociedade justa.

O autor ainda salienta que ele precisa tomar atitudes baseadas em princípios universais de dignidade humana e ter um padrão de comportamento humano sobre política externa, política social e direitos individuais, assim como na defesa de valores da cultura nacional.

Lima (2006) defende condições de trabalho como aspectos importantes na profissão (intelectual). Segundo o autor, intelectuais precisam ler jornais, livros, revistas especializadas, ter acesso a bens tecnológicos, a bens culturais diversos, precisam dialogar com seus pares, e para isso, ter respaldo financeiro. Precisam ter condições que lhes permitam ser realmente intelectuais. Sem condições de trabalho adequadas, entendemos que fica muito difícil desenvolver suas tarefas e principalmente alcançar os resultados esperados. Consequentemente, fica difícil promover transformações na estrutura social, conduzir as classes dominadas em busca de melhorias, de condições dignas e justas de vida, de destituir a classe dominante de seu posto.

Já podemos tirar algumas conclusões importantes. Podemos constatar que a ideologia presente na Educação e no ambiente escolar, incluindo livros didáticos, tem por objetivo defender privilégios de classes dominantes e submeter as menos favorecidas. Tal defesa se faz por meio de estratégias que visam formar cidadãos pouco críticos e muito conformados, podendo reforçar preconceitos e deturpar de valores sociais, econômicos e políticos. Consideram que os detentores de poder econômico são superiores àqueles que não o possuem. As escolas em si constituem-se em fortalezas que podem contribuir para a subserviência

diante das injustiças.

Podemos também assinalar que os livros didáticos, sobretudo nos anos 1960, 1970 e 1980, foram potentes instrumentos de distribuição desta ideologia preconceituosa e discriminadora contra as classes trabalhadoras. Vinham carregados de lições que ensinavam que os estudantes ricos são privilegiados porque pertencem às classes dominantes e naturalmente merecedores e dignos do poder enquanto os estudantes pobres são desprestigiados por pertencerem às classes dominadas e assim são ensinados a permanecer. Temos aqui a receita certa para que os valores sejam distorcidos, o preconceito e a discriminação circulem quase indelévelis no ambiente escolar e na sociedade e para que as injustiças permaneçam.

Leite (s/d) afirmava que a Escola tinha um papel de assegurar os interesses da classe dominante e promover o fracasso da classe subjugada. Para isso, tinha no livro didático um instrumento eficaz. Na mesma direção, Faria (1996) dizia que o livro didático tinha o papel de difundir preconceitos, manifestar a ideologia dominante, ignorar os interesses das classes operárias e levá-las a conformar-se com sua situação de explorados.

Apesar dessa relação entre classes, que pode ser reforçada, muitas vezes, pela escola, há possibilidades de transformações que podem trazer um pouco mais de equilíbrio e justiça para a sociedade brasileira, principalmente às classes ideologicamente dominadas. É necessário desconstruir a ideologia dominante por meio de intervenções no espaço escolar, nos livros didáticos e nas pessoas que circulam no espaço escolar. Neste ponto, a formação docente tem papel fundamental, capaz de desconstruir uma lógica imposta e presente no cotidiano escolar; trata-se da busca por relações didáticas, considerando o tratamento do livro didático, de reflexão e revisão da ortodoxia, que quase sempre legitima superioridade socioeconômica com base em inversão e imposição equivocadas de valores.

Entendemos que seja preciso dar às classes trabalhadoras condições de entender melhor o que se passa, dar a elas instrução e conhecimentos para que haja um equilíbrio de forças nas disputas. Pensando nestas necessidades, podemos apontar um dos elementos fundamentais nesta empreitada. O professor intelectual transformador, que desponta como um importante instrumento de ação em busca de melhores condições de vida para as classes trabalhadoras. Segundo Silva e Carvalho(2004) ele pode atuar para a aquisição de valores

diversos, dotando classes trabalhadoras de condições de se contrapor aos interesses que as maltratam e as alijam de acesso à dignidade.

No atual contexto educacional, é imprescindível que os professores sejam capazes de contribuir na formação de pessoal para atuar de forma consciente no entorno comunitário onde vivem, que sejam capazes de refletir, ponderar e criticar a realidade que os cerca, no sentido de efetivarem 'escolhas' que possam, de alguma forma, refletir positivamente em sua vida e na existência de seus pares, seja na esfera familiar, no mundo do trabalho, na escola, seja em qualquer espaço de relacionamento que envolva as pessoas e o meio natural em que vivem.(Silva e Carvalho,2004, p.5).

O professor intelectual transformador precisa encarar o espaço escolar como um campo dinâmico onde circulam conhecimentos, valores sociais, práticas de linguagem, cultura, fragmentos de cultura com a necessidade de serem vistas, respeitadas, em constantes embates e lutas pelo poder.

2.2 Competências Docentes

Nesta discussão sobre a Formação de Professores, julgamos relevante a reflexão sobre os componentes que envolvem esta formação. Para tanto, recorremos a Goergen (2000), que diz que para ter um bom desempenho, o professor deve adquirir ou ter qualidades no interior das tensões socioculturais de sua própria época. Tais qualidades não são usinas de respostas prontas para todas as ocasiões que se apresentarem. São, pois, o ponto de partida para equilibrar o conflito que existe entre a realidade e a utopia. Entendemos a utopia como um estimulante para a transformação, um ponto de chegada não fixo que move o ser humano em busca de aprimoramentos. E o que tentamos refletir, no caso do livro didático e do ensino de literatura, é como manter ou conduzir a esta utopia, os envolvidos na relação com esse instrumento pedagógico.

Este autor afirma que a Educação consiste no caminho em busca da utopia. Segundo ele, é um caminho percorrido por pessoas diversas e de diferentes formas, é o lugar em que se encontram elementos conhecidos e novidades. Ele afirma que Educação é o espaço onde se ensaia e se pratica a vivência e a convivência, onde as pessoas se constroem , adquirem

características próprias, formam pensamentos, onde encaram a realidade e aprendem a lidar com ela, podendo transformá-la ou não, é o espaço em que o passado e o presente se confrontam pela conservação ou pela transformação da realidade.

Goergen(2000) afirma:

A utopia é fundamental para o processo de transformação e, por isso, algo muito real e necessário. A utopia não é uma receita pronta que algum iluminado tira do bolso do colete para impô-lo a todos. Certamente, já foi assim e, em grande medida, disfarçadamente, continua sendo. (Goergen, 2000, p.2).

Sobre formação, o autor propõe competências, que julga importantes para docência.

Divide em:

a) Lidar com o provisório, o erro, a ilusão

Para Gorgen (2000), o conhecimento não é uma verdade absoluta e a Educação deve admitir a presença de erros no percurso. O conhecimento construído está sujeito a direcionamento subjetivo de valores, de sentimentos, de conceitos preestabelecidos, ocorrendo, por vezes, equívocos.

Segundo o autor, cabem à Educação apresentar conhecimento, apontar caminhos para sua construção, erros e possibilidades de reparação, mostrar que a construção de conhecimento não é coisa simples, demanda disposição para pesquisa, reflexão, debates, reconhecimento de erros, reformulação de conceitos e reparação. Esse processo complexo precisa atuar para formar estudantes a fim de construir e desconstruir doutrinas, crenças e teorias. A conscientização dos estudantes sobre as influências culturalmente difundidas, o poder que elas têm de impor-lhes conceitos e atitudes e despertá-los do conformismo quase endêmico que toma conta da nossa sociedade são possibilidades também oferecidas pela educação.

Segundo o autor, cabe à Educação apresentar o conhecimento, apontar caminhos para sua construção, erros e possibilidades de reparação. Cabe-lhe mostrar que a construção de conhecimento não é coisa simples, ela demanda disposição para pesquisa, para reflexão, para debates, para reconhecimento de erros, para reformulação de conceitos e para reparação. A Educação precisa atuar para formar estudantes com racionalidade para

construírem/desconstruírem doutrinas, crenças e teorias para construírem conhecimento que lhes torne a vida melhor. Ela precisa estar aberta a crítica e autocrítica. Deve agir para conscientizar os estudantes sobre as influências culturalmente difundidas e o poder que elas têm de impor-lhes conceitos e atitudes. Ela deve ao menos preveni-los sobre benefícios e prejuízos que estas influências podem trazer como consequências na esfera social. Tem obrigação de despertar os estudantes do conformismo quase endêmico que toma conta da nossa sociedade, principalmente os menos abastados. Faz-se necessário ensinar, dia após dia, que muitas ideias cristalizadas não são verdadeiras, são limitadoras de direitos, são excludentes e muitas vezes cruéis. E precisam ser anuladas. Deve-se no mínimo fazê-los duvidar de certezas tão contundentes, tão sólidas (Gorgen,2000).

b) Competência rejuntiva

De acordo com o autor, os conhecimentos, sejam eles quais forem, só podem ser concebidos se o ambiente observado for o global, composto de diversos lugares, de diversos contextos, desenvolvidos levando-se em conta todos os aspectos que o circundam, suas relevâncias e influências emitidas e recebidas. Conhecimentos isolados são pouco ou nada relevantes, são pouco produtivos. Conhecimentos reunidos, agrupados, interrelacionados e produzidos à luz da comunidade são mais bem-vindos e mais necessários. É preciso mudar a forma de pensar e ser, dando voz, retomando os grandes problemas humanos para buscar soluções saudáveis e sensíveis para eles.

Chegou a hora de recompor o todo, de reconquistar o sentido do todo. Para isso, é necessária uma reforma do pensamento, é preciso reconquistar o sentido político do ser e do pensar. É preciso recuperar a sensibilidade para os grandes problemas humanos que desapareceram em benefício dos problemas técnicos particulares.” (Goergen, 2000, p. 5).

Muito conhecimento produziu-se, mas poucos dele têm proveito. O homem regrediu como ser humano. Recolheu-se aos seus buracos e isolou-se, muito embora esteja mais perto do outro, porque não o percebe na plenitude, não o respeita, não o trata com humanidade. Por isso, faz-se obrigatório mudar este cenário. A Educação e o conhecimento que caminham lado

a lado devem promover a coletividade, a solidariedade, a comunidade para ajudar a resolver os problemas essenciais que se apresentam.

c) Competência comunicativa

Para Goergen (2000) o indivíduo é em grande parte construído pela comunidade. Ser político, ser bom ou mau também são consequências da sua comunidade. Suas ações são guiadas pela cultura, pela Educação que recebe na sociedade em que vive.

Como ser vivo, o ser humano depende dos elementos que a natureza oferece e precisa respeitá-la sob o risco de desaparecer da face da Terra caso não o faça.

O homem constitui-se realmente como ser humano quando se deixa possuir pela cultura, quando a constrói e absorve, quando a une a sua animalidade. A comunidade a qual pertence interage, intercomunica-se, constrói-se mutuamente. Os indivíduos constroem-se, constroem sua identidade individual e coletiva, constroem sua cidadania. “ O homem precisa entender sua cultura. Por este conhecimento ele conhece a si mesmo e abre espaço para a sua participação na construção do futuro individual e coletivo.” (Goergen, 2000, p. 7).

A competência comunicativa manifesta-se pela cultura, introduzida e difundida pela Educação entre os elementos que compõem comunidades e sociedades. Permite-se assim que eles entendam sua cultura, conheçam a si mesmos e participem da construção do seu futuro individual e coletivo. O perigo, segundo ele, reside na competência comunicativa de outros fenômenos: a mídia, a globalização, o individualismo, o excesso de racionalidade e de capitalismo.

Esses fatores (mídia, globalização, individualismo, excesso de racionalidade e capitalismo) encontram-se presentes e faz parte da nossa convivência diária: isto é um fato. Talvez, a saída de diálogo profícuo, isto é, sem submissão cega, seja o enfrentamento pela compreensão discursiva dessas instâncias e a escola e seus instrumentos culturais/pedagógicos, como o Livro Didático, por exemplo, são aliados fortes, desde que devidamente tratados pelo docente. No caso específico desta dissertação, outro elemento surge, trata-se da literatura no interior do LD, possibilidade poderosa de apreensão e reflexão da realidade comunicativa e mediadora de sentidos, que também dependerá dessa formação

docente, imbuída de conhecimentos específicos das Letras e pedagógicos.

d) Competência sensitiva e ecológica

Goergen (2000) ressalta que a modernidade proveniente do século passado afastou o homem do seu lado sensível, estético, lúdico, onírico e fantasioso. Criou homens mais duros, mais racionais, mais realizadores e mais cruéis. Junto com eles, vieram as evoluções tecnológicas que, por um lado, foi positivo, pois melhorou condições de vida, de saúde e de entretenimento, por outro lado trouxe destruição, dor, desilusão e mortes.

Devido a isso, surge a necessidade de se resgatarmos o lado perdido do ser humano. Há a necessidade de despertar a emoção adormecida para que ela faça o ser humano lembrar que sente, que ri, que chora, que entristece, que tem inúmeros sentimentos dentro de si. À Educação fica mais esta tarefa: ensinar emoções e sentimentos.

O homem em grande medida, desaprendeu a rir e a chorar. A Educação em seus diferentes momentos tem sua responsabilidade nisso. Também a escola tem sua parte de responsabilidade.

O mundo infantil é mágico, lúdico, afetivo. Na medida em que a educamos a tornamos racional, técnica, calculista, econômica, competitiva. Anulamos o outro lado do humano, o lado afetivo, fortuito, generoso.” (Goergen,2000, p. 7).

O professor cuida dos conteúdos e, além disso, precisa estimular seus alunos a serem corajosos, curiosos, críticos e questionadores. Sua tarefa também será ampliada. Tem de ensinar a importância de preservar o meio ambiente, de respeitar os outros seres vivos espalhados pela natureza, de preservar para preservar-se, para manter-se vivo, saudável e feliz.

Nem sempre as mídias contribuem para esse alto nível de conscientização, exigindo do professor uma astúcia no enfrentamento desses discursos, no sentido de orientar alunos, que precisam conhecer códigos e signos dessas mídias para aproveitar o que for bom e rejeitar o que for ruim. Há necessidade de uma Educação orientada a formar cidadãos críticos e saudáveis. Concomitantemente, precisamos construir conhecimento além do funcional, pois este forma pessoas insensíveis, egoístas, materialistas e pobres no sentido humanitário.

Precisamos dar uma Educação mais humanista, mais solidária e mais rica. Pois assim, alcançamos um possível equilíbrio entre as necessidades racionais e as necessidades emocionais.

Entendemos que estas competências propostas podem colaborar muito na busca da qualidade de Educação que queremos para formar cidadãos mais plenos, conscientes, e participativos na sociedade: Lidar com o provisório, o erro, a ilusão; competência rejeitiva, competência comunicativa e competência sensitiva e ecológica. Isso vai auxiliar no trabalho docente a fim de tornar professores e estudantes conhecedores da sociedade em que vivem, dos elementos que a compõem, de suas intenções e ações, causas e consequências, entre outros.

Por sua vez, Patto (2004) afirma que a escola atual tem recebido novos estudantes oriundos das camadas menos favorecidas, que trazem consigo problemas pedagógicos não enfrentados na escola do passado. Mudanças de todas as ordens (de estudantes, de professores, de práticas escolares, de política educacional, de política institucional, de política econômica, de ideologia) precisam ser levadas em conta quando se busca construir uma escola que pretende educar para o desenvolvimento, seja humano seja tecnológico. Constatamos que mudanças de todas as ordens precisam ser levadas em conta quando se busca construir uma escola que pretende educar para o desenvolvimento, seja ele humano , tecnológico e de outros tipos. Mudanças de estudantes, de professores, de práticas escolares, de política educacional, de política institucional, de política econômica, de ideologia e demais mudanças interferem no modo como a escola vai educar, independentemente se vai educar bem ou mal.

Entendemos que a Escola precisa de uma Educação libertadora e promotora de avanços no campo social principalmente. Precisa de Educação que a faça progredir em todos os sentidos, especialmente no aspecto humano para poder ter uma vida mais digna, mais agradável, mais bonita.

Sendo assim, o professor, sujeito e instância de extrema importância no sistema educacional necessita de formação e orientação adequadas, distantes do tecnicismo reducionista ou do acesso aligeirado aos conceitos estruturantes de formação profissional: históricos, sociológicos, filosóficos e, sobretudo, pedagógicos da sua formação.

Afirmamos que a escola necessária hoje deve ser pública, obrigatória, leiga e gratuita. Entretanto, ela ainda nega o direito à formação escolar para uma grande quantidade de crianças e jovens brasileiros, além de adultos que dela ainda necessitam. A escola tem de prover com Educação de qualidade a grande massa para que ela promova mudanças substanciais na sociedade: maior equilíbrio entre as classes, aumento da cidadania por direitos que os beneficiem e os proteja das classes mais poderosas, melhor distribuição de renda, direito à vida, direito de ser e existir, respeito às diversidades, respeito ao meio ambiente, entre outros.

Nas palavras da autora:

[...] a escola pública de hoje dá continuidade à negação do direito à formação escolar a enorme parcela das crianças e jovens brasileiros. No passado, a maioria estava fora da escola; hoje, a maioria está dentro dela, mas agora vítima como nunca, da 'ilusão da inclusão'. Em tempos de desemprego estrutural, abrem-se as portas das escolas públicas de ensino fundamental e, ao mesmo tempo, abre-se mão de sua identidade como instituição que tem por fim garantir o acesso de todos aos conhecimentos que lhe cabe transmitir. (Patto, 2004, p.64).

Revista a formação docente de professores, de maneira geral, seus objetivos e intenções com vistas a entender sua concepção e seus desdobramentos, passando pela formação específica dos professores de Português no Brasil e suas implicações ao longo do tempo na própria carreira docente e no desenvolvimento educacional dos estudantes, pelas propostas expostas, cabe-nos no capítulo seguinte partir para o estudo do Ensino de Literatura e sua contribuição para a formação docente. Dessa forma, nos aproximamos mais do nosso objeto: a presença da literatura nos LD.

**CAPÍTULO 3- CONCEITO DE ENSINO DE LITERATURA: O LER
LITERÁRIO**

Neste capítulo, discorreremos sobre o conceito de Ensino de Literatura de Todorov (2009), de Rouxel (2013), Rezende (2013), Dalvi (2013), entre outros, de Literatura de Barthes (2004) para entendermos e refletirmos sobre o que ocorre nas salas de aulas acerca do assunto.

Entendemos que ensinar Literatura é uma tarefa que exige observação, conhecimentos básicos de decifração de frases, raciocínio, vontade de aprender, reflexão diante do apreendido e outras habilidades mentais para absorver o conteúdo digerido e captado em uma leitura. Lembramos, então, que o modo como se aprende a ler e se pratica a leitura interfere diretamente nas consequências desta importante atividade no desenvolvimento humano.

Todorov (2009) revela a importância da Literatura em sua vida. Ela ajuda-o a viver, a descobrir mundos que se intercomunicam com experiências vividas e melhora sua compreensão sobre elas. A Literatura amplia o universo e encoraja a criação de outras formas de construir e organizar este universo, enriquece na interação com os outros. Torna o mundo real mais significativo e belo por meio de sensações que ela proporciona. Permite tornar-se mais humano seu leitor. O autor afirma que a Literatura pode nos socorrer em situações ruins, pode nos aproximar de outros seres humanos, pode nos tornar mais compreensíveis, pode nos ajudar a viver e a nos transformar interiormente. Ela ensina sobre a condição humana. Está carregada de diversos pensamentos e conhecimentos que nos auxiliam no autoconhecimento.

Somos todos feitos do que os outros seres humanos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a Literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (Todorov, 2009, p. 23-24).

A construção de uma obra literária encoraja o leitor a elaborar uma tese sobre sua prática, a leitura, torna-o coautor, busca sua aprovação e elevação à condição de obra verdadeira. Uma obra literária apresenta as verdades desagradáveis com maior possibilidade de entendimento. Uma obra literária permite conhecer em seus personagens novas pessoas, suas características físicas e psicológicas no ponto de vista do autor. Ela enriquece o universo humano, modifica o espírito do leitor e sua capacidade perceptiva pela absorção do conteúdo.

Cria uma capacidade de comunicação com os diferentes seres. Proporciona tomar o lugar do outro, pensar e sentir o que o outro sente e pensa.

Por isso, Todorov (2009) diz que se deve incentivar a leitura por todos os meios a fim de criar-se o hábito como uma forma de construir um percurso literário com obras mais simples até obras mais complexas. O estudioso ensina que o objetivo da Literatura consiste em representar a existência humana, incluindo-se o autor e o leitor. A narrativa promove um diálogo em que homens são objetos e protagonistas. Ele vê a concepção de Literatura como um estímulo à melhor compreensão da condição humana e às transformações dos leitores a partir de seus interiores, assim entendemos que a Literatura deve conduzir ao conhecimento humano, que a todos diz respeito. Em seu ponto de vista, ler textos não-literários também faz parte da Literatura, desde que sua leitura não leve ao pessimismo e à descrença, assim como não se entenda o mundo apenas pelas próprias vivências. Para Todorov (2009), as obras de grandes autores são extremamente importantes na formação profissional das pessoas porque têm a capacidade de instruí-las com elementos de humanidade, que as tornará melhores pessoas e melhores profissionais. Ele diz:

[...]as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem lidas. (Todorov, 2009, p. 32).

Barthes (2004) ensina que Literatura é o grafo complexo das pegadas da prática de escrever, é o tecido de significantes que constitui a obra, é o aflorar da língua. Ela deve ser combatida, desviada pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. As forças de liberdade presentes na Literatura dependem do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua. Das forças da Literatura, três são destacadas em três conceitos gregos: *Mathesis* (*Mathesis universalis* é, segundo Descartes, uma ciência geral capaz de explicar tudo o que diz respeito à quantidade e à ordem, independentemente dos objetos a estudar), *Mimesis* (termo crítico e filosófico que abarca uma variedade de significados, incluindo a imitação, representação, mímica, imitatio, a receptividade, o ato de se assemelhar, o ato de expressão e a apresentação do eu) e *Semiosis* (*semiosis* é qualquer forma de atividade, conduta ou processo que envolve signos. Incluindo a criação de um significado. É um processo que se desenvolve na mente do

intérprete; se inicia com a percepção do signo e finaliza com a presença em sua mente do objeto do signo).

Assim, a Literatura assume muitos saberes, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. Podemos dizer que a Literatura absolutamente realista é a realidade, o próprio fulgor do real. A Literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles, dá-lhes lugar indireto e precioso. Ela permite designar saberes possíveis, insuspeitos, irrealizados. Ela trabalha nos interstícios da ciência, ora adiantada, ora atrasada em relação a esta. A Literatura diz que sabe algo das coisas e sabe muito sobre os homens. Ela encena a linguagem, engrena o saber no rolamento da flexibilidade infinita, pela escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso dramático.

[...]é a disciplina que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no momento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ele é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles: ela lhes dá um lugar indireto, e nesse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovacionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. (Barthes, 2004, p. 17-18).

Barthes (2004) propõe que se conteste a oposição das ciências às letras por entender que elas estão relacionadas e muitas vezes são a mesma coisa. Do ponto de vista de linguagem ele vê uma oposição pertinente que contrapõe real e fantasia, objetividade e subjetividade, verdadeiro e belo. Enxerga nisso apenas uma questão de ponto de vista. Para Ciência, o saber é um enunciado (aspecto formal do texto). Trata-se da ausência de um enunciador. Para Escritura, é uma enunciação (aspecto social, interacionista do texto), vê-se um sujeito vivo. Nela, a língua tem movimento, tem ação e reação. Dá voz a um sujeito insistente e insituável, desconhecido e reconhecido nas palavras, nas projeções, nas explosões, nas vibrações, maquinarias e sabores. O saber na Literatura é uma festa, ela habita todos os lugares onde as palavras tem sabor e saber.

O semioticista francês diz que a força da Literatura é a força da representação: a força

da representação de alguma coisa, o real. Ele diz que diante de um instrumento de divulgação de mensagens, de ideologias, de ordens, de sugestões, de propostas, de possibilidades e diversos outros objetivos possíveis, a Literatura constitui-se um tesouro nas mãos de quem sabe e conhece seu poder. Por outro lado, quem a desconhece, ignora-a, e, muitas vezes, debocha dela, julga-a desnecessária e até incômoda, não tem ideia do quanto perde, do quanto deixa de adquirir de conteúdo que poderia significar grande ganho, principalmente em termos de desenvolvimento humano. Pois, aqui interessa o ganho no sentido humano, o ganho no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais solidária e mais agradável a todos que dela fazem parte, propiciando um equilíbrio de forças entre as diversas que a compõem.

Barthes (2004) nega valores capitalistas: Não interessa visar às conquistas econômicas e financeiras, nem valorizar conquistas materiais embora não seja objetivo deste trabalho demonizar ou execrar sonhos ligados aos bens materiais. Afinal, vivemos em um mundo que avança tecnologicamente muito rapidamente e que produz cada vez mais bens materiais que tornam a vida melhor, mais bonita, mais legal. São produzidos bens de todas as áreas que ajudam na melhoria das condições de vida. São criadas condições que melhoram muito a qualidade de vida. Então, nada mais justo que todos tenham oportunidades de usufruir destes bens e melhorias.

Nosso interesse, neste trabalho, consiste em analisar como livros didáticos abordam e guiam o ensino de literatura, proporcionando acesso à leitura literária no espaço escolar para que a literatura colabore na formação de cidadãos capazes de agir sobre ela, lendo-a (interpretando, refletindo e relacionando).

Nesse sentido, Barthes (2004) discorre sobre o objeto político e o objeto ideológico, que habita instituições sociais em todas as relações sociais, está presente em pessoas e ideologias, é um poder multifacetado, que tudo domina e se expressa pela língua (código do poder, regulado pela linguagem). Assim, as palavras devidamente alinhadas e carregadas de significados são as peças componentes de um instrumento único de poder: A Língua. Para Barthes (2004), a Língua aliena. A fala sujeita e oprime. Portanto, dominar a Língua significa tomar-se de poder. Entendemos, assim, que a Literatura pode ganhar dimensões de resistência:

Mas a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista, pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer. Assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder. Nela, infalivelmente, duas rubricas se delineiam: a autoridade da asserção, o gregarismo da repetição. (Barthes, 2004, p. 13).

O autor afirma que quando se domina a Língua pode-se subjugar o outro, pode-se obrigá-lo a aceitar ideologias e ações. Principalmente se ele não souber se defender, se ele não possuir argumentos para responder às imposições. Quando pretendemos construir uma sociedade mais justa e mais solidária, é necessário dotarmos seus membros do poder que a língua fornece enquanto provedora de conhecimentos, de atitudes, de saberes e outros elementos essenciais para sobreviver e viver mais dignamente.

Barthes (2004) diz que para ele Literatura é o lugar fora do Poder capaz de combater a própria Língua enquanto instância de Poder. Ele afirma que é a própria prática (complexa) de escrever enquanto tecido dos significantes que compõe a obra. Dentro do texto dá-se o combate. Dentro dele as palavras se digladiam. Sendo assim, o Poder que se diz aqui é a força capaz de mobilizar ou imobilizar, de fazer crescer ou fazer diminuir, de desenvolver-se ou de estagnar-se, de agir ou reagir, de escravizar ou libertar, de subir ou descer, de construir ou destruir. É a força que habita as mentes humanas, que pode estar em estado de dormência, em estado intermediário ou em estado de profunda agitação. Tudo vai depender das palavras que entraram e saíram pelos ouvidos e olhos ou até através da pele destes seres humanos. Vai depender das palavras que foram ditas e/ou ouvidas, que foram lidas, que foram sentidas na pele.

Barthes (2004) afirma:

Entendo por Literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de ela é instrumento, mas pelo jogo das palavras de que é o teatro. (Barthes, 2004, p. 16)

Falamos muito em empoderamento - uma palavra muito forte e muito significativa, uma palavra que atribui poder a quem não o tem ou não o percebe – é o exemplo do

empoderamento das mulheres, dos negros, dos homossexuais, dos jovens, dos pobres, dos perseguidos e dos diversos grupos que ao longo das décadas e dos séculos foram subjugados, subvalorizados, submetidos e subestimados. Esses grupos que sofrem perseguições, preconceitos, discriminação e outras formas de tratamento cruéis, inclusive a morte. São pessoas que não foram ensinadas a reconhecer sua própria força nem foram permitidas de externar sua força e suas características marcantes por representarem supostamente ameaça à sociedade e às suas instituições. Esse movimento do empoderamento tem por objetivo reestabelecer (ou derrubar) fronteiras, reconstruir relações sociais, reestabelecer um equilíbrio social que permita construção de respeito entre os diversos grupos componentes da sociedade.

Nesse intento, o poder da língua, o poder do discurso e da Literatura e, no caso seu ensino, são fundamentais para que todos os grupos possam expor-se, possam reconhecer-se e ocuparem seus lugares na sociedade em pé de igualdade entre si, ou, pelo menos possam permanecer na luta com força suficiente para almejar conquistas.

Vemos forças conservadoras retomando lugares e expandindo fronteiras pelo mundo, causando profundos desequilíbrios e derrubando conquistas nos campos sociais. Fazendo o mundo retroceder séculos no que diz respeito às conquistas sociais; esses movimentos têm como peça chave o uso da língua e do discurso.

Discutimos neste trabalho Todorov (2009), Barthes (2004), Rouxel (2013), Dalvi (2013) e Rezende (2013) para demonstrar a importância do ensino de Literatura como um instrumento de empoderamento e de instituição de cidadania plena dentro do ambiente social.

O ensino de Literatura nas escolas brasileiras carece de modificações. uma delas tem a ver com a formação docente, que não apresenta uma estruturação curricular suficiente para se pensar o ensino de literatura; não há problematização suficiente no âmbito dessa formação para se pensar os impactos positivos que o ensino de literatura representa.

Segundo Castanho (2012), a leitura literária na escola perdeu importância e tem sido trabalhada com base em aspectos historiográficos e periodistas, sendo a leitura propriamente dita pouco executada. A estudiosa afirma que pesquisas de pós-graduação indicam a predominância da historiografia e da periodização literária em disciplinas do curso de Letras. Castanho (2012) explica que a manutenção do modelo expõe o perfil dos graduandos de Letras: falhos na execução da Literatura e pouco entendedores do que é Literatura. Desta

forma, eles são formados de acordo com um modelo que não se modifica para ensinar Literatura trabalhando diretamente com o texto literário, e, que fica preso a abordagens tradicionais que valorizam períodos, características textuais, autores principais e trechos de textos. Assim aprendem que ensinar Literatura fica limitado a isso.

O que se chama de ensino literatura nas escolas é muito frágil, isto é, a leitura e interpretação das obras literárias tem pouco espaço; pouco se conhece e se discute sobre ambientes e personagens, o reconhecimento mimético e que pode ser catártico fica prejudicado e, com isso, até mesmo o sentido de humanização que a literatura pode provocar se prejudica. Pudemos constatar esta situação baseados em estudos de Todorov (2009), Dalvi (2013), Rezende (2013) e Rouxel (2013), por exemplo.

Cabe reconhecermos que os insucessos docente e discente também advêm da estrutura que sustenta o sistema educacional. As escolas não estão preparadas para o trabalho docente nem tampouco para o trabalho discente. Faltam elementos importantes que poderiam colaborar muito no desenvolvimento educacional. Faltam, por exemplo, profissionais da Saúde e da Assistência Social, entre outros. Professores e estudantes enfrentam problemas diários que lhes dificultam as ações.

São as salas superlotadas, a infraestrutura precária, a falta de profissionais de outras áreas que poderiam colaborar na tarefa educacional, visto que muitos destes problemas extrapolam a esfera educacional, a falta de recursos materiais e a ausência da família. São problemas que precisam ser solucionados quando se pretende alcançar o sucesso no campo da Educação.

Sabemos ler? Ensinamos a ler? Eis questões interessantes. Quais são os parâmetros que indicam uma boa leitura? Obviamente que uma boa leitura passa por uma boa compreensão e boa interpretação, assim como por uma boa reflexão sobre a leitura feita. Uma boa leitura consiste de uma boa apreensão feita dos conceitos captados pelos olhos e ouvidos, uma reflexão qualitativa e centrada, conseqüentemente, uma adoção de atitudes frente às concepções apreendidas. Isto sem se considerar o caráter ideológico e sociológico do conteúdo, o que demanda um outro trabalho de estudo e observação para analisar suas concepções e intenções no que toca o quesito formação de caráter, de personalidade e as relações interpessoais. Consideramos aqui a boa leitura como um método de ação de

apreensão e assimilação de conteúdo, de entendimento e compreensão, de reflexão e conclusões acerca da leitura.

Rouxel (2013) afirma que ensinar Literatura consiste em criar um cidadão leitor crítico. Diz que é necessário conceber um aluno que vá além da leitura convencional, imutável e a ser transmitida. Para ela ensinar Literatura é introduzir uma leitura literária interpretativa arriscada; ensinar saberes e técnicas necessárias para construir uma leitura além da simples leitura, é fazer com que não haja apenas uma leitura de decodificação, é propiciar absorção de conteúdo de forma mais abrangente e reflexiva. A autora explica:

Isso significa, em primeiro lugar, tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido. A tarefa, para ambos, é mais complexa, mais difícil e mais estimulante. Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo às aventuras interpretativas com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saber e técnicas. (Rouxel, 2013, p. 20).

Segundo a autora, o professor precisa estar ciente de que trabalha com um material de discursos prontos e deve ter um distanciamento crítico sobre eles. Ele precisa ensinar Literatura tendo em mente que precisa adaptar suas aulas às necessidades de seus alunos, levando em conta sua (i)maturidade, suas necessidades e possibilidades.

O professor do ensino fundamental II, por exemplo, atento às diversas interpretações do texto literário, que, certamente, surgem entre seus alunos, contribui melhor para o crescimento deles ao permitir que apresentem suas interpretações, reflitam sobre elas, reelaborem-nas com seu auxílio, quando necessário.

No processo de concepção do aluno leitor, Rouxel (2013) diz que o professor deve considerar que os alunos não vão imediatamente demonstrar que já aprenderam a ler, eles vão construir a interpretação coletivamente, vão expor suas diversas interpretações, estejam elas próximas ou não do que se pode considerar uma boa interpretação, sejam relativas aos seus valores, sejam suas leituras corretas ou não devem ser consideradas e utilizadas para reflexões e tomadas de decisões que os permita chegar o mais próximo possível de uma interpretação condizente com as expectativas plausíveis e esperadas.

Declara ainda que o professor deve avaliar as dificuldades e tratá-las com as devidas intervenções que vão desde a previsão, a eliminação, esclarecimentos e orientações precisas

de acordo com os textos e as situações de leitura. Isto considerando-se que o professor seja um bom leitor e tenha competência para formar bons leitores, e, também não deve esperar que os alunos já venham com a capacidade leitora plenamente desenvolvida, tomando como sua a tarefa de promover seu desenvolvimento (Rouxel, 2013). Ela diz:

Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas. O paradoxo da leitura literária em sala decorre de que lugar de estudos e de aquisição de saberes, ela, de fato, não é apenas mais uma leitura. Como fazer para que ela o seja? Como desenvolver, em proveito da leitura – quer dizer, sem prejuízo para o investimento do leitor – a dialética leitura/estudo/leitura? Finalmente, como adquirir saberes no âmbito da leitura?” (Rouxel, 2013, p. 20).

Para Rouxel (2013), há espaço inclusive para leituras mais pessoais dos alunos quando eles se deparam com textos mais resistentes. Ela diz que renunciar à transparência do texto e assumir o desconforto da incerteza faz o leitor amadurecer e pesquisas mostram que o envolvimento do aluno com Literatura constrói-se quando sua voz, seu pensamento são valorizados, quando o professor e aluno têm diálogo, confiança e respeito mútuos. Cognição e afetividade trabalham juntos para criar o sujeito leitor.

Ela declara que diferente do que se pratica atualmente nas Escolas, novas ferramentas provenientes da Linguística e de abordagens literárias de áreas como Psicanálise, Sociologia, Antropologia, Filosofia e outros fomentam tentativas de mudança do ensino de Literatura no ensino fundamental e médio nas esferas federal, estaduais e municipais, que normalmente, os professores realizam seus trabalhos seguindo receitas propostas em livros didáticos sem que haja espaço para os alunos exporem com mais liberdade suas proposições e entendimentos mais particulares sobre as leituras realizadas, que pesquisas, trabalhos e seminários são produzidos sem muita responsabilidade literária nem critérios mais flexíveis. Para a autora, não se ensina Literatura, ensina-se história da Literatura. Desta forma, entendemos que o real ensino de Literatura precisa ocupar a escola. Para isso, uma proposta francesa indica uma leitura autônoma e pessoal, em que identificação e apropriação singular das obras são bem-vindas e leitores reais têm uma relação diferente com os textos.

Sobre a Literatura ensinada na escola, ela afirma: “ Esta escolha é determinante para a formação dos sujeitos leitores. Sabemos que o professor deve levar em conta os programas e

as prescrições oficiais, mas muitas vezes lhe é permitido escolher, de uma lista dada, as obras para ler e estudar em sala.”(Rouxel, 2013, p.23).

E continua, propondo reflexões para o momento da escolha sobre a importância de oferecer aos alunos a diversidade literária para auxiliar nas avaliações, textos de diversos gêneros e épocas, reconhecidos socialmente, uma diversidade cultural, obras com valor ético e estético, que tratem de questões existenciais, que enriqueçam o imaginário e a sensibilidade, que auxiliem a construção do pensamento e da identidade. A autora alerta para o cuidado com o grau de dificuldade da obra proposta de acordo com o contexto da leitura, para não oferecer opções tão complexas, fora do interesse e possibilidade do leitor nem tão simples que desestimulem para uma elaboração maior de compreensão, reflexão e desenvolvimento (Rouxel,2013).

Para Rouxel (2013) o professor não é mais somente um transmissor de conhecimentos pré-construídos, é um sujeito leitor com uma função importante de ensinar, que tem sua própria leitura e trabalha para contemplar estudantes de diversas idades, culturas e outras diferenças. Cujos papéis maiores são auxiliar na formação leitora crítica. No entendimento da autora:

O papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada. As obras críticas, os livros do professor, os paradidáticos propõem um pensamento pronto, um ensino pré-fabricado. Quando se trata de clássicos, os discursos prontos são muitos e formam uma matéria que é preciso conhecer e observar com distanciamento crítico. (Rouxel, 2013, p.28-29).

Rezende (2013) diz que pesquisas acadêmicas e documentos oficiais começam a investir em teorias mais relacionadas com a vida contemporânea e introduzir mudanças em documentos, respectivamente, visando à modernização na Educação Brasileira. No caso da Literatura, passar-se a fazer leitura literária em lugar de ensino de Literatura significa dar ao aluno a incumbência de realizar a leitura efetivamente, ele vai construir conhecimento a partir de suas habilidades e competências, Sendo assim, o professor assume um papel de orientador, de apoiador do trabalho do aluno. Em suas palavras:

No caso da Literatura, as novas ferramentas provenientes da própria linguística e das abordagens literárias advindas de outras áreas (psicanálise, sociologia, antropologia, filosofia...) instigam algumas tentativas de mudança do ensino da Literatura no nível

fundamental e médio, incentivadas também por propostas oficiais tanto em âmbito federal quanto estadual e municipal. (Rezende,2013, p.100).

Entendemos que estas e outras mudanças propostas dependem mudanças relacionadas diretamente com programas educacionais, estruturas educacionais, recursos humanos, recursos materiais, recursos financeiros e outros capazes de sustentar ações transformadoras em prol da evolução da Educação Brasileira.

Para a autora, a leitura como prática social consiste de uma identificação com o gênero, da aceitação de uma indicação, da escolha pelo sucesso e tantas outras motivações dependentes da definitiva escolha pessoal. Assim é possível ler de diversas maneiras, pois não existe uma maneira certa. Existem maneiras que satisfazem o interesse e o objetivo do leitor. A vida pessoal, o momento histórico podem determinar uma escolha. As estratégias de leitura são flexíveis. A leitura na Escola pode e deve apropriar-se destas características da prática social para ensinar Literatura. Sendo assim, a autora lembra que é um processo de antecipação, de estruturação e interpretação; um processo que exige um saber mínimo para ler; um processo que envolve emoções; um processo argumentativo que permite aceitação ou não dos argumentos apresentados e um processo simbólico que apresenta um sentido, um significado para o leitor. Ela aponta que se torna impossível ensinar Literatura com fragmentos literários e questionários do livro didático. Sobre isto, ela diz:

Ora, essas dimensões são perfeitamente 'escolarizáveis' e não se opõem em absoluto a uma leitura letrada e mais especializada. Impossível exercitar a metaleitura – recorrente na escola – sem a leitura das obras que se abordam (assim como é impossível análise gramatical sem um uso proficiente da língua). Assim como é impossível se implicar afetivamente na leitura só com a leitura de fragmentos do livro didático e nas respostas aos questionários do livro didático. (Rezende,2013, p. 110-111).

Alves (2013) aponta um caminho interessante: a leitura compartilhada. Este modo de leitura permite que o leitor fale sobre o texto, exponha sua opinião, dialogue com o texto e com os colegas acerca da leitura realizada. Ensina que aproximar obras distantes no tempo, no espaço e no conceito literário pode ser proveitoso. Pode-se trabalhar bastante com atividades orais. Refletir sobre a leitura como experiência na passagem do tempo, como consequência de sentimentos passados, presentes e projeções futuras nos propõe Silva (2013). A autora cita Walter Benjamin para falar sobre a impossibilidade do esquecimento de situações

experimentadas ao longo da vida e da contradição entre enriquecimento material e empobrecimento espiritual que os homens podem passar simultaneamente. Afirma que o momento atual apresenta pessoas fascinadas, novas tecnologias e ao mesmo tempo ignorantes e despreocupadas de suas próprias histórias.

A respeito, Alves (2013) sugere:

Após a leitura dos folhetos e do poema da Bandeira, um procedimento metodológico possível é comparar os poemas. Observar qual tem uma perspectiva mais individual, qual, mesmo falando em primeira pessoa pode ser lido numa perspectiva mais social. Também atentar para aproximações, como o uso do verso de sete sílabas. (Alves, 2013, p.42).

Ainda na mesma linha de pensamento, segue:

Outra possibilidade de abordagem, ainda envolvendo folhetos clássicos, é a leitura comparativa de um folheto de cordel e de um romance. São eles:
O romance do Pavão Misterioso – José Camelo de Melo Resende;
A botija – Clotilde Tavares..
A leitura do folheto, como sempre, deve vir primeiro. A seguir, a leitura do romance. Observar os episódios que são retomados, o aproveitamento da musicalidade do cordel, mas também atentar para mudanças, elementos de enredo que são ampliados ou diversificados. (Alves, 2013, p.43)

Nesse quadro, constrói-se um conceito de leitura literária. Inicia-se pelas narrativas memorialísticas em o sujeito e o mundo travam conhecimento, reconhecem se como seres interrelacionados. O homem se vê em capaz de utilizar a linguagem para inventar, para vivenciar histórias alheias, para ultrapassar fronteiras de acordo com sua leitura. Silva (2013) chama a atenção para a importante presença de mediadores para auxiliar na construção do leitor. Propõe um mediador preparado para diminuir a distância entre o leitor e a leitura, capaz de perceber suas necessidades para supri-las. Ele também auxilia no acesso à Literatura diversificada, desde a mais simples à mais complexa a fim de que haja possibilidade de evolução na experiência leitora. Ela indica que o próprio leitor pode/deve dar pistas sobre o que ler, auxiliando assim na tarefa do mediador. Ela também ressalta que atividades literárias na vida social são mediações interessantes. Pode-se dizer que, na vida escolar, saraus, concursos de poesias, de contos, produção de jornal e outros escritos podem auxiliar na construção de leitores, pois possibilitam a produção e a escuta/leitura de textos, envolvendo seus atores e proporcionando-lhes ao menos a experiência e condição de gostar ou não de ser

leitor. O leitor só vai gostar ou não de ler se experimentar. Também aponta para elementos da Literatura que favorecem a aproximação do leitor: a construção dos personagens, o estímulo à imaginação, à curiosidade e à motivação de leitores iniciantes. A possibilidade de apropriação de conhecimentos de outras áreas e o exercício da imaginação além dos seus domínios de realidade constituem-se também importantes na tarefa de construção do leitor.

Dalvi (2013) propõe a aproximação de Educação e Escola baseada em Teses de Aguiar e Silva. Ela apresenta-as com alterações e atualização. Suas propostas visam à contribuição para o trabalho com textos literários nas escolas. Segundo ela, Literatura não se ensina, pratica-se pela efetiva leitura. Literatura deve ser degustada pelos leitores. Prosseguindo seu pensamento, ela afirma que para exercitar Literatura algumas ações são muito necessárias, aprender e ensinar: o que é Literatura histórica e contemporaneamente; como e por que se lê Literatura no âmbito social e cultural; como se aproximar do texto e do circuito literário e quais as consequências; como as noções de Literatura, de leitura literária, de texto literário, de circuito-mercado-sistema literário e de valores participam e transformam-se nas práticas sociais, culturais, históricas, ético-estéticas, artísticas; como a materialidade do texto constrói leituras de formas individuais e ao mesmo tempo coletivas. Ela, assim, propõe:

É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de Literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer em separado dessas experiências, vivências ou constituições subjetivas), mas, para isso, é preciso aprender – e ensinar –, no âmbito mesmo do movimento teoria-prática-teoria, algumas coisas, por exemplo. (Dalvi, 2013, p.68).

Na Educação infantil, ela diz que o trabalho com oralidade e formas populares é muito importante porque ele funciona como um período pré-Literatura em que as crianças percebem e aprendem sobre sonoridade (distinção de fonemas/repetições/similitudes, métrica, tonicidade das sílabas e ritmo), figuras de linguagem e de construção, estrutura básica das narrativas (introdução-complicação-clímax e desfecho), papéis narrativos, informações importantes e não-importantes no contexto da obra, repetição silábica em poemas, conteúdos ideológicos, psíquicos e históricos, a vivência de situações semelhantes-diferentes nos papéis dramáticos etc. A partir disto, a compreensão torna-se complexa em níveis éticos, linguísticos e estéticos.

No ensino fundamental, constatamos que outras formas, gêneros e suportes de Literatura fazem parte do universo escolar, a criança passa progressivamente a escolher o que ler e a trabalhar com gêneros escritos em situações socialmente relevantes. Faz-se, então, necessário reunir Literatura e Educação. Para Dalvi (2013), as possibilidades de leituras autônomas dos alunos dependem de possibilidades de acessos a livros na escola e da escolarização da Literatura pelos professores, pois local e processo favorecem e controlam as leituras. Segundo Dalvi (2013), estudantes do ciclo final do ensino fundamental deveriam consumir “altas Literaturas”, leituras relativa e linguisticamente sofisticadas e mais complexas: poemas (poesia “de invenção”, poesia visual, as apropriações vanguardistas e as tributárias da tradição oral mais provocativa, contos, novelas, romances juvenis ou de “formação”. A autora afirma:

O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer 'mais elitizadas'), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da Literatura.(Dalvi, 2013, p. 74).

Segundo ela, o trabalho literário acontece controlado pelo moralismo vigente nas escolas. Além disto, ela critica o trabalho precário realizado de “teatro”, jogral, sarau, livrinhos de poemas e outros por entender que isso quase sempre prejudica a implementação de Literatura nas escolas. Complementarmente ela diz que o entendimento de que a Literatura pode e deve ser aprendida, ensinada, pensada, problematizada, discutida e avaliada; a Literatura tem um papel social, ideológico, histórico, político e cultural.

Considerando que fazemos um análise de um capítulo de um LD para verificarmos como ele ensina literatura, entendemos, então, que devemos conhecer o que se entende por ensinar literatura, de acordo com conceitos de estudiosos do assunto. No percurso do trabalho, já tínhamos constatado que o conceito de ensinar literatura desenvolvido nas escolas tinha e tem equívocos relacionados com a própria formação docente. Devido a isso, entendemos que podemos colaborar na formação docente na melhoria do ensino de literatura nas escolas.

No capítulo seguinte abordaremos o livro didático, sua definição, suas características, a ideologia que orienta sua produção, suas funções e como ele (não) ensina Literatura.

CAPÍTULO 4 - O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LITERATURA

Procuramos produzir, neste capítulo, material de verificação, análise e reflexão sobre a utilização do livro didático no ensino de Literatura. Inicialmente, realizamos leituras de estudiosos sobre o tema para a construção de bases sólidas. Pretendemos imergir nesse universo para nos apropriar de conhecimentos que permitam entender o que se faz no ensino de literatura por meio de livros didáticos.

Podemos afirmar que a ideologia está em todos os lugares, em diferentes facetas, formas e lugares. Os livros didáticos não estão isentos dela nem o ambiente escolar por onde eles circulam. Vemos a ideologia como uma força capaz de conduzir os indivíduos nas suas ações. Entendemos que esta força tem um caráter impositivo mesmo que não seja percebida, ela age ora sutilmente, ora descaradamente. Pode ser positiva ou negativa. No caso da Educação, entendemos que tem mais força negativa do que positiva, pois impede o desenvolvimento humano, psicológico, social e econômico daqueles que mais dela necessitam.

Segundo Leite (2014) a escola transmite a ideologia dominante no país inteiro, é onde a ideologia dissemina-se de forma planejada e organizada, é o lugar em que circulam e trabalham os livros didáticos nas mãos de milhões de estudantes.

Para Silva e Carvalho (2004) o livro didático é um dos principais suportes de ideologia no ambiente escolar. Portanto, segundo os autores, apropriar-se dos conceitos de ideologia foi importante para continuar o debate sobre as ideias que orientam os passos de professores e estudantes em um espaço tão importante na construção de conhecimento, muitas vezes guiados pelas ideologias constantes nesses livros didáticos. Os livros didáticos podem conter/continham pensamentos preconceituosos que, invariavelmente, influenciam de forma negativa as construções sociais dos estudantes. Incapazes de perceber intenções e de rejeitar estas influências. Nesse caso, o professor é fundamental para desconstruir esses valores negativos por meio das relações pedagógicas, mas, para isso, esse docente tem que reconhecê-los como negativos e sua formação profissional tem importante papel nessa tarefa. Lembramos que ao nos referimos à formação, retomamos as discussões de Patto (2004), em seu texto intitulado “Formação de Professores: o lugar das humanidades”.

Catelli Jr (2007) aponta que em 2007 diversos jornais e revistas de grande circulação publicaram matérias sobre suposta ideologia de esquerda presente em livros didáticos

brasileiros. Suas manchetes eram “ Boa parte dos livros didáticos apresenta distorções ideológicas. Por que elas existem e comprometem a Educação” (Revista Época, 22/10/2007), “Um livro didático bisonho, encharcado de ideologia” (O Globo, 18/09/2007) e “Uma guerra ideológica e comercial” (Revista Carta Capital, 04/10/2007). Em todas elas destaca-se a palavra ideologia, duas das revistas enfatizam negatividade na palavra ideologia. O conteúdo ideológico é visto como um problemas nos livros didáticos. As publicações preocupam-se muito com a suposta ideologia esquerdista do que realmente com a presença de uma ideologia.

Ainda nas palavras de Catelli Jr (2007) uma investigação em vários livros didáticos brasileiros no século XX traziam claramente identificada a defesa de uma organização social e política em oposição a outra. O estudioso ainda esclarece que obras didáticas não podem ser doutrinárias, não podem fazer propaganda política, partidária nem induzir a adotar uma determinada corrente de pensamento. Porém, avisa que não é possível exigir isenção de opinião nas obras. Afirma que elas devem apresentar diversas visões de mundo e correntes de pensamento; ser plurais ao máximo possível, mesmo que não isentas. Silva e Carvalho (2004) veem o livro didático como um importante instrumento educacional, um veículo de ideias, um lugar de transmissão e transferência de conhecimentos diversos, do senso comum ao conhecimento científico e tecnológico, difusão e perpetuação de valores, ideais, costumes e outros. Os autores apontam o livro didático como um instrumento pedagógico, dotado de mecanismo do processo ensino e aprendizagem, um material de capacitação e um legitimador do aparelho educacional. O livro didático é um espaço privilegiado de circulação e difusão de ideologias, é um espaço onde são difundidos aspectos políticos, culturais, científicos, valorativos, de gênero, etnia, papel social, dentre muitos outros que caracterizam determinada sociedade e, dentro desta, os grupos, classes e os próprios indivíduos. Ademais, seria uma ingenuidade pensar que a ideologia não se apresenta nas relações de linguagem; ela é constitutiva.

4.1 As funções do livro didático

O livro didático é definido por Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) como um

material impresso, estruturado, destinado para um processo de aprendizagem ou formação. Ele estende sua importância para o campo político e cultural defendendo valores sociais relacionados à ciência, história, interpretação de fatos e processo de transmissão de conhecimento.

Optamos também por abordar a importância pedagógica e político-ideológica neste trabalho por entendermos que eles são relevantes no estudo do ensino de Literatura por meio de livros didáticos.

Comenius foi o primeiro estudioso a defender a construção do livro didático com características específicas para o uso na transmissão de conhecimentos. Entretanto, somente a partir da segunda metade do século XX que teorias e filosofias do ensino e prática de produção de livros didáticos uniram-se (Oliveira, Guimarães e Bomény, 1984).

Oliveira, Guimarães e Bomény(1984) entendem que não se pode quantificar com precisão o ensino pelo livro didático nem qualificar a capacidade de ensinar de livros diferentes. Segundo eles, objetivos de ensino, objetivo do livro, o que ser ensinado e aprendido são fatores que dificultam tanto quantificação quanto qualificação. Comparar métodos, desenvolver instrumentos de avaliação para resultados são necessários para avaliação de um livro didático e de seu alcance na tarefa de ensinar, além de se precisar considerar a aprendizagem individual dos estudantes e o fato do livro didático ser um instrumento dessa aprendizagem.

O livro didático como instrumento educacional promove a entrada dos indivíduos na cultura escrita. Geral e propositadamente, os livros didáticos transmitem a língua oficial no padrão culto em oposição ao padrão popular, podendo ser interpretado como uma situação de imposição, seja por desrespeito à linguagem popular, seja por ensinar o padrão culto como possibilidade de intercâmbio, ou ainda como forma de integração com respeito à linguagem escrita e oral. Entendemos, portanto, que o livro didático pode servir, conforme já foi dito, como difusor de preconceitos, ideologias e posicionamento social.

Podemos dizer que atualmente o livro didático ainda não contempla as necessidades do ensino de Literatura. Entendemos que ele precisa de muitos ajustes e reformas para atingir êxito na tarefa de ensinar a Língua Portuguesa do Brasil, a Literatura e outros espaços que satisfaçam a intenção de Educação Libertadora. A respeito desta possibilidade reservada ao

ensino de Literatura. Retomamos Barthes (2004), ao dizer que a literatura é capaz de subverter a ordem do comum e apresentar uma lógica perspicaz da realidade.

Por outro lado, temos que ser justos com os elaboradores/construtores dos livros didáticos, pois os atuais são muito superiores aos livros das décadas passadas. Verificamos ao longo da nossa vivência profissional de mais de três décadas, que hoje eles possuem mais qualidade se comparados aos anteriores. Seu conteúdo socioideológico evoluiu consideravelmente, mas precisa evoluir mais e seu conteúdo literário é interessante. Que tipos de conteúdos têm os livros didáticos? Que formatos eles têm no seu interior? Que evolução intelectual e social eles promovem? Como eles promovem o processo ensino-aprendizagem? Como eles podem convencer os estudantes?

São questões em que precisamos nos posicionar para nortear e colaborar com o trabalho docente e com o trabalho discente. Os trabalhos docente e discente dependem muito do material didático disponível. Sem eles fica muito mais difícil e pouco produtivo, colaboram na medida em que podem conduzir a um aproveitamento melhor do tempo e das oportunidades de ensinar e aprender.

Em estudo das opções teórico-metodológicas no PNAIC¹ acerca da formação específica para ensino de Literatura baseada em imagens, com ou sem narrativa verbal, Zanchetta Júnior (2017) critica a ação dos professores pelo menosprezo ao trabalho específico com imagens por suposição equivocada de que seja uma tarefa muito simples e já praticada demais em todos os lugares constantemente. O autor acrescenta que questões pragmáticas e voltadas ao domínio da escrita diminuem a importância das imagens, sendo vistas como mera ilustrações e pretextos. Como parte integrante e importante no contexto literário, as imagens são tratadas como meras coadjuvantes. Entendemos que estas atitudes prejudicam o ensino de Literatura e repercutem negativamente nos anos escolares posteriores no referido ensino, pois as imagens não são exploradas de forma a colaborar no ensino de leitura literária, elas fazem parte do ensino de literatura.

Nas palavras de Souza Silva (2017), a Literatura dos livros didáticos “[...] deturpa,

1 O *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

desfigura e distorce o saber literário, transforma-o em saber escolar apenas” e prejudica a experiência crítica da arte literária. Consolida-se assim uma imprópria escolarização da Literatura no ensino escolar. Entendemos que a inserção e manipulação da Literatura no meio escolar intermediado por livros didáticos provoca um desserviço aos estudantes quanto à própria arte literária.

Segundo a autora, os livros didáticos de língua portuguesa são estigmatizados, pouco produtivos e com concentração de estudos pouco voltada para a Literatura, além de não ter prestígio algum no ambiente escolar. Para Souza Silva (2017) os livros didáticos não oferecem a possibilidade do desfrute e a inquietude literária necessária. Podemos assim inferir que há uma desvalorização do próprio livro didático de Português, concomitantemente, à desvalorização da Literatura.

Colocamos então algumas questões: Por que o PNLD² aceita livros didáticos que divergem do PCN³? Por que especialistas admitem livros didáticos que desconstruem o sentido dos textos, esvaziando-os, preterindo-os e anulando todo seu potencial literário? Entendemos que a resposta está no sistema mercadológico, na precarização da Educação a serviço do Estado, pelo controle social, por meio e a serviço de determinada ideologia.

Como pode o PNLD admitir que o sistema de seleção de seus livros seja edificado na contramão dos PCN, um documento que deveria ser base para as ações que fazem frente à educação? Como podem passar pelos especialistas coleções que desconstruem o sentido dos textos, esvaziando-os, preterindo-os, e anulando todo seu potencial literário? A resposta para tais inquietações nos pode ser dada se pensarmos no sistema mercadológico e na precarização da educação a serviço do Estado, como uma ferramenta de manutenção social, um aparelho ideológico de Estado, que, como mencionou Althusser (1970), promove o controle social por meio e a serviço de determinada ideologia (Souza Silva, 2017, p. 22).

Souza Silva (2017) defende a importância dos textos literários para o crescimento de cada estudante, o desenvolvimento de criticidade e amadurecimento como leitor. A autora afirma que a simples inserção não basta, ela indica que deve haver critério para o tratamento dado às obras. Entendemos, assim, que se estabeleçam critérios que contemplem abordagens

2 PNLD - Programa Nacional do Livro Didático - Programa criado em 1985 pelo governo federal que consiste na distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental de todo o país.

3 PCN - Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* é uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa..

valorizadoras dos sentidos dos textos, o seu potencial literário, a sua capacidade de intrigar, de encantar, de acrescentar, de modificar pensamentos e atitudes, entre outras possibilidades.

Defendemos aqui a importância dos textos literários para o crescimento pessoal de cada discente, para o processo de criticidade de amadurecimento enquanto leitor. Mas sabemos que, para isso, é preciso mais do que simplesmente inserir em uma coleção didática, textos literários. Voltados para este foco os PCN de Língua Portuguesa, dispõem em seu tópico Tratamento Didático dos conteúdos (Brasil, 1998,p.5, grifo nosso) (Souza Silva,2017, p. 22).

Ela afirma que “[...] são poucas as pesquisas de pós-graduação que se debruçam sobre a temática da Literatura nos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental”. Seu trabalho priorizou o tratamento dado aos textos literários de 6º e 7º anos pelo mapeamento de ocorrências e abordagens de textos literários e da observação da apropriação por meio de atividades sobre os textos.

Entendemos, assim, ser importante verificar o quanto a Literatura está sendo ensinada e como este processo de ensino acontece. Souza Silva (2017) chama a atenção para aspectos sociais importantes sobre o ensino da Literatura: seu poder de transformação, de humanização, de nos tornar mais participativos e atentos na sociedade. Concordamos com esta chamada, pois acreditamos que a Literatura pode nos fortalecer, nos tornar cidadãos mais ativos, mais críticos, mais resistentes e mais combativos diante das injustiças sociais que vemos ocorrer constantemente em âmbito local e mundial.

De acordo com Zilberman (1988), o ensino de Literatura desenvolvido na escola brasileira pode ser dividido na seguinte ordem: o acesso ao patrimônio escrito por meio da alfabetização e o conhecimento da tradição literária. Pretendendo, dessa forma, desta forma consolidar a decodificação do texto escrito, e, simultaneamente desenvolver gosto pela Literatura, reconhecendo sua importância e o que a tradição indica.

Dias e Menezes (2014) veem o ensino de Literatura negligenciado pela escola. A sua prática não ocorre de forma a colaborar para desenvolver nos estudantes o gosto pelos estudos literários nem contribui para a formação humanística e crítica deles:

Somando-se a isso a problemática que envolve os livros didáticos adotados no meio escolar pois estes não apresentam uma proposta didático-metodológica que

procure propiciar/promover/desenvolver/resgatar o gosto do aluno pelos estudos literários, ao contrário, em geral, evidenciam uma proposta engessada, que pouco contribui para a formação de um leitor crítico. Na tentativa de otimizar o ensino de Literatura, estudiosos da área buscam encontrar alternativas, com a finalidade de resgatar a importância da disciplina na formação humanística do aluno (Dias e Menezes, 2014, p.116).

Percebemos que a leitura literária tem papel importante na formação humana como elemento motor das ações das pessoas. Seu desenvolvimento propicia entendimento, assimilação, reflexão e ação melhores dentro da sociedade como um todo, ou mesmo em menores círculos sociais. Isto permite ao cidadão leitor, inclusive classificar, julgar, escolher, incluir e excluir obras literárias de seu repertório conforme seus próprios parâmetros literários. Por isso, cabe à escola promover um melhor ensino de Literatura condizente com as necessidades sociais de seus habituais frequentadores. Essa discussão a respeito da “melhoria” do ensino de literatura nas escolas nos obriga a reforçar que para esse ensino se efetivar, o texto literário tem que estar no centro da ação pedagógica: lido, esmiuçado e analisado em todos os seus níveis. Relembremos aqui que Todorov (2009) fala sobre a produção de uma obra literária que encoraje o leitor a construir uma tese no ato de ler. O estudioso afirma que o leitor torna-se coautor do que lê. Por sua vez, a obra literária revela verdades desagradáveis com maior possibilidade de entendimento. A obra mostra pessoas novas em seus personagens, trabalha para enriquecer o ser humano, transformar o espírito do leitor e ampliar sua capacidade de recepção, promover intercomunicação de pessoas, tomar e conhecer o lugar do outro.

Todorov (2009) ressalta a importância do ler literário para a construção de cada indivíduo na sociedade, porque vê nas obras literárias uma oportunidade de vivenciar diversas situações que se passam no mundo real, promovendo elaborações conceituais, reflexões e transformações, a partir de pontos de vistas internos e externos em relação às obras.

Neste caso específico, falamos do fornecimento de livros didáticos cuja qualidade ainda carece de melhorias no quesito ensino de literatura. Por outro lado, segundo Dias e Menezes (2014):

Nessa sociedade, a escola as políticas públicas têm contribuído para a formação desse cidadão crítico e participativo, através de programas de incentivo à leitura e à formação continuada de professores, contribuindo, desta forma, com a história, a vida e a superação das barreiras impostas pela sociedade dominante. (Dias e Menezes, 2014, p. 118).

Dalvi (2013) entende o que o livro didático faz uma abordagem equivocada do ensino de Literatura na medida em que ele descaracteriza a Literatura como um saber de características próprias e tenta apresentá-la como um conteúdo meramente programático e engessado, sem perspectivas de apropriação do seu real conteúdo, que não leva em consideração a possibilidade de uma reflexão mais ampla do objeto literário, potencialmente ligada à própria atuação docente e a formação crítica do leitor como um cidadão pleno de direitos de conhecer e optar por condutas e pensamentos. Ela assim se expressa:

[...] os livros didáticos, normalmente, apresentam retoricamente uma desmistificação, mas, ao mesmo tempo, e com ainda mais incisividade uma decantação do literário e, particularmente, do poético, como ligados à intuição, à individualidade e à subjetividade, em desarticulação com o campo da vida. Contribui para isso a apresentação didático-conceitual da categoria do eu lírico e a promoção de autores e 'períodos literários' a objetos de veneração, desentranhados de uma reflexão ampla a partir das próprias obras literárias – o que atinge não só a Educação estético-literária dos estudantes (e dos professores), como também a formação crítico-ideológico-política dos mesmos. (Dalvi, 2013, p. 91).

Ela vê o livro didático como um instrumento de imposição de um discurso equivocado tanto de quem o controla quanto de quem o elabora. Neste caso, fala de políticas públicas e de autores dos livros, que os produzem para “desensinar” Literatura. Os estudantes, enquanto leitores em formação, não entendem o que aprendem como Literatura e não praticam a leitura literária:

[...] entendemos e defendemos que o livro didático pode ser apropriado ativamente. No entanto, o leitor, como leitor em formação, vê-se, em geral, constrangido pelo discurso do especialista na área – o autor do livro didático, que seleciona, recorta e interpreta um 'paideuma' literário nacional -, legitimado, por sua vez, pelo selo editorial e pela escolha do professor (como figura de autoridade) em adotar tal ou qual manual. (Dalvi, 2013, p. 92).

Concebemos a escola como local para construir os caminhos para a formação de leitores literários capazes de reconhecer sua sociedade, seu lugar dentro dela, seus direitos e deveres, suas múltiplas linguagens, sua própria história e cultura, vivenciando experiências que fortaleçam e permitam enfrentar a vida. Desta forma, o livro didático pode colaborar, desde que articulado à ação docente.

Silva (1996) faz severas críticas ao livro didático por conta de seu conteúdo, forma e

abordagem do ensino de Literatura. Segundo o autor, por uma lógica saudosista, outra mercadológica e a aceitação passiva dos professores destas imposições, o livro didático ocupa um papel mais importante do que o dos próprios professores. Isso é grave, por isso, a articulação entre formação e livro didático é essencial.

Embora o autor defenda o abandono do livro didático, entendemos que a questão central está no formato e na abordagem desse livro e, sobretudo, na formação docente propiciada pelas licenciaturas e pelos sistemas de ensino.

Zilberman (1984) critica o livro didático na medida em que ele não estimula o estudante a ler Literatura, tem caráter progressivo, do simples ao complexo, do menor ao maior, do menos ao mais artístico; tem postura mimética e atitude tradicional de inserir autores contemporâneos como tentativa de mudar o conceito de leitura, sua continuidade e aceitação. Segundo a autora, o livro didático funciona de forma única, baseada no tripé conceitual leitura-texto-exercício imutável, imposto pela sociedade, particularmente, pela indústria livreira nacional, que cresce economicamente à medida que cresce o ensino brasileiro.

O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício. A mudança de apenas um dos termos – nos casos recentes, os textos são atuais – não parece ser suficiente para motivar a transformação dos demais; pelo contrário, reforça a permanência das características gerais. Se estas se mantêm, porque respondem a exigências superiores, formadas pelo conjunto da sociedade e, particularmente, pela indústria livreira nacional, que cresce à proporção em que se expande o ensino brasileiro. (Zilberman, 1984, p. 15).

Dalvi (2013) defende a atuação conjunta do trabalho com a Literatura tanto em espaços escolares quanto em extraescolares. Para a autora, leitura e vivência de experiências literárias são atividades interligadas, passíveis de ações conjuntas, a fim de fazer o trabalho de ensinar Literatura para os estudantes.

Em outra frente, a autora propõe uma mudança no trabalho com o texto literário na escola, a fim de que o professor reflita sobre a aproximação entre Literatura e Educação. Sua proposta baseia-se na melhor qualificação da presença da Literatura no ambiente escolar.

Não se trata de um 'catecismo', mas de um norte para que o professor pense e repense a aproximação (sempre conflituosa, sempre arriscada) que aqui propomos entre Literatura e Educação. Pensamos que, mais do que quantificar a presença do texto literário (bem como do livro de Literatura) na escola – e isso é fundamental e

urgente! - , é importante qualificar sua presença. (Dalvi, 2013, p.94)

Pesquisamos, refletimos e escrevemos nesta parte do trabalho sobre a utilização do livro didático na Educação, e particularmente, no ensino de literatura. Pudemos constatar que ele serve de instrumento de difusão ideológica, sendo produzido para disseminar ideologias de grupos dominantes. Nesse intento, parece-nos muito pertinente o uso do livro didático, pois ele circula em um ambiente em que alcança muitas pessoas da sociedade, dentro da escola. Aprendemos que as funções do livro didático estão materialmente ligadas à transmissão e construção de conhecimentos. Também aprendemos que o seu uso promove a participação dos indivíduos na cultura escrita na modalidade de padrão culto da língua oficial.

Pensamos, a partir do exposto, que existem certas condições que impedem a manifestação literária na sua plenitude. Ao longo de nossas três décadas de trabalho na Educação pública de São Paulo, vemos a estrutura educacional debilitada para atender às necessidades tanto dos profissionais da educação quanto dos estudantes. Recursos humanos e financeiros não são suficientes. Há falta de profissionais no ambiente escolar, de recursos materiais, de espaço, de organização, entre outros. Isso afeta todas as áreas de conhecimento. Sobre o ensino de Literatura, podemos dizer que ele vem sistematicamente sendo executado de maneira equivocada. Entre outras razões porque o professor de Literatura ou quem o ensina Literatura na escola o faz, pensando que está agindo da maneira correta e indicada. Sejam as políticas educacionais (e específicas para o Português, posto que este componente curricular tem maior incumbência deste ensino), sejam os próprios professores de Português, suas instituições formadoras, não preveem mudanças que promovam o ensino de Literatura tal qual entendemos ser o mais correto e necessário.

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise de um livro didático utilizado em uma escola pública municipal de São Paulo no oitavo ano do Ensino Fundamental. Descreveremos a base da análise, análise propriamente dita e as reflexões acerca das observações. Em seguida apresentaremos uma proposta de sequência didática para ensino de Literatura, utilizando um trecho da obra *Capitães da areia*, de Jorge Amado.

CAPÍTULO 5 – ASPECTOS DO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo realizamos a análise/reflexão/avaliação propriamente ditas de um livro didático adotado recentemente em uma escola pública do município de São Paulo. Antes, porém, já esclarecemos que tipo de avaliação que fizemos e quais critérios foram estabelecidos. Destacamos uma unidade deste livro para a observação, a análise, a reflexão e as considerações sobre a abordagem geral e do ensino de Literatura. Primeiramente, estabelecemos qual o conceito que utilizamos para avaliar. Depois procedemos a avaliação propriamente dita. Em seguida fizemos uma exposição sobre como proceder na elaboração de uma sequência didática e, finalmente, apresentamos a sequência.

Para Matos e Carvalho (1984), avaliar é: julgar falhas, deficiências ou imperfeições em alguém ou alguma coisa; fazer um julgamento crítico a respeito dos aspectos negativos de um processo ou de um produto; analisar ou determinar o valor de algo/alguém, de seu desempenho; fazer críticas dos defeitos de alguma pessoa ou coisa; julgar o valor ou a qualidade de algo, por meio de um instrumento objetivo; julgar e discutir os méritos e falhas de alguém ou algo; atribuir um valor a alguém, ao seu desempenho, ou a alguma coisa; julgar o valor de um objeto, de um fato, de um acontecimento, de uma ideia, segundo vários critérios.

No entendimento dos autores um avaliador profissional precisa ter os seguintes requisitos: Objetividade (clareza no objetivo); Sistematização (planejamento); Racionalidade (anti-emocional); Relevância (importância para o uso); Pluralismo (capacidade de assumir diversas perspectivas); Precisão (certeza e confiança no caminho decidido). Ele precisa saber utilizar fatos para trabalhar, planejar, raciocinar, refletir, ponderar as alternativas, escolher a mais adequada, observar o mais relevante e útil, adotar perspectivas diversas e usar terminologia técnica para referir-se a conceitos específicos. A capacidade avaliativa pela auto-avaliação indica que avaliadores externos são mais objetivos e avaliadores internos são mais bem informados, mas menos imparciais.

5.1 Avaliação Educacional, pluralismo e interdisciplinaridade

Em uma avaliação educacional o principal elemento a ser considerado é o estudante.

Todos os critérios a serem considerados devem ter como objetivo selecionar material didático compatível com sua necessidade e seu desenvolvimento. A avaliação educacional tem caráter formativo (construção) e somatório (acúmulo para decisão). Isso quer dizer que sua trajetória de construção vai levar em conta modificações necessárias e acúmulo de processos de avaliativos. A avaliação educacional pode ser utilizada para avaliar professor, método e material didático.

Neste caso, o que importa é o livro didático: objeto da nossa análise. Os autores explicam que se avalia em busca de aprimoramento do trabalho no tocante à escolha de recursos pedagógicos e seu manuseio, interação professor-aluno ou aluno-recurso didático, o alcance dos objetivos com o aluno, as questões propostas para o estudante, a forma como os conteúdos são trabalhados e outros.

A língua materna é ensinada e aprendida cotidianamente pelos falantes dentro da sua comunidade linguística. Eles ouvem e falam constantemente sua língua. Aprendem seu vocabulário, suas formas, suas regras, seus contextos e saem por aí utilizando-a. Concomitantemente, constroem suas personalidades, suas atitudes diante do mundo e ampliam suas possibilidades de acesso ao saber (ou não).

Quando do início da alfabetização os indivíduos assimilam novos conhecimentos levando-se em conta sua potencialidade intelectual para resolver problemas. Parte-se do que os indivíduos já sabem para o que podem aprender. Sua forma de falar indica a que grupo social e geográfico pertencem.

Matos e Carvalho (1984) dizem que, por um lado a língua-padrão culta atribui prestígio a quem a domina e utiliza. Por outro, a língua-padrão popular desprestigia seus usuários. Entretanto, no processo de alfabetização e ensino da língua culta, não se pode deixar de lado os conhecimentos linguísticos que os alfabetizados possuem.

Para os autores, a língua materna é a responsável por integrar os indivíduos de uma comunidade, promover sua comunicação. A partir do momento que a domina, ele utiliza-a para informar-se, influenciar alguém, raciocinar, tomar decisões, produzir textos e demais necessidades.

A língua portuguesa é o nosso instrumento de comunicação e integração cultural, pois toda língua tem esta serventia. Ela deve ser o elo entre as diversas manifestações culturais dos

povos que o utilizam, mais especificamente no interior dos países que o tem como língua oficial.

A fragmentação do saber, a utilização de perspectivas limitadas ou restritivas não são bem vistas por diversos estudiosos (McLuhan, Jean Piaget, LittleJohn e outros). Entendemos que a integração de áreas amplia as possibilidades de resolução de aquisição e/ou construção de conhecimentos. Em se tratando de avaliação de materiais didáticos, diversas disciplinas podem ser utilizadas para realizá-la.

Matos e Carvalho (1984) propõem que a avaliação tenha as seguintes etapas:

- Sistematização e planeamento que formule objetivos e necessidades,
- Preparação de uma lista-padrão avaliativa,
- Elaboração de um relatório,
- Encaminhamento do relatório a quem de direito.

Segundo os autores, a avaliação pode ser interdisciplinar, centrada em diversas disciplinas a serem escolhidas pelo avaliador de acordo com suas necessidades e propósitos. Isto permite uma expansão mais significativa porque amplia o campo de atuação e permite múltiplas perspectivas de análise de questões, explicam:

A avaliação é um processo objetivo, rigoroso, passível de quantificação, mas resulta de trabalho humano, por isso deve ser considerado sob uma perspectiva humanística, humanizadora, para o bem tanto do avaliador quanto do avaliado (o autor, a autora, os autores). (...) Que, ao avaliar, o leitor ou leitora veja os aspectos positivos e os questionáveis, pondo-se no lugar do autor ou da autora. Só enfim far-se-á uma avaliação, acima de tudo, educacional válida e gratificante. (...)

A avaliação interdisciplinar de M.D. pressupõe sistematização, interpretação e aplicação cuidadosas e judiciosas de técnicas com a lista-padrão. Coube-nos oferecer o instrumental básico; competirá ao leitor aplicá-lo e aprimorá-lo, tendo em mente a consecução do objetivo principal do ensino de Português: ajudar o aluno a crescer, a desenvolver-se, a sentir-se confiante linguisticamente e a amar cada vez mais seu País e sua língua materna. (Matos e Carvalho, 1984, p. 16).

Para realizar a análise e avaliação do corpus selecionado, utilizamos as seguintes disciplinas e verificamos se o material didático ajuda o aluno:

em **Antropologia** ...a perceber a diversidade cultural e a respeitar minorias linguísticas? Como ajuda?

em **Artes**... a ampliar seu senso de apreciação estética? As ilustrações colaboram para isso?

em **Educação**...a querer aprender a ler e escrever mais eficazmente, a desenvolver suas potencialidades e capacidades de expressão e comunicação em Português? Como se processa esta motivação para uma Educação linguística permanente?

em **Metodologia de Ensino de Português**...a usar sua língua materna de maneira relevante, significativa, para sua condição como pessoa? Como se promove, no livro, essa personalização linguística?

Propomos:

em **Ensino de Literatura**... Como o leitor observa os personagens e suas ações, como o observador desvenda o enredo, como o narrador observa e reconhece os ambientes em que o enredo se desenrola, como o leitor interpreta e reflete sobre os personagens e suas ações, como ele relaciona fatos anteriores e posteriores de um trecho de romance, como o leitor interpreta uma poesia, como ele observa os elementos da poesia e reflete sobre eles. Como ele relaciona suas interpretações às suas próprias vivências. Coelho (1974), sugere que em uma atividade de leitura de poesia fale-se sobre o poeta, leia-se a poesia de forma lúdica, interprete o texto, favoreça o entendimento do texto, parafraseando o texto poético, explicando a linguagem figurada, esclarecendo palavras desconhecidas, entre outras. A autora propõe que uma análise também ajude a perceber o estilo do poema, identificando o assunto, a ideia central, as estruturas externa e interna, a linguagem poética despertando sensações e apontando intenções.

Reis e Magalhães (2011) dizem que uma seleção de obras didáticas de Língua Portuguesa caminha por uma avaliação que leve em conta seu material textual, sua proposta para leitura, sua produção textual e aquisição de conhecimentos linguísticos, seu trabalho com modalidade oral e o manual do professor. As autoras propõem que se considerem o aspecto interacional da linguagem, o favorecimento do uso e análise da língua oral e escrita, os diversos contextos e gêneros textuais e o uso do texto como unidade básica no ensino de Língua Portuguesa. Segundo elas, os livros didáticos devem colocar em contato os estudantes com os diversos gêneros textuais que circulam nos diversos contextos sociais a fim de serem lidos e debatidos em sala de aula. Ainda apontam que textos e atividades propostas, temas escolhidos e a proposta pedagógica adotada devem ser alvo de rigorosa análise para garantir atendimento às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Nas palavras das autoras, “Não se pode perder de vista que o livro didático adotado deve ser aquele que melhor contribuíra para a aquisição das habilidades linguísticas pelos alunos atendidos na escola, no caso do livro didático de Língua Portuguesa (Reis e Magalhães, 2011, p.91).

De acordo com Reis e Magalhães (2011), o ensino de literatura permanece incompleto, pois ainda se faz com fragmentos de textos literários. Elas apontam como um paliativo a verificação de indicações de leitura de obras de referência como possibilidade de leitura de obras completas. Dizem que muitos livros fazem sugestões aos próprios estudantes e outros propõem trabalhos com obras literárias aos professores com seus alunos. As autoras entendem que os textos e temas escolhidos para fazer parte do livro didático devem ser atuais e relevantes para as comunidades a quem são destinados, considerando também suas realidades socioeconômicas e culturais.

No que diz respeito aos gêneros textuais, Reis e Magalhães (2011) advertem que devemos estar atentos ao trabalho proposto para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita como instrumentos de atuação social por meio da linguagem. Sugerem ainda que o professor utilize outros textos e outras atividades para atender às necessidades de seus estudantes. Como exploração da oralidade em sala de aula, as autoras propõem a utilização de entrevistas, debates, palestras, seminários, mesas-redondas, entre outros, como oportunidade de produção, escuta e análise do texto oral, assim como contribuição para o desenvolvimento

da educação linguística dos estudantes.

Segundo o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011, em uma análise, devemos levar em consideração a natureza do material textual, verificar se há uma diversidade de gêneros discursivos em relação a registros e variedades sociais e regionais do Português, se os textos de literatura estão significativamente presentes e propiciam aos leitores experiências relevantes de leitura, se o conjunto favorece o letramento e conduz professores e estudantes a lerem outros textos fora do livro didático, se os temas abordados incentivam discussões relacionadas com a formação dos estudantes, se os textos permitem trabalho com outros componentes curriculares.

Para o trabalho com leitura, o Guia sugere que verifiquemos se as atividades de compreensão são suficientes para a reconstrução dos sentidos do textos pelos leitores, se as atividades exploram as propriedades discursivas e textuais, apoiando este trabalho, se as atividades têm estratégias e habilidades para que os estudantes desenvolvam proficiência em leitura e se os conceitos e informações utilizados nas atividades estão suficientemente claros para os estudantes.

5.2 Análise e avaliação do livro didático (LD)

Do ponto de vista antropológico, pode-se dizer que há uma boa abordagem, pois logo no início do capítulo em **Pra começo de conversa** (p. 34) a introdução apresenta uma ilustração com palavras sobre assuntos diversos que permitem discussões sobre as diversidades, por exemplo, cultura, hábitos, crenças, lazer e expectativas. Três questões básicas ajudam a iniciar o tema central do capítulo, a Adolescência. Pedem para falar o que as palavras na ilustração têm a ver com eles, suas opiniões sobre a importância dos assuntos para conhecer os adolescentes brasileiros e quais assuntos eles gostariam de discutir melhor. Este último questionamento deixa a desejar, pois ao longo do desenvolvimento do capítulo, esta tal escolha não se vê contemplada. O livro não propõe atividades que façam as discussões propostas.

Na sequência, a **Prática de leitura** (p.34) de uma reportagem inicia-se com questionamentos opinativos sobre o pensamento e atitude dos jovens. Sugere que haja ente

eles uma discussão acerca do assunto e depois indicam a leitura da reportagem. Pode ser que neste momento se possa discutir, mas não me parece produtivo na medida em que essas questões já podem surgir na introdução.

A reportagem escolhida parece que destoa um pouco do que se poderia pretender, pois ela trata de uma pesquisa com jovens de 18 a 24 anos. Os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental têm entre 13 e 15 anos. Talvez fosse melhor uma reportagem com estudantes desta mesma faixa etária que abordasse o mesmo assunto. As questões propostas são razoavelmente boas, tocam pontos importantes e discutem bem o assunto proposto pela reportagem. Também questionam as opiniões dos estudantes a respeito da reportagem, incentivando-os a pensar sobre o assunto.

Em seguida, a **Prática de leitura** (p.37) continua com um poema de Cora Coralina, *Mascarados*, com um conteúdo interessante, mas simples no formato, tem construção comum, aparentemente sem preocupação na escolha das palavras, mas importante, que trata de relações humanas, de construção de valores éticos e cidadania. A ilustração não me pareceu muito apropriada embora haja alguma relação com o título. Uma ilustração mais adequada poderia trazer algo mais relacionado com Paz e Justiça, porque estes configuram-se como os elementos mais importantes como ponto de chegada no poema e assim promoveria uma melhor reflexão sobre o tema do poema. As cinco questões propostas para verificar o entendimento do texto auxiliam pouco na apropriação e reflexão do conteúdo textual e não suprem a necessidade de ler literário.

As atividades não apresentaram a poeta, suas obras e sua importância na Literatura Brasileira. Não fez uma exploração mais profunda do poema, não auxiliou para um entendimento mais apurado do sentido do texto, sua intencionalidade, não explorou bem as possibilidades de compreender os sentimentos expressos no poema, sua composição estrutural, sua relação temática com o texto anterior. A ilustração pode ser considerada razoável e poderia ter sido explorada na atividade.

Não houve uma boa utilização da Literatura porque sua exploração foi muito superficial e não articulou com propriedade as relações com outros conhecimentos importantes na construção de cidadania pressupostos no poema. O fato de ter citados "Paz" e "Justiça" já é suficiente para abordar seus conceitos e discuti-los nas atividades. Isto faria com

que os estudantes refletissem sobre questões ligadas a acontecimentos cotidianos seus e pensassem em criar condições para que Paz e Justiça fossem presenças mais frequentes em suas vidas, por exemplo.

Depois disto, o poema serve como pretexto para uma **Reflexão sobre o uso da língua** para estudar modos e tempos verbais com exercícios de observação, comparação e identificação (Uma atividade válida do ponto de vista de incentivar a observação e a reflexão, mas sem importância quando se preocupa com mera identificação).

Complementa-se esta parte da atividade com a leitura de um texto intitulado *Bronquinhos e protestos em família*, de Liliana Lacocca e Michele Lacocca, para trabalhar o modo imperativo. O assunto tratado parece ser a isca para atrair a atenção do estudante, que pode identificar situações diversas que lhes são familiares. Nas atividades práticas, poderiam fazer a exploração do texto para inserir os próprios estudantes e suas famílias nas situações apontadas no texto e promover uma certa catarse que os fizesse refletir sobre suas relações familiares e possibilidades de melhorá-las.

Em seguida, a **Prática de leitura**, faz a exploração de um poema de Mário Quintana, *O adolescente*, que fala sobre os sentimentos e atitudes de jovens. Já é um texto um pouco mais complicado e melhor elaborado que o anterior. Certamente, um texto necessário, mais denso, mais intrigante e mais abrangente. A leitura sugere que houve por parte do autor uma maior preocupação na construção do poema, na escolha das palavras e talvez uma necessidade maior de tempo. A ilustração não dialoga muito bem com o conteúdo textual. O poema de Cora Coralina apresenta-se construído com palavras mais simples, nada rebuscadas. Sua decifração pelos estudantes fica facilitada, assim como seu entendimento inicial. Seu público-alvo, os estudantes de oitavo ano do ensino fundamental, não teve dificuldades para expressar seu entendimento nos momentos em que trabalhamos este poema em sala de aula. Até mesmo seu sentido figurado não representou dificuldade para sua compreensão pelos estudantes.

Como no anterior, as atividades não apresentaram o poeta, suas obras e sua importância na Literatura Brasileira. Não explorou mais profundamente o poema, não ajudou em um entendimento mais apurado do sentido do poema, sua intencionalidade, não explorou as possibilidades de compreender os sentimentos expressos no texto, sua composição estrutural, sua relação temática com o texto anterior. A ilustração pode ser

considerada razoável e poderia ter sido explorada na atividade.

A atividade de entendimento propõe uma leitura um pouco atenta e reflexiva. Poderia instigar mais o estudante a usar (ou aprender) os recursos simbólicos (linguagem figurada/conotativa) utilizados pelo autor do poema e traduzi-los em linguagem real (linguagem denotativa). Poderia também fazer, com mais ênfase, o leitor sentir-se/reconhecer-se personagem do poema (atividade proposta antes da leitura já pede a participação do leitor como personagem). E por fim, solicita que o estudante exponha suas ideias acerca da relação de si mesmo com o poema lido. A ilustração pode ser considerada ruim e poderia ter sido explorada na atividade apesar disso.

Destes poemas (in)comuns, a atividade partiu outra **Prática de leitura** (p.44) com poemas um tanto quanto incomuns e estranhos aos estudantes (Talvez eles desconhecem estes poemas ou talvez eles tenham visto, mas não reconhecido). São os ditos ciberpoemas/ciberpoesias, cujos formatos fogem à regra. São poemas concebidos no cyberspaço. Eles podem ser construídos diretamente nos computadores e outros aparelhos eletrônicos e disponíveis a quem tem acesso a eles na internet. O que os diferenciam dos poemas tradicionais são as inúmeras possibilidades de combinações de diversos recursos sonoros e visuais, entre outros. Portanto são poemas diferentes dos poemas feitos no período pré-cibernético. ; percepção e observação muito apuradas são importantes no processo de leitura. Os sentidos visual e auditivo mais atentos são fundamentais para captar com maior precisão as diversas possibilidades de entendimento/discernimento das mensagens propostas pelos poemas. Considerando-se isto requisitos necessários para a absorção da própria intenção proposta abertamente ou não pelos próprios autores dos poemas. São poemas muito visuais e sonoras (tendo o ciberespaço como principal suporte, são permitidos recursos audiovisuais diversos. Isto pode funcionar como um incentivo a mais para os estudantes relativamente habituados com este tipo de suporte). Dado que os propostos leitores pertencem a uma geração supostamente mais acostumada com suportes eletrônicos (computadores, notebooks, celulares e outros) e, portanto supomos que aceitam com mais facilidade atividades relacionadas com estes suportes. Entretanto isto não invalida propostas de atividades em suportes tradicionais como papel e lousa, disponíveis no ambiente escolar nem dificulta o trabalho docente, pois o principal embate concentra-se no poder da palavra na construção do

conhecimento e a capacidade de entendimento e reflexão sobre o conteúdo exposto, partindo-se inclusive para percepção da intenção expressa nos poemas. Poderiam ter sido ilustrados para que as ilustrações pudessem ser exploradas .

A proposta inicial de exploração oral da Prática de leitura (p. 44) é boa porque envolve mais diretamente os alunos na prática real da leitura, entendimento, interpretação e reflexão. O professor pode conduzir uma discussão para que os estudantes exponham entendimentos, questionamentos, pontos de vista, sentimentos e outros.

As atividades de compreensão e interpretação são regulares e permitem uma iniciação na aprendizagem de leitura de textos incomuns para os estudantes. Funciona como uma viagem ao Modernismo. Textos velhos para nós e novíssimos para eles. É uma ótima oportunidade de trabalhar a interação da palavra, com sons (por meio da leitura oral) e imagens em forma de palavras (a construção e desconstrução dos sentidos por meio do movimento das palavras possível de serem captados pelos olhos). O formato incomum aos estudantes, pois eles podem não estar acostumados com ele, e até uma possível não-percepção do próprio formato, que já pode ter-lhes sido apresentado em diversas oportunidades ao longo das suas próprias vidas, convida-os a um exercício visual e intelectual de grande importância, que exige mais do que a compreensão das palavras, exige uma percepção do movimento, da disposição das palavras nos suportes e a própria construção do poema na sua proposição imagética de sentido. Entretanto, entendemos que eles não aproximaram as sensações expressas nos poemas às vidas dos estudantes em situações semelhantes. Eles não chamaram os leitores a fazer parte dos poemas. Poderiam ter conduzido as atividades nesse rumo para que houvesse o ensino de literatura .

Na continuação dos exercícios, faz-se uma **Reflexão sobre o uso da língua** (p.47). Três textos com imagens são utilizados para explicar os conceitos de frase e oração. Ao mesmo tempo, os textos são usados para transmitir uma mensagem contra o uso de drogas, auxiliados por boas ilustrações. Talvez este seja o principal motivo/objetivo destes exercícios. Suas ilustrações são boas, têm aspectos interessantes e, na verdade, compõem os textos a serem lidos e interpretados.

O capítulo prossegue com a **Prática de leitura** (p.49) agora com um trecho de um romance infantojuvenil *Um bom sujeito*, de Antônio Carlos Olivieri (1997). O trecho é quase

uma aula de gramática sobre sujeito com algumas pitadas de amor adolescente. Os exercícios de entendimento abordam algumas atitudes citadas no texto e algumas questões sobre gramática. Certamente, os exercícios não auxiliaram para ensinar a ler literatura. A escolha do trecho não parece ser equivocada, mas a forma como foi trabalhado não favorece o seu entendimento. Trata-se de uma situação cotidiana de vida escolar, portanto, tem muita relação com os estudantes. A abordagem poderia explorar mais os personagens da cena, suas atitudes e reações, tanto os principais quanto os coadjuvantes, e levar os estudantes a se reconhecerem na cena, assim como refletirem sobre sua vida escolar. O livro didático data de 2012 e foi adotado na escola para o período de 2014 a 2016.

Em seguida, **Prática de Leitura** (p.52) vem um trecho do poema *O medo*, de Carlos Drummond de Andrade. Antes da leitura do trecho, vem uma parte introdutória que explica um pouco o contexto da produção dos poemas contidos no livro *A rosa do povo*, de onde foi retirado este trecho: a Segunda Guerra Mundial e o Estado Novo.

Os exercícios propostos levam ao entendimento e à reflexão. Um dos exercícios faz alusão (dispensável) à classe gramatical de uma palavra. O conjunto dos exercícios tem bom conteúdo, são interessantes e servem também para abordar o aspecto histórico da composição do(s) poema(s).

Um texto adicional (p.53) acrescenta dados importantes sobre o período em que foram compostos os poemas. Explica um pouco melhor a situação histórica do mundo e do Brasil quando da Segunda Guerra Mundial (Nazismo e Fascismo) e o Estado Novo (Ditadura de Vargas). Uma leitura atenta, comprometida e reflexiva dele serve para esclarecer o motivo dos poemas de Drummond, juntamente com os exercícios propostos. Uma possível colaboração do docente de História seria bastante produtiva e proveitosa, mas como os planos não são construídos conjuntamente, não são produzidos com os colegas de outros componentes curriculares, fica difícil isto acontecer.

Depois deste poema, mais uma **Reflexão sobre o uso da língua** (p.54) com oração sem sujeito, utilizando trechos do poema estudado e acrescentando outras informações sobre o assunto (incluindo uma frase: Importante saber) e alguns exercícios de fixação. Temos aqui uma boa oportunidade de trabalhar a oração sem sujeito como um aspecto literário intencional do escritor para conduzir o leitor à reflexão sobre os possíveis sujeitos/atores, suas

ações, suas razões para tais atos, suas consequências e implicações ao próprio enredo das obras.

Na **Prática de leitura** (p.55) em sua última parte, o trecho do poema *No caminho com Maiakóvsky*, de Eduardo Alves Costa, o sétimo e último texto a ser trabalhado, apresentam questões de entendimento, interpretação reflexão. Repete-se a atividade de **Reflexão sobre o uso da língua** (p.56) com objetivo de revisão de tipos de sujeitos. Um pouco sem nexos, pois nas unidades anteriores este assunto não foi proposto nem estudado. Talvez os autores estejam referindo-se aos anos anteriores. Mesmo assim, não tem muito sentido sugerir uma revisão.

No final do capítulo, há uma proposta de produção textual com orientações de planejamento, a produção em si, a avaliação e a reescrita. Vemos aqui uma possibilidade de construção textual coletiva, em grupos ou mesmo uma construção única com a participação de todos os estudantes da classe.

Ainda no final do capítulo, há uma sugestão de um projeto de pesquisa e escolha de canções e poemas para apresentação à comunidade escolar, assim como o incentivo à leitura de poemas e outros textos sobre adolescência. Uma ótima opção que não tem muita chance de vingar por uma série de empecilhos quase intransponíveis e outra mais possível e viável.

Pela perspectiva artística, pode-se dizer que o livro deixa a desejar. Algumas ilustrações são pertinentes e ajudam o estudante a encontrar um norte na leitura textual. Outras são menos sugestivas e até fora do contexto, pois retratam uma visão adolescente que não condiz com a visão adolescente estudante e prejudicam sua busca por entendimento, podendo até gerar uma certa rejeição. O conceito gráfico-artístico do livro é regular, não plenamente satisfatório porque, por um lado, utiliza algumas figuras com pouco apuro artístico, um pouco fora do contexto, não imprime uma beleza estética que poderia colaborar no desenvolvimento das aulas. Por outro lado, permite refletir sobre sua própria qualidade artística e pertinência temática. Entendemos que, pelo fato do público-alvo ser estudantes de oitavo ano do Ensino Fundamental, as ilustrações poderiam ser melhores e aproximarem-se mais dos textos a que se referem, colaborando na construção dos seus sentidos literais para que, posteriormente, um trabalho de reflexão sobre as ilustrações e os textos fossem construído. Não descartamos a possibilidade de que as ilustrações ficassem distantes do sentido literal, porém, já demandaria uma outra prática docente para trabalhar este possível contraste entre

textos e ilustrações. Preferimos uma proximidade de sentidos entre texto e ilustração, mas não invalidamos uma situação oposta.

Da abordagem educacional deste capítulo, podemos dizer que ela tem boa qualidade. A seleção de textos para a **Prática da leitura** mostra-se muito regular, pois apresenta alguns textos de boa receptividade e conteúdo regular de trabalho. São textos que refletem a necessidade de Educação ética, de reflexão sobre o mundo em que vivemos, o mundo que queremos, as oportunidades que precisamos, a Educação humanitária, o autoconhecimento, a reflexão e a reação diante dos fatos da vida. Concomitantemente, pode auxiliar no desenvolvimento de uma melhor expressão e comunicação em Português escrito e oral.

Na perspectiva da metodologia de ensino, verificamos que o capítulo tem características mistas, pois apresenta atividades que ora são conteudista (tradicional, baseadas na figura central do professor transmissor de conhecimento e na avaliação de quantidade de conteúdo absorvido pelo aluno), ora são construtivistas (moderno, baseadas em construção do conhecimento por meio de ações didáticas que instiguem a curiosidade participativa dos estudantes), ora são sociointeracionistas (moderna, baseada em relações de trocas do indivíduo com o meio, mediadas por relações anteriores), ora são mistas. Podemos dizer que elas propõem ao estudante o uso da língua como forma de libertação, de autoafirmação, de comunicação e expressão como cidadão, tanto na modalidade escrita quanto na oral.

Qualquer que seja a metodologia de ensino proposta, verifica-se que a presença e a orientação do professor são bastante necessárias. Geralmente, os estudantes são inseguros e pouco proativos. O professor tem que estar sempre orientando, cobrando, tirando dúvidas mesmo em situações que o estudante deveria ter atitude autônoma.

Após esta análise/avaliação, exponho algumas ideias que perambularam por aqui enquanto a desenvolvia. Trata-se de um livro regular para ser trabalhado em sala-de-aula, pode funcionar como um regular auxiliar no trabalho docente.

A seleção de textos e os modelos de exercícios são regulares assim como a construção do capítulo, a sequência dos textos, dos exercícios e das atividades propostas.

Na perspectiva antropológica, o capítulo pode ser classificado como satisfatório porque mostrou-se acolhedor a temas diversos de interesse do adolescente. Ele possibilita uma discussão sobre valores culturais e éticos na sociedade contemporânea, conduz a reflexões

sobre diversos comportamentos. Ele amplia os horizontes dos estudantes no que diz respeito aos seus próprios valores e os valores alheios, na busca da construção de uma sociedade mais harmônica e desenvolvida.

Na perspectiva artística, ficou abaixo da média porque nem todas as ilustrações estavam bem relacionadas com o proposto pelo conteúdo escrito ou com o público-alvo. A composição gráfica é aceitável.

No quesito Educação, o capítulo tem sua melhor avaliação. Ele traz em sua seleção de textos um painel bastante importante e necessária para a formação cidadã dos estudantes. São textos bons de conteúdo, que servem de matéria-prima para a elaboração de um trabalho docente adequado. Entretanto, têm alguns exercícios que dificultam o ensino de Literatura.

Podemos dizer que ideologicamente os textos contidos neste capítulo do LD auxiliam a construção de cidadãos críticos e apontam assuntos ligados diretamente ao seu cotidiano.

O texto *Projeto Sonho Brasileiro analisa perfil do jovem* traz informações sobre o perfil do jovem brasileiro no ano de 2011: seu otimismo em relação ao país, seu senso de coletividade e atuação na sociedade, alto percentual de orgulho e confiança no país, seu pessimismo em relação à ética e corrupção, seu distanciamento dos partidos políticos e descrença nos políticos, suas ações transformadoras em projetos socioeducativos, culturais e/ou econômico-comunitários. Constatamos assim, que existe uma preocupação social na formação cidadã proposta pelo LD. Apesar disso, entendemos que a exploração do texto por meio dos exercícios foi insuficiente para alcançar o objetivo.

Os poemas do capítulo analisado transitam entre a construção ética e o perfil psicológico do adolescente. O poema *Mascarados*, de Cora Coralina complementa o assunto tratado no reportagem *Projeto Sonho Brasileiro analisa perfil do jovem* e brada por Paz e Justiça. Juntos, os textos pretendem chamar a atenção para as atitudes esperadas de um jovem.

Os poemas *O adolescente*, de Mário Quintana, *Palavras de Amor e Atenção!*, de Sérgio Caparelli e *Chá*, de Caparelli e Ana Cláudia Gruszinski dialogam diretamente com os adolescentes, expondo seus sentimentos e atitudes. Tal proposição, parece-nos remeter diretamente a teorias humanistas nas construção individual dos estudantes.

Por sua vez, os dois anúncios antidrogas propostos para o estudo de Frase e Oração complementam a trajetória na construção humanista crítica, tratando de um assunto recorrente

na sociedade, oferecendo informações relevantes de forma lúdica e reflexiva, dado que os textos são composições híbridas (palavras e imagens), convidando para uma exploração mais apurada.

O fragmento de texto infanto-juvenil *Um bom sujeito*, de Antônio Carlos Olivieri, trata do assunto paixão adolescente em forma de aula de gramática. Apesar disso, trata-se de uma boa oportunidade dos estudantes se reconhecerem no texto pelo lado externo. Descubram suas próprias características dentro do ambiente escolar. Segue-se a linha de construção individual e coletiva dos estudantes.

Os três textos subsequentes, *O medo*, de Carlos Drummond de Andrade, o texto explicativo sobre o período em que o livro *A rosa do povo*, de Drummond, foi escrito e o trecho do poema *No caminho com Maiakóvsky*, de Eduardo Alves da Costa trazem um aspecto da vida adolescente que precisa ser entendido e encarado, o medo e suas consequências. Ao mesmo tempo evoca um período conturbado da História Mundial e Brasileira, a Segunda Guerra Mundial e a Ditadura do Estado Novo, respectivamente. Novamente, vemos nisto uma atitude de construção humanista no sentido de chamar à reflexão e indicar uma necessidade do enfrentamento de um problema: a existência o medo, suas consequências.

Entretanto, cabe-nos dizer que esta visão ideológica está atrelada à própria formação docente. Algumas visões e ações estão colocadas de forma explícita e outras, de forma implícita. São a leitura e a interpretação dos textos e reflexões sobre eles que vão determinar realmente a construção ideológica.

E por fim, na proposta metodológica de ensino da língua, o capítulo apresenta-se bem diverso e atende parcialmente às necessidades educacionais atuais. Embora ele tenha aspectos conteudistas, estes são passíveis de mudanças e podem não comprometer na proposta de trabalho geral desde que haja uma intervenção adequada do professor. A presença e a orientação do professor são bastante necessárias para contornar as deficiências do livro. Trata-se de livro regular para ser trabalhado em sala-de-aula que funciona como um auxiliar insuficiente no trabalho docente para o ensino de Literatura.

CAPÍTULO 6 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA

Para realizar esta sequência, escolhemos o livro *Capitães da areia*, de Jorge Amado, porque ele trata de um assunto bastante importante para debate e aproxima-se de uma situação muito conhecida dos estudantes, a vida de meninos de rua. O fator que influenciou bastante esta escolha foi a possibilidade de podermos observar a disposição social, verificar as diversas vozes sociais presentes na obra: as classes dominantes e as classes oprimidas. Especificamente no trecho inicial, temos uma sequência de cartas em que podemos ver algumas destas vozes e seus juízos sobre os capitães da areia. Por outro lado, no trecho final, temos a conclusão da história em que podemos verificar os destinos dos personagens e sua relação com o embate de classes proposto ao longo do romance.

Sobre o ensino de Literatura, Coelho (1974) apresenta informações importantes. A autora elabora uma série de procedimentos com começo, meio e fim que auxiliam o professor a trabalhar a Literatura na sala de aula, de forma a construir leitores literários. Suas proposições são simples e objetivas. Ela parte do pressuposto de que o professor deve iniciar aproximando o aluno da estrutura narrativa de textos em prosa e/ou versos a fim de se apropriar dos textos como obras de arte. Ela diz: " Familiarizar o aluno com a estrutura narrativa (ou poemática) e o estilo de diferentes obras literárias, levando-o a ultrapassar o significado literal dos textos e alcançar, em maior profundidade, sua significação artística e humana." (Coelho, 1974, p. 91).

Prossegue sua proposição apontando que a atividade deve incentivar o aluno a ser observador, tornar-se consciente do caráter expressivo das manifestações humanas das obras, apurar seu gosto artístico e colaborar no enriquecimento de sua própria expressão de sentimentos. Em suas palavras:

Aguçar-lhe o senso de observação para as peculiaridades da Literatura; despertar-lhe a consciência de que a criação literária (ou a arte em geral) é uma das mais altas manifestações do espírito humano; educar-lhe o gosto artístico e ajudá-lo a aperfeiçoar seus próprios meios de expressão. (Coelho, 1974, p.91).

Mesmo com a dificuldade de se trabalhar com longos textos, a autora pondera que absorver e/ou construir conhecimento e cultura é tarefa árdua que exige concentração e autodisciplina mental. Portanto, exige muito empenho, determinação e vontade dos estudantes e dos professores, pois estes não podem abrir mão de ensinar Literatura.

A escolha da obra cabe ao professor, orientado por bom senso e conhecimento de causa e aspecto cultural, buscando algo que julgue de interesse dos estudantes e de relevância para seu crescimento humano.

Coelho (1974) afirma que são possíveis diversas formas de análise de textos literários, sobretudo ficção, pois nele, o homem encontra e encara seus próprios problemas existenciais. Ela propõe para trabalho com contos e romances, por exemplo:

Nesta primeira fase de trabalho com os alunos, para desenvolvermos uma análise objetiva da obra, quais os caminhos mais válidos a percorrer? Quais seriam os limites de nossas indagações? Até onde poderíamos levar os alunos e como orientá-los?

Qualquer resposta a essas perguntas exige que, antes, lembremos de algo fundamental, indissolivelmente ligado a qualquer tipo de análise crítico-interpretativa que se queira fazer: o trabalho de análise depende não só do conhecimento do texto a ser analisado, mas também, e muito...do conhecimento de dados exteriores ao texto, porém, a ele intimamente ligados. (Coelho, 1974, p. 94).

Coelho (1974) indica que dados socioculturais sobre a época em que a obra foi concebidos e conhecimentos básicos de teoria literária são indispensáveis para uma preparação à leitura da obra.

Para a análise de um romance tradicional, a autora indica seis passos essenciais:

1 - Apresentar o valor da Literatura como reflexo artístico de uma experiência humana. Sugere ao professor discutir a significação da arte na vida integral do homem e uma função atuante é a necessidade que temos de entretenimento, imaginação, entre outros. Conduzir o estudante a refletir sobre a arte e suas funções;

2 - Discernir Literatura de História, mostrando que um romancista é um artista criador que nos leva a conhecer a verdade interna do homem segundo suas percepções e sentimentos enquanto o historiador apresenta a verdade externa tal qual ocorrem, a autora entende que essa distinção auxilia a introdução do estudante do estudo da realidade em forma de arte e valorização justa da Literatura;

3 - Apresentar o clima histórico da época em que a obra foi escrita, suas condições

políticas, econômicas e socioculturais, para entender o que motivou sua construção, podendo até traçar um paralelo de épocas se a obra for distante no tempo.

4 - Explicar as razões que levaram ao surgimento do tipo de obra que será lida, observada, entendida, refletida e analisada pelos estudantes.

5 - Falar sobre o autor e sua personalidade para situá-lo na sua época, levando os estudantes a indagar sobre sua linguagem, suas intenções e pretensões na produção da obra.

6 - Expor sobre o contexto literário, o movimento literário a que pertencem o autor e sua obra., as características do movimento e outras informações possíveis.

Ultrapassada a fase inicial de proposições para a análise, a autora passa às proposições básicas de leitura. São elas:

a. Impressões da leitura – Levantamento de impressões e entendimento das ideias presentes na obra. O professor já deverá ter feito uma análise prévia para perguntar sobre os problemas (pontos) importantes da obra, direcionando a análise posterior.

b. Eixo central e levantamento de fatos - As respostas dadas às questões de impressões oferecerão as possibilidades de se estabelecer o eixo central do romance. Um levantamento de fatos e a tentativa de construir um fio condutor, mediada pelo professor, que vão levar à ideia central da obra, fazendo-se reflexões e ponderações sobre o próprio enredo e as ligações entre os fatos levantados.

c. Resumo (Enredo) - Construção a partir da ideia central e do levantamento de fatos de um percurso da história no tempo em que a história ocorre. O professor pode orientar e solicitar atenção na ordem cronológica dos fatos para perceber a o edificação da obra, reconhecendo e interpretando os fatos mais importantes. Com o exercício e produção, o aluno

redigirá seu próprio resumo. O professor apresentará aos estudantes o seu próprio resumo como forma de ensino de atividade interpretativa.

d. Personagens - Reconhecimento e descrição física e psicológica dos personagens. Confronto entre as duas formas que o romancista utiliza para expor os personagens: narração e descrição. O professor orienta os estudantes para que reconheçam as características dos personagens, interpretando suas ações e as descrições dadas pelo autor. Caso seja necessário, o professor pode explicar aos estudantes seus conceitos de narração e descrição.

e. Ambiente - Observação e reflexão do lugar onde os fatos ocorrem, suas ligações com as características dos personagens, com a atmosfera que envolve os acontecimentos, a interpretação que os estudantes fazem sobre o cenário do romance.

f. Tempo - Reconhecimento da época em que o romance se desenvolve, o tempo que as ações levam para acontecer, interpretação e reflexão sobre a importância do tempo na obra.

g. Estrutura narrativa - Apontamento e reflexão do encadeamento dos fatos, análise da estrutura do enredo, a velocidade em que os fatos ocorrem, os reflexos que as ações têm no percurso do enredo, entre outros.

Por entender que todas estas atividades podem suscitar muitos entendimentos, muitas interpretações, muitas discussões, convergências e divergências, julgamos que estas proposições já são suficientes para auxiliar os alunos na leitura e o professor na condução das atividades. Isso, principalmente, por se tratar de estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. Omitiremos a parte de análise de texto realizada por Coelho.

Entendemos que o LD do 8º ano do Ensino Fundamental em análise não satisfaz os princípios básicos de ensino de Literatura porque não se aprofunda na exploração esperada das obras literárias. Pensamos ser importante registrar algumas orientações que podem auxiliar no proposto ensino. Quando Coelho(1974) propõe que se apresente o valor da Literatura, discutindo sua significação na vida do homem e suas múltiplas funções para fazer o estudante refletir sobre ela, a Literatura, que se reconheça um escritor como um

apresentador de fatos para gerar reações no leitor e recria a realidade em forma de objeto de arte, está propondo que se tenha a Literatura como algo de grande valor. Ainda nesta mesma proposta, Coelho (1974) expõe a importância de se apresentar as condições gerais da época em que a obra foi composta, de conhecer as razões que geraram a obra, seu autor, seu contexto histórico, suas intenções e objetivos na composição da obra.

Assim, verificamos que o LD não contempla as atividades básicas de iniciação da leitura literária apontadas. São atividades que constroem o caminho de uma leitura significativa que estabelecem relações entre a realidade histórica e a realidade artística, proporcionando condições para melhor entendimento da obra e reflexões consistentes. Sem dados que expliquem a obra, o leitor pode ter uma leitura deturpada, incompleta e pouco produtiva.

Vamos tratar agora sobre o propósito desta atividade: ensinar literatura, conforme defendido nesta Dissertação. A proposta destina-se para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Pretendemos propor o ensino de literatura por meio de sequências didáticas. Sequências didáticas são atividades planejadas e interligadas para ensinar um conteúdo, organizadas para que objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Para trabalhar essas sequências didáticas são necessários conhecimentos sobre o que se vai ensinar e seu público-alvo; capacidade elaborativa de atividades pertinentes ao conteúdo do trabalho e disponibilidade para trabalhos coletivos, a fim de que haja intercâmbio de conhecimentos (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

O objetivo principal desta sequência consiste em ensinar a ler uma obra literária. Portanto, nas próximas linhas, vamos expor quais são as partes que a compõem.

A sequência: Ensinando Literatura a partir de Capitães da areia, de Jorge Amado: Canção da Bahia, canção da Liberdade (p. 215 – 256), prevê uma apresentação inicial – Apresentação do autor e do contexto histórico em que a obra foi escrita, leitura de "Cartas à Redação" (p. 1 – 15) para se proceder a leitura da reportagem e das cartas em blocos, intermediados por questões de sondagem inicial. O professor pode fazer perguntas aos alunos, por exemplo: sabem do que tratam as cartas? Já ouviram falar dessas cartas? Conheçam

Capitães da areia? Conheciam Jorge Amado? Conhecem alguma obra do autor? Já ouviram falar em Tieta e Gabriela? O professor pode também auxiliar no entendimento do conteúdo, à medida que julgar necessário. Pode continuar com uma apresentação e reconhecimento dos componentes do gênero romance como um todo, entendimento e reflexão sobre os componentes: enredo, cenário (lugar), tempo e personagens (atividade oral e escrita), uma leitura parcial do trecho escolhido para a sequência para fazer reconhecimento dos componentes específicos. O professor deve conduzir o reconhecimento questionando sobre os componentes presentes no trecho lido. Espera-se que os estudantes reconheçam os personagens e os nomeiem, distinguindo suas características físicas e psicológicas, se possível. Propor uma reflexão sobre os personagens e suas ações dentro do romance e um personagem preferido com exposição dos motivos da escolha. Dentro destas possibilidades, propomos mais detalhadamente em uma sequência a seguir.

Sequência: Ensinando Literatura a partir de um trecho de *Capitães da areia*, de Jorge Amado: *Canção da Bahia*, *canção da Liberdade* (p. 215 – 256)

6.1 Apresentação Inicial

Construímos esta sequência didática conforme esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para produção textual oral e/ou escrita, composto de apresentação do autor, do contexto histórico, produção inicial, módulos e produção final.

Por meio dos vídeos *De lá pra cá* (parte 1 e 2), acessíveis em <https://youtu.be/zbfH7TZBbDU>, <https://youtu.be/BBbvhg97fuA> e <https://youtu.be/JYUIIdMLX3gc> apresentar o autor e o contexto histórico em que a obra foi escrita. Depois disso, ler um trecho inicial da obra (*Cartas à redação*, p. 1- 15) em partes: 1 a 6, 7 a 11, 12 a 15, respectivamente. Durante a leitura da reportagem e das cartas, indagar aos alunos se eles reconhecem os escritores das cartas e seus pensamentos sobre os capitães da areia. Pode questionar/evidenciar que camadas da sociedade estas cartas representam. O professor pode discorrer sobre o enredo da obra (indagar sobre o título da obra, citar o autor,

o contexto e alguns personagens da história entre outras possibilidades). Ainda durante a leitura, pode destacar trechos que julgar interessantes e incentivar os estudantes a mostrar seu entendimento. Pode fazer anotações na lousa que identifiquem cada um dos escritores das cartas para servirem de apoio aos estudantes nas discussões. O professor pode falar sobre o gênero romance e suas particularidades (enredo, personagens, cenário, contexto e outras que entender necessárias).

Como parte integrante da apresentação inicial, o professor pode propor uma pesquisa aos estudantes para saber quem é o autor, qual sua linha ideológica na Literatura, suas obras, apresentar um trecho do filme *Capitães da Areia*, feito pela neta de Jorge Amado.

6.2. Produção Inicial

O professor pode solicitar aos estudantes que escrevam um pequeno texto sobre uma das cartas lidas, expondo a opinião do autor e sua própria opinião sobre os capitães da areia. Antes, porém, orientar os estudantes que releiam a carta escolhida para que possam entender melhor e refletir sobre sua escolha. Esta produção pode ser feita em duplas, o professor também pode dizer que eles estão escrevendo para leitores que têm idades próximas às suas,

6.3 – Módulos

Esta sequência tem proposta de duração de 20 aulas. O objetivo principal consiste de efetivamente ensinar o ler literário de uma forma mais completa, diferente do que propõem os LDs. O conteúdo desta sequência é composto por dois trechos do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado: *Cartas à redação* (p.1 - 15) e *Canção da Bahia - Canção da Liberdade* (p.215 – 256). A metodologia será baseada em leituras compartilhadas, exposições orais, registros escritos, debates, entre outros. A avaliação é composta de participação ativa oral (proatividade na exposição de entendimento e questionamentos) atividades escritas com questões de entendimento, interpretação e reflexão) executadas ao nos módulos (I a VIII).

I - Realizar leitura compartilhada, iniciando com a interpretação do título do capítulo "Canção da Bahia, canção da Liberdade", e do subtítulo *Vocações*, a fim de que os alunos identifiquem as vocações dos personagens citados: Dora, Professor, Pirulito e Boa-Vida. Convém indagar sobre suas reflexões acerca de vocações, perguntando-lhes sobre o cenário e suas relações com as ações dos personagens. O professor pode iniciar a leitura e solicitar que outros continuem para que os voluntários participem. Fazer, na lousa, se necessário, anotações consideradas necessárias para auxiliar nas próximas atividades e solicitar, ainda, que os estudantes também as façam para que possam rever ao longo da leitura.

II - Falar um pouco sobre o subtítulo anterior. Fazer a leitura compartilhada do texto do subtítulo *Canção de amor da vitalina* para que os alunos conheçam melhor o Sem-Pernas e sua história com a vitalina, Dona Joana. O professor pode selecionar alguns trechos e debater com os alunos para aprimorar o entendimento e suscitar reflexões. Fazer anotações consideradas necessárias para auxiliar nas próximas atividades.

III - Falar um pouco sobre o subtítulo anterior. Fazer a leitura compartilhada do texto do subtítulo *Na rabadá de um trem* para que os estudantes conheçam melhor o Gato, suas aventuras, o cenário, seus frequentadores, as novas citações sobre Pedro Bala, Boa-Vida e Pirulito. Também conhecer o destino de Volta-Seca. O professor pode perguntar e falar sobre Lampião e Zumbi dos Palmares, citados na obra. Pode propor uma pesquisa sobre ambos. Pode questionar sobre o conceito de herói e heroísmo para poder discutir sobre o tema. O ideal seria que solicitasse uma pesquisa prévia para que os estudantes possam mostrar sua capacidade de exercer esta tarefa e sintam-se participantes ativos do processo. Fazer na lousa anotações consideradas necessárias para auxiliar nas próximas atividades e solicitar que os estudantes também as façam. Esta retomada recoloca os estudantes na obra, reaviva-lhes a memória.

IV - Falar um pouco sobre o subtítulo anterior para entender a continuidade da atividade. Fazer a leitura compartilhada do texto do subtítulo *Como um trapezista de circo* para que os estudantes conheçam o final do Sem-Pernas e expliquem o próprio subtítulo. O

professor pode perguntar as opiniões deles sobre a ação que resultou na morte do personagem, seus sentimentos ao agir daquela forma, os sentimentos dos estudantes diante do fato trágico. Pode selecionar trechos e debater melhor para que esclareçam-se dúvidas. Fazer na lousa anotações consideradas necessárias para auxiliar nas próximas atividades e solicitar que os estudantes também as façam a fim de usar em prováveis necessidades.

V - Falar um pouco sobre o subtítulo anterior. Fazer a leitura compartilhada do texto do subtítulo *Notícias de jornal* para que os alunos conheçam os destinos de alguns personagens: Professor, Gato, Boa-Vida e Volta-Seca. O professor pode fazer perguntas que levem os estudantes a refletir sobre os diferentes destinos e as causas que podem ter levado cada um deles àqueles destinos. Pode selecionar alguns trechos e reler para provocar mais discussões sobre seu conteúdo, fazendo mais perguntas pertinentes ao contexto: Qual suas opiniões sobre as ações contidas neste subtítulo? O que leva alguém a virar notícia? Por que destinos tão diferentes para personagens que vivem em um mesmo ambiente?. Fazer na lousa anotações consideradas necessárias para auxiliar nas próximas atividades e solicitar que os estudantes também as façam a fim de usar em prováveis necessidades .

VI - Falar um pouco sobre o subtítulo anterior. Fazer a leitura compartilhada do texto do subtítulo *Companheiros* para conhecer melhor o destino de Pedro Bala e Alberto. Durante a leitura, o professor pode perguntar sobre a forte ligação de Pedro e Dora, pode ler alguns trechos para falar sobre isso. Pode questionar sobre Alberto, greve, motivações e importância para os trabalhadores, destacar alguns trechos para reler e debater. Indagar quem são João Grande, Barandão e Loiro e o significado estendido da palavra "companheiro" e por que Pedro Bala considera-a "[...] a palavra mais bonita do mundo". Ademais, por que um estudante de Direito une-se ao líder dos capitães da areia e qual o motivo de Pedro Bala dizer que "[...] a greve é festa dos pobres". Por que os fura-greves são chefiados por um americano e fracassam. O professor pode elaborar outras questões pertinentes que remetam aos fatos. Por exemplo, se eles sabem o que é uma greve, se entendem as motivações de uma greve, se tem conhecidos que fazem greve, se entendem os motivos das greves na Educação. Fazer na lousa anotações consideradas necessárias para auxiliar nas próximas atividades e solicitar que os

estudantes também as façam a fim de usar em prováveis necessidades.

VII - Falar um pouco sobre o subtítulo anterior. Fazer a leitura compartilhada do texto do subtítulo *Os atabaques ressoam como clarins*. O professor pode começar por indagar sobre o título, depois, questionar a aparição de Gato e suas histórias. Em seguida, questionar cada voz que chama Pedro Bala para a Revolução. O que elas representam e significam? Por que são tantas vozes? Outras perguntas correlacionadas podem surgir. Fazer na lousa anotações consideradas necessárias para auxiliar nas próximas atividades e solicitar que os estudantes também as façam a fim de usar em prováveis necessidades.

VIII - Fazer a leitura compartilhada do texto do subtítulo ...Uma pátria e uma família. O professor pode começar por perguntar sobre o próprio subtítulo, para iniciar uma reflexão e suposições sobre o que o título já apresenta da parte., palavras como pátria e família e o caráter ilegal dos jornais, das tipografias, além da "periculosidade" de Pedro Bala e o que o levou a se tornar um "perigoso inimigo da ordem estabelecida". Por ser um subtítulo curto, se pode também conduzir uma releitura e reflexões sobre cada um dos trechos.

Por que as pessoas se dispunham a ajudar Bala? Por que as pessoas foram impedidas de falar? O professor pode falar sobre o período histórico da ditadura militar no Brasil e perguntar se alguém sabe algo sobre o assunto (neste caso, caberia uma atividade integrada com o professor da História). É possível explorar cada trecho de forma a finalizar este módulo, retomando o enredo a partir das anotações das aulas. Fazer na lousa anotações consideradas necessárias para auxiliar nas próximas atividades e solicitar que os estudantes também as façam para o caso de necessitar.

Como produto final, o professor pode sugerir algumas atividades e solicitar que os estudantes escolham uma das opções para realizar. Podem ser atividades coletivas ou individuais: dramatização, ilustração sobre o trecho lido (personagem e cenário), criação de uma música, criação de um poema, uma reportagem fictícia envolvendo os personagens da obra ou outra atividade relacionada com a obra. Em todos os casos, o professor pode levar ao conhecimento geral as atividades realizadas e propor uma avaliação da parte dos estudantes para que eles entendam que saber avaliar também tem seu lugar na aprendizagem. As

atividades propostas poderiam contar com a colaboração de outros docentes a fim de que pudesse haver uma integração dos diversos componentes curriculares.

CONCLUSÃO

O objetivo desta dissertação de mestrado era verificar como um determinado livro adotado em uma escola municipal de São Paulo apresenta a literatura e conduz seu ensino no fundamental II. Entendemos que formar leitores literários dentro das escolas públicas significa formar cidadãos esclarecidos e ativos dentro da sociedade, capazes de lutar por seus direitos de qualidade de vida democrática. Ensinar literatura, portanto, é uma das principais tarefas, sobretudo, nas escolas públicas, onde se concentra a grande parcela da sociedade.

No início do trabalho, percebemos que o ensino de literatura está diretamente ligado à formação de professores em Letras. Fizemos uma revisão bibliográfica para verificar como se dá a formação de professores, segundo alguns autores como Soares (2001), Patto (, Nóvoa e Azanha (2004). Abordamos a importância da ideologia no livro didático e na própria estrutura escolar para entendermos que cidadãos a escola se pretende formar e como são as relações de poder dentro da instituição escolar. As escolas parecem ensinar que distorções socioeconômicas e infortúnios para muitos são normais, privilégios, para poucos; classes ricas trabalham nos melhores empregos porque são merecedores, classes pobres ficam com as piores porque não merecem coisas melhores.

Trafegamos por alguns conceitos sobre formação docente e constatamos que há muito que fazer. A formação de professores tem equívocos, como a falta de proposta para conhecer mais sobre aprendizagem, inteligência, desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças e adolescentes, assim como o desconhecimento de fatores que influenciam no fazer docente: diferenças sociais, econômicas e culturais dos profissionais da educação.

Sobre a formação de professores de Português, constatamos que ela se iniciou por herança portuguesa e, posteriormente, consolidou-se brasileira. Iniciou-se apenas com a alfabetização, latim, retórica e poética. Evoluiu para o ensino de gramática do Português, retórica e poética. Em 1871, foi criado o cargo de professor de português e se via o domínio da norma padrão culta e da prática leitora e escrita.

De volta ao panorama da história da educação, saltamos para os anos 1950 e 1960, as camadas populares e mais pobres acessaram a escola. Isso exigiu a contratação de mais professores, vindos de escolas de Língua, Literatura, Pedagogia e Didática. Entendemos que

eram todos para o ensino de Português.

O ensino de português se fazia por meio de livros repletos de gramática, textos e exercícios. O ofício foi desvalorizado, o salário baixou e as condições de trabalho eram precárias (Soares, 2001). Aliados a esses fatores, havia discrepância de níveis socioeconômicos e culturais entre professores e estudantes, o que dificultava a formação de novos professores de português, pois os professores formadores não sabiam formar. Assim, condições de trabalho, falta de estrutura adequada, formação debilitada dos formadores, por enquanto, foram responsáveis pela má formação de professores de português no Brasil.

Nos anos 1980, avanços nos estudos na área de Linguagem entraram nos currículos de formação de professores e produziram mudanças e ocuparam as escolas nos anos 1990. A formação de professores de português evoluiu com base em avanços próprios da área e de outras áreas (Soares,2001). O campo da educação foi ganhando novos contornos bem como os discursos sobre a formação de professores, como se vê em Patto (2004), em que diz não existir regras e métodos didáticos e/ou pedagógicos capazes de preparar pessoas para ensinar com garantia de êxito. A autora entende que a escola contemporânea exige um professor que conheça a situação escolar e tenha discernimento para trabalhar da melhor forma possível na construção de uma comunidade escolar centrada e engajada eticamente para além do tempo de estudo. A sociedade brasileira exige e precisa de mudanças.

Soares (2001) propõe uma reflexão sobre a formação de professores de português, sob a ótica de fatores externos, isto é, de natureza social, política e cultural do português e fatores internos, relacionados com a própria criação do português como disciplina escolar. Uma visão histórica aponta que houve atraso na introdução do português no rol de disciplinas escolares essenciais. Consequentemente, a criação de cursos formadores de professores de português também foi tardia e apresentou falhas estruturais que ainda repercutem no presente.

Diante desta situação, propusemos duas ações a fim de colaborar efetivamente na melhor formação docente: formar professores intelectuais transformadores e adotar as competências de Goergen. Entendemos que estas duas propostas já fariam muita diferença na prática docente e, conseqüentemente, na qualidade de ensino.

Em seguida, estudamos conceito de ensino de literatura segundo Barthes, Todorov, Dalvi, Rezende e outros para compreender mais o que significa ensinar literatura e podermos

aplicá-lo nas aulas para reparar equívocos e melhorar o aproveitamento da literatura na construção do estudante leitor crítico e atuante no seu espaço social. Verificamos, por meio de uma revisão bibliográfica sobre o livro didático, especificamente, no que se refere ao ensino de literatura, que há necessidade de mudanças. O livro didático não está ensinando efetivamente literatura. O que se ensina não é literatura, porque não está diretamente voltado à leitura prática de obra literária, discernimento e reflexão sobre os personagens, suas ações e desdobramentos possíveis, durante e depois da própria leitura.

Posteriormente, passamos para a análise do livro didático escolhido para utilização em uma escola municipal de São Paulo. Inicialmente, definimos a avaliação proposta e suas peculiaridades. Feito isto, partimos para análise em que concluímos que o livro não ensina bem literatura, porque ele não foi pensado para isso. Vemos nisso um certo descaso com a Literatura. Entendemos que a Literatura não é encarada como um elemento importante na construção do homem e na sua participação na sociedade. Pensando-se em Ideologia, entendemos a ausência da Literatura fortalece a predominância de uma classe.

O LD até tem uma seleção de textos interessantes, algumas vezes, porque tem conteúdo que permite trabalhar e criar atividades diferentes das constantes no LD, auxiliando parcialmente no ensino. Entretanto, a abordagem ainda está aquém porque nem sempre condizem com as necessidades sociais dos estudantes nem dos professores comprometidos com a qualidade democrática da Educação.

Parece-nos que o intuito de ensinar literatura não faz parte dos objetivos de um livro didático. O máximo que ele pode fazer é trabalhar com poesias, contos, crônicas e trechos de outras obras literárias maiores, sobretudo, romances. Vemos a necessidade de maior oferta de espaço no LD para a Literatura nos moldes como propõem Todorov, Rezende, Dalvi, entre outros autores. Também vemos a necessidade de mudanças voltadas para o ensino de Literatura na formação docente. Assim, também, entendemos necessário que haja um ensino que promova o fortalecimento pelo domínio do conhecimento e da própria língua como um meio de expressão.

O fato de parecer impossível ensinar plenamente literatura não pode servir de empecilho para este objetivo. Entendemos que precisamos buscar uma forma de ensinar Literatura na escola como forma de colaborar no desenvolvimento de cidadãos-leitores.

Entendemos que a Literatura necessita de mais espaço na sala de aula, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa e nos livros didáticos. Como alternativa, propusemos uma sequência didática de ensino de literatura, concebida com base em trecho de Capitães da areia, de Jorge Amado. A forma como construímos a sequência mostra como entendemos que se deva ensinar literatura, de forma debatida, discutida, refletida e construtiva.

Para finalizar, esperamos que este trabalho sirva como um instrumento de reflexão sobre a formação docente, em geral, em Letras, especificamente, já que trata do ensino de literatura e também colabore para a formação dos cidadãos-leitores nas escolas públicas. E por fim, auxilie no fortalecimento dos estudos sobre o ensino de literatura na escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? In: Aspectos metodológicos do ensino de Literatura. In: Leitura de Literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. (p.35 - 49).

AMADO, Jorge. Capitães da areia. 95ª edição, Rio de Janeiro: Record, 1998.

ANDRÉ, Marli E.D.A.; LUDKE, Menga. Evolução da pesquisa em Educação. In: Pesquisas em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (p. 1- 10).

_____. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: Pesquisas em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (p. 11-24).

_____. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: Pesquisas em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (p.25 – 44).

_____. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. In: Pesquisas em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (p.45 – 53).

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.2. p. 369-378, maio/ago.2004.

BARBOSA, R. L. L.; BOLDARINE, R. F. Livros didáticos de língua portuguesa e representações de leitura a partir de suportes midiáticos. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, v. 19, p. 44-51, 2011.

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. (2010). Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa . Ministério da Educação. Brasília: MEC.

CASTANHO, A. P. B. O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de letras. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.

CATELLI JR, Roberto. Ideologia e livro didático. Revista Carta Capital, v 4, p. 10, 2007. Disponível em www.abrale.com.br/wp-content/uploads/ideologia-e-livro-didatico.pdf Acesso em 30/08/2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

COELHO, Nelly Novaes Coelho. O ensino da Literatura - I - Comunicação e Expressão, 3ª Edição, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1974.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). Leitura de Literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. (p.67 – 97).

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FARIA, Ana Lúcia G. Ideologia no livro didático. São Paulo: Cortez, 1996.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GOERGEN. Pedro L. Competências na Educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. Nuances Vol. VI. Outubro/ 2000. (p. 1 - 9).

GOMES, Andréia de Fátima R.; SOUZA, Sueder. Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras. Revista (Con)Textos Linguísticos, v.9, n.14 (2015). (p. 8- 21).

KATO, Mary A. A natureza da leitura e da escritura. In: No mundo da escrita. São Paulo: Editora Ática, 1993. (p. 60 - 77).

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar de leitura. In: Oficina de leitura: teoria e prática.

Campinas: Pontes Editores, 1992. (p. 15 - 30).

_____. Como lemos: Uma concepção não escolar do processo. In: Oficina de leitura teoria e prática. Campinas: Pontes Editores, 1992. (p. 31 - 47).

KOCH, Ingedore G. Villaça. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Editora Cortez, 2003. (p. 13 - 20).

_____. Texto e Contexto. In: Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Editora Cortez, 2003. (p. 21 - 33).

LEFFA, Wilson J. O conceito de leitura. In: Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. (p. 9 – 24).

LEITE, Raquel Lazzari (Org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (p. 61-78).

LEITE, Rose Mary. A ideologia contida nos livros didáticos. Artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado da Universidade Católica de Pelotas. Disponível em http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/dir2/14.pdf., v. 12 Acesso em 30/08/2017.

_____. A metacognição. In: Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. (p. 45 – 65).

MARIANO, André Luiz Sena. A pedagogia histórico-crítica e a dimensão intelectual do trabalho docente: Aproximações iniciais. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_375_alsmariano@yahoo.com.br.pdf. Acesso em 30/08/2017.

MATOS, Francisco Gomes de; CARVALHO, Nelly de. Como avaliar um livro didático – Língua Portuguesa. São Paulo: Pioneira, 1984.

MELLO, Cláudio José de Almeida. Leitura e Ensino de Literatura: Análise de livros didáticos. Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá. Guarapuava, vol. 2, ed.1, jul.2010. http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/80/03_Vol2_VOOS2010_CL2

MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista; SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de Souza. As sequências didáticas como um procedimento de ensino para o gênero artigo de opinião. Revista Letras, Curitiba, v.18,n. 22, p. 55-74, jan./jul.2016.

NÓVOA, António. Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20, jan./jun.,1999.

_____ Fala, mestre! António Nóvoa. In: Revista Nova Escola, ano 27, n. 256, p. 30-32, outubro, 2012.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa – 8º Ano. São Paulo: IBEP, 2012.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Pinto; BOMÉRY, Helena Maria Bousquet. A política do livro didático. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade de Campinas, 1984.

PARO. Vítor Henrique. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino. São Paulo: Ática, 2007.

_____ Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade de ensino. In: Revista Portuguesa de Educação, vol. 13, num.1, 2000, p. 23 – 38. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/374/37413103.pdf>.

PATTO, M. H. S. . Formação de Professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R.L.L.(org.) Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

REIS, Andreia Rezende Garcia; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Considerações sobre circulação e uso do livro didático de Língua Portuguesa na escola. Revista Prática de Linguagem,v.1,n.1,pp.87-95,jan./jul.2011.Disponível em <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2011/06/Fale-para-o-professor-Considerações-sobre-o-LD-de-LP.pdf> Acesso em 30/03/2018.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de Literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). Leitura de Literatura na escola.São Paulo: Parábola, 2013. (p.99 – 112).

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de Literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. (p.17 – 33).

SANTANA, Carla Alves; SANTOS, Denise Ferreira; PESSOA; Fernanda Fonseca; SCOLFORO, Jória Motta. R. Ci. Humanas, v.4, n.2, p.109-118, dez. 2004. Disponível em <http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/13017/artigo5vol4-2.pdf?sequence=1>

acesso em 30/08/2017.

SANTOS, Caroline Ayako Nakagawa. A pedagogia crítica e o professor como intelectual transformador. In: _____ A concepção de professor como intelectual transformador de Giroux e sua contribuição para a prática profissional de professores iniciantes. TCC apresentado na Universidade Federal de São Carlos em 2010. Capítulo II p. 28- 39. Disponível em <http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/trabalhos-de-conclusao-de-curso/tcc-2007/a-concepcao-de-professor-como-intelectual-transformador-de-giroux-e-sua-contribuicao-para-a-pratica-profissional-de-professoras-iniciantes>. Acesso em 30/08/2017.

SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. (p.51 - 65).

SILVA. E.T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: *Em aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. (p.11- 15)

SILVA, Robson Carlos; CARVALHO, Marlene de Araújo. O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador. In: III Encontro de Pesquisa em Educação e II Congresso Internacional em Educação: Educação – práticas pedagógicas e políticas de inclusão. Teresina: EDUFPI, 2004. p. 67-68. Disponível em http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf. Acesso em 30/08/2017.

SOUZA, Suely dos Santos. O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma Educação que contemple a diversidade social e cultural. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/91> Acesso em 30/08/2017.

SOARES, Magda. Que professores de Português queremos formar? *Revista Movimento*, n. 3, p. 149-155, 2001.

SOUZA SILVA. A Literatura nos livros didáticos de ensino fundamental II: Um estudo de três coleções contemporâneas" – Dissertação de mestrado - UFES - 2017. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11231_Disserta%E7%E3o%20Daiani%20-%20Vers%E3o%20Banca.pdf acesso em 10/08/2017.

TODOROV, Tzvetan. A Literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.51

VYGOTSKY, Lev Semenovich. O desenvolvimento da percepção e da atenção. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991. (p. 24 – 28).

_____. O domínio sobre a memória e o pensamento. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991. (p. 28 – 38).

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 59, p. 827-849, 2014.

ZANCHETTA JÚNIOR, J. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC. In: Revista Brasileira de Educação v.22 n. 68. jan-mar 2017.

ZANCHETTA JÚNIOR, J. Textos e gêneros no currículo de Português da Escola Estadual Paulista. In: Cadernos de Pesquisa v. 45 n 157 p. 566-587 jul./set. 2015.

ZILBERMAN, Regina. A Leitura e o Ensino da Literatura. São Paulo: Editora Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. O livro didático e o ensino de Literatura. In: Leitura: Teoria & Prática, Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil, Ano 3, Dezembro/1984, n. 04 (3 – 15).

ANEXO = Capítulo 2 da Unidade 1 do livro didático analisado

Hora da pesquisa

Que tal fazer um levantamento de outras gírias, usadas por diferentes grupos sociais? Por exemplo: esqueitistas, adeptos do *hip-hop*, surfistas etc. Conforme orientação do professor, a classe será dividida em grupos para realizar a pesquisa. O resultado será um grande glossário de palavras da turma.

Você e seus colegas vão se divertir com essa tarefa e se surpreender com a criatividade da língua portuguesa. Não se esqueça de:

- colocar as palavras do grupo social pesquisado em ordem alfabética;
- expor, com seus colegas, o glossário, em sua escola, de modo que outros estudantes possam **curti-lo**. Vai ser **superlegal!**

Leia mais...

Nesta unidade, você leu um texto de Guimarães Rosa. Faça uma pesquisa e procure informações a respeito de grupos de teatro, de cultura popular que realizam encenações da obra de Guimarães. Você perceberá o alcance da obra desse grande escritor. Entre os materiais lidos selecione um dos textos para imprimir e levar para a sala de aula. Troque informações com os colegas que fizeram a mesma busca que você.

Preparando-se para o próximo capítulo

Você vai dizer como vê o período da adolescência. Para isso, escreva um pequeno texto em prosa, ou poema; ou, então, faça um desenho.

Em resumo, responda de forma criativa à pergunta: o que é ser adolescente?

Depois, aguarde. Você terá muitas oportunidades de conversar sobre esse assunto com seus colegas.



ComStock



CAPÍTULO 2

ADOLESCER

Pra começo de conversa

Adolescência é um tempo de lançar-se ao novo e descobrir...



1. As palavras da ilustração têm relação com você? Por quê?
2. Em sua opinião, os assuntos a que elas se referem são importantes para se conhecer os adolescentes brasileiros?
3. Quais desses assuntos você gostaria de discutir melhor?

Prática de leitura

Texto 1 – Reportagem

Antes de ler

Em sua opinião, os jovens de hoje acreditam em nosso país? Eles atuam de maneira consciente para mudar aquilo de que discordam? Discuta com seus colegas e, a seguir, veja o que as pesquisas revelam a esse respeito.

Projeto Sonho Brasileiro analisa perfil do jovem

Estudo da Box1824 mostra que nova geração tem comportamento mais coletivo e atuante

Marcos Bonfim, do inShare57

Reprodução

Os jovens de 18 a 24 anos apresentam orgulho em ser brasileiros e otimismo quanto ao futuro do país, de acordo com o Projeto Sonho Brasileiro, divulgado nesta segunda-feira (13), pela Box1824, empresa com atuação no mapeamento de tendências de comportamento. A nova geração demonstra também um comportamento mais coletivo e atuante na sociedade.

89% dos jovens disseram ter orgulho do país, enquanto 11% afirmaram ter vergonha. E 75% pensam que o Brasil está mudando para melhor.

De acordo com Gabriel Milanez, sociólogo, o resultado reflete dois aspectos: “Pelo viés interno, o Brasil está melhor do que no passado, é um lugar onde as coisas são possíveis; e pelo lado externo, o mundo está reconhecendo o país”, diz.

Entre os quesitos de projeção, somente o confronto entre ética e corrupção é pessimista. 43% dos participantes analisam que a nação estará mais próxima da corrupção nos próximos anos do que da ética, que ficou com 38%.

De acordo com o projeto, a nova juventude [...] foge de conceitos como bipolarização e acredita, 92%, em ações pequenas que aos poucos vão transformando a realidade das pessoas.

A “Brasília política”, como denominam a “política velha”, já não diz muito para eles, em um cenário em que 59% afirmam não ter partidos políticos e 83% analisam que os políticos se afastaram da essência da atividade da política.

Essa postura também reflete no universo do consumo, em um quadro que os jovens consideram de demanda elevada, como explica Milanez. “O consumo para eles é uma atitude política. Têm uma visão mais crítica das empresas e cobram um papel social delas. Eles não esperam marcas que se posicionem pelo discurso, mas que ajam. E transparência é uma palavra muito forte, no âmbito do governo ou das empresas”.

A pesquisa chegou também ao que se denominou de “transformadores” ou “jovens-pontes”, pessoas que se caracterizam por agir nas mais diversas áreas, seja em projetos socio-educativos, de cultura ou economia comunitária.



Jim Pruitt

“Todos eles acreditam que estão transformando a sociedade. Se pegarmos estas microrrevoluções teremos um impacto muito grande”, defende Carla Mayumi, sócia da Box1824. 8% dos entrevistados se encaixam neste perfil, o que significaria dois milhões de jovens; se aplicado o percentual ao total de brasileiros com faixa etária de 18 a 24, cerca de 26 milhões, segundo dados do IBGE.

A pesquisa, na fase quantitativa realizada pelo Datafolha, entrevistou 1784 pessoas de 173 cidades em 23 estados do Brasil, com perfis sociais distintos, das classes A a E.

Na fase qualitativa, foram entrevistados jovens das classes A, B e C que residem nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Porto Alegre.

[...]

Marcos Bonfim. *Exame.com*, 14 jun. 2011.

Disponível em: <http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/projeto-sonho-brasileiro-analisa-perfil-do-jovem>. Acesso em: 20 fev. 2012.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Releia o primeiro parágrafo:
 - a) De acordo com o texto, o que vem a ser a Box1824?
 - b) A que conclusão a Box1824 chegou?
2. No decorrer dos parágrafos seguintes, há uma confirmação do que foi apontado no primeiro parágrafo? Justifique sua resposta.
3. De acordo com o texto, o que justifica o fato de 89% dos jovens terem orgulho do país e 75% acreditarem que o país está mudando para melhor?
4. Em que quesito os jovens ainda apresentam, em sua maioria, uma visão pessimista? Por que você acha que isso acontece?
5. Releia o parágrafo abaixo:

De acordo com o projeto, a nova juventude [...] foge de conceitos como bipolarização e acredita, 92%, em ações pequenas que aos poucos vão transformando a realidade das pessoas.

Discuta com seus colegas como podemos conceituar o que vem a ser bipolarização, considerando o contexto da reportagem. A seguir, responda: qual a consequência de os jovens fugirem de conceitos como bipolarização?

6. Segundo o texto, o que significa dizer que o consumo é uma atitude política para os jovens?
7. De acordo com o texto, o que seriam os jovens-pontes?
8. Podemos afirmar que foram privilegiadas na pesquisa todas as classes sociais? Justifique sua resposta.

TROCANDO IDEIAS

1. O que você achou da reportagem que você leu?
2. Essa realidade apontada pela pesquisa de algum modo afeta você? Você se reconhece nela? Explique sua resposta.
3. Em sua opinião, o jovem pode atuar socialmente, contribuindo para transformar essa realidade? Comente.

Prática de leitura

Texto 2 – Poema

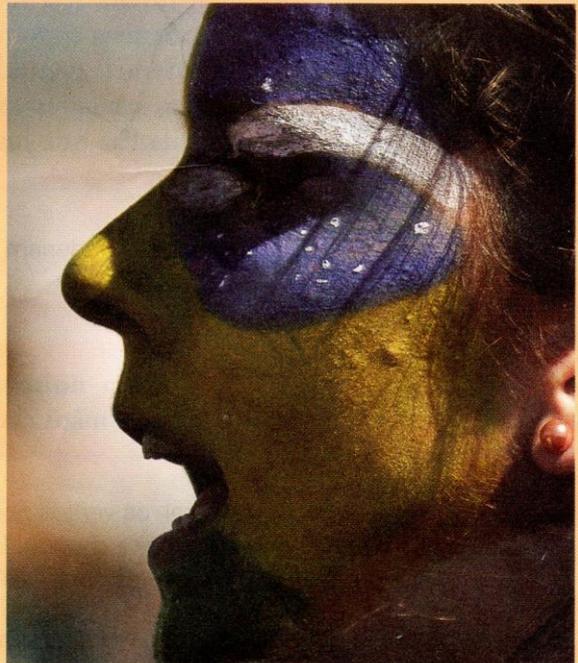
Mascarados

Saiu o Semeador a semear
Semeou o dia todo
e a noite o apanhou ainda
com as mãos cheias de sementes.

Ele semeava tranquilo
sem pensar na colheita
porque muito tinha colhido
do que outros semearam.

Jovem, seja você esse semeador
Semeia com otimismo
Semeia com idealismo
as sementes vivas
da Paz e da Justiça.

Cora Coralina. *Folha de S.Paulo*, 4 jun. 2001. Folha Ilustrada.



Marcello Casal Jr/ABR

POR DENTRO DO TEXTO

1. O poema de Cora Coralina apresenta uma ação que aparece em todo o texto. Que ação é essa?
2. Observe, a seguir, que o poema foi dividido em três estrofes. Copie-as no caderno. Em seguida, escolha no quadro as palavras ou expressões correspondentes a cada estrofe, e escreva-as ao lado dela.

ação	esperança	trabalho
obra inacabada	senso de coletividade	perseverança

1ª parte

Saiu o Semeador a semear
Semeou o dia todo
e a noite o apanhou ainda
com as mãos cheias de sementes.

2ª parte

Ele semeava tranquilo
sem pensar na colheita
porque muito tinha colhido
do que outros semearam.

3ª parte

Jovem, seja você esse semeador
Semeia com otimismo
Semeia com idealismo
as sementes vivas
da Paz e da Justiça.

3. Que outras palavras ou expressões poderiam representar o que os versos dizem?
4. Releia estes versos.

[...] e a **noite** o apanhou ainda
com as mãos cheias de sementes.

- Entendidos em sentido literal, os versos querem dizer que o semeador ainda não tinha terminado o seu trabalho quando a noite chegou. É possível ampliar o significado da ação de **semear**, ou seja, é possível semear outras coisas além de sementes?
5. E você, acha importante semear, mesmo sem a certeza de colher os frutos de suas próprias sementes? Comente sua resposta.

Reflexão sobre o uso da língua

Modos verbais

1. No poema de Cora Coralina, sublinhe todos os verbos de ação.
2. Transcreva os verbos que estão no passado.
3. Quais desses verbos no passado indicam ações que já terminaram, que já estão acabadas?

4. Leia o verso.

“Saiu o semeador **a semear.**”

- A expressão em destaque indica que a ação já foi terminada ou ainda não acabou?
- Que palavra a seguir pode substituir a expressão em destaque no verso? Semeado, semeando ou semeou?

5. Releia agora os próximos trechos.

Trecho 1

Jovem, seja você esse semeador
Semeia com otimismo
Semeia com idealismo
 as sementes vivas
 da Paz e da Justiça.

Trecho 2

Todos os dias Maria **semeia** na horta.

- Copie em seu caderno as afirmações corretas sobre os verbos destacados nos trechos 1 e 2.
 - Nos dois exemplos, os verbos indicam que a ação está no passado.
 - Nos dois exemplos, as ações estão no presente. Elas indicam que os jovens já semearam muito e Maria também.
 - O verbo **semeia**, no exemplo 1, indica um conselho. Já no exemplo 2 indica que Maria tem o hábito de semear na horta.
 - Nos dois exemplos, os verbos indicam que o ato de semear acontece todos os dias.
6. Quais foram os indícios que o levaram à resposta do exercício anterior?
7. Observe o emprego dos verbos para compreender melhor como a autora construiu o sentido do texto. Agora, copie os versos do poema que representem as ações pedidas a seguir.
- Versos que revelam ações importantes do semeador e de outras pessoas.
 - Versos em que o semeador é perseverante, que continua a semear.
 - Versos em que o eu poético dá um conselho, que só se realizará se o outro fizer aquilo que ele solicita.

Importante saber

Para a construção de sentido em um texto, não importa apenas o **tempo** em que o verbo está: presente, pretérito ou futuro. Também importa o **modo** do verbo.

Quando o verbo indica a certeza de uma ação, seja ela no presente, no pretérito ou no futuro, dizemos que o verbo está no modo **indicativo**. Quando o verbo traz a ideia de conselho, pedido ou ordem, dizemos que ele está no modo **imperativo**.

8. Vamos pensar sobre o sentido das palavras **indicativo** e **imperativo**.

Situação 1: Um imperador falando com seu súdito.

Situação 2: Uma amiga fala à outra amiga.



- Qual dessas situações representa melhor um verbo no modo imperativo? E no modo indicativo?
 - Qual a relação entre a palavra imperador e a palavra imperativo?
 - Para darmos a ideia de certeza, usamos o verbo em determinado modo verbal. Você acha que a garota utilizou o modo adequado para expressar certeza? Explique sua resposta.
- Os verbos do poema "Mascarados" que estão no modo imperativo expressam: ordem, conselho, certeza, pedido ou incerteza?
 - Os verbos foram importantes para a construção do sentido da mensagem? Por quê?
 - Releia o poema. Ficou mais fácil compreender qual é o tempo de **semear**? Troque suas impressões com os colegas.

Para ampliar seus conhecimentos, conheça a conjugação do verbo **semear** nos modos indicativo e imperativo, trabalhados neste capítulo.

MODO INDICATIVO						
	Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais-que-perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
eu	semeio	semeei	semeava	semeara	semearéi	semearia
tu	semeias	semeaste	semeavas	semearas	semearás	semearias
ele/ela	semeia	semeou	semeava	semeara	semeará	semearia
nós	semeamos	semeamos	semeávamos	semeáramos	semearemos	semearíamos
vós	semeais	semeastes	semeáveis	semeáveis	semearéis	semearíeis
eles/elas	semeiam	semearam	semeavam	semearam	semearão	semeariam

MODO IMPERATIVO	
Afirmativo	Negativo
semeia tu	não semeies tu
semeie você	não semeie você
semeemos nós	não semeemos nós
semeai vós	não semeeis vós
semeiem vocês	não semeiem vocês

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. O texto a seguir trata os conflitos adolescentes de maneira bem-humorada. Leia-o.

Bronquinhos e protestos em família

- Para de ficar horas pendurada nesse telefone! Dá uma chance para os outros!
- Dá para diminuir o som?
- Na sua idade eu era estudioso, disciplinado, bem-educado e nunca levantava a voz com o meu pai...
- Você ainda não tem idade para isso!
- Desta vez você passou dos limites!
- Chega de invadir todos os espaços com suas coisas! A casa não é só sua!
- Para de bisbilhotar minhas coisas!
- Toda hora estão mandando eu fazer alguma coisa. Não tenho um minuto de sossego.
- Ele nunca escuta o que eu falo, está sempre lendo o jornal.
- Toda vez que eu quero sair vocês fazem mil perguntas... não vejo a hora de ser independente!
- Você quis o gato e agora quer que eu cuide dele!
- Mãe, você vive prometendo... mas cumprir que é bom...
- Juro que eu sei que as notas são ruins... mas não quero ouvir tudo de novo!



Renato Ariem

Liliana Lacocca e Michele Lacocca.
O livro do adolescente. São Paulo: Ática, 2005.

2. O que as frases apresentadas revelam sobre os conflitos entre pais e filhos?
3. Por que você acha que o travessão foi usado?
4. Transcreva do texto uma frase que corresponda às seguintes atitudes.
 - a) Uma cobrança.
 - b) Uma reclamação.
 - c) A exposição de um exemplo de comportamento.
5. Que frase apresentada no texto indica uma proibição?
6. Relacione o título com as características do texto.
7. Embora o texto apresente um conjunto de frases reunidas sem os elementos de coesão responsáveis pela ligação entre as ideias, é possível afirmar que se trata de um texto coerente. Explique.
8. Releia este trecho do texto.

“– Para de ficar horas pendurada nesse telefone!
Dá uma chance para os outros!”

- a) Que outra frase do texto usa o verbo no imperativo para fazer um protesto?
- b) Imagine-se no lugar de um pai ou de uma mãe e escreva frases dirigidas a um filho ou filha usando o modo imperativo. Considere as seguintes situações.
 - Solicitar algo.
 - Dar um conselho.
 - Dar uma ordem.

Prática de leitura

Texto 3 – Poema

Antes de ler

1. O primeiro verso do próximo poema é: “A vida é tão bela que chega a dar medo.” O que você imagina que o eu poético quis dizer com essa declaração?
2. Você considera comum o fato de ter medo? Quais são os seus medos?

O adolescente

A vida é tão bela que chega a dar medo.

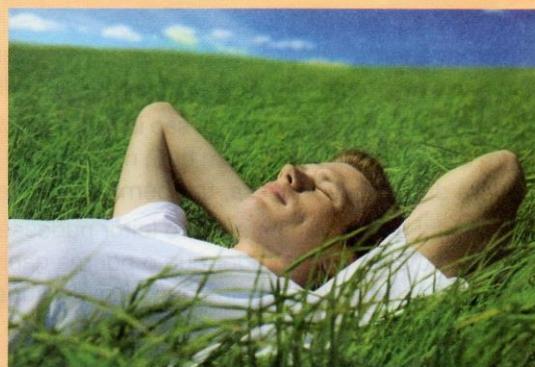
Não o medo que paralisa e gela,
estátua **súbita**,
mas

esse medo fascinante e **freme**nte de curiosidade que faz
o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...
A vida é nova e anda nua
– vestida apenas com teu desejo!



Mário Quintana. *Nariz de vidro*. São Paulo: Moderna, 1984.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Você gostou do poema? Por quê?
2. Releia os versos a seguir.

esse medo fascinante e freme

nte de curiosidade que faz o jovem felino
seguir para a frente **farejando o vento** ao sair, a primeira vez, da gruta.

3. O que a palavra **vento** faz você lembrar? E a palavra **gruta**?
 - O que o poeta quis dizer com essas palavras?
4. Há palavras no poema que representam ideias opostas. Veja um exemplo de oposição: velho – nova.
 - a) Descubra outras ideias opostas no poema “Adolescente”.
 - b) O que essas oposições revelam sobre o sentimento do adolescente?
5. Destaque do texto a frase em que o eu poético faz uma comparação.
 - Explique que sentido você atribui aos versos em que se encontra essa comparação.

TROCANDO IDEIAS

Você já se sentiu como o jovem descrito no poema: com um medo fascinante e fremente, cheio de curiosidade? Fale sobre a sua experiência.

Prática de leitura

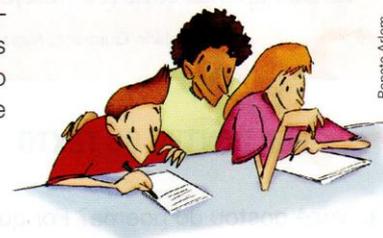
Texto 4 – Poemas

O amor é tema sempre presente entre os jovens adolescentes. É nessa fase da vida que os seres humanos se voltam para um outro ser, dedicando-lhe uma atenção e um sentimento único, especial.

As formas de expressar amor são inúmeras e variam de geração para geração. Os poemas a seguir retratam o amor numa linguagem bem moderna. O poema 3, por exemplo, é visual e foi publicado num livro. Além da versão impressa, também há uma versão eletrônica no *site* do autor.

“Chá” foi construído para que o leitor pudesse interagir com o texto por meio de utilização da mídia eletrônica. É no computador que o poema ganha som e movimento, possibilitando ao leitor inferir os múltiplos significados que imagem e texto sugerem. Os poemas que apresentam esses recursos são chamados de **ciberpoemas** ou **ciberpoesias**.

O livro impresso não pode oferecer a você os recursos e efeitos próprios de um computador. Mas permite visualizar como os poemas foram organizados no espaço da folha e as intenções do autor ao fazer isso. Para realizar as atividades de compreensão de texto, faça o que se pede.



Orientações

- Formem grupos de quatro ou cinco alunos. Seu professor atribuirá um poema para cada grupo. Logo após os poemas, há três ou quatro questões de estudo de texto.
- Cada grupo deverá fazer uma leitura do texto e responder às questões de compreensão para apresentar à sala coletivamente.
- Antes de partilhar as respostas das atividades de compreensão, preparem a declamação do poema atribuído ao grupo com fundo musical apropriado à sua leitura. Preparem, com papel, tecido ou outros materiais, alguns adereços para que sejam usados no momento da declamação. Eles devem ajudar a construir uma atmosfera relacionada ao conteúdo do texto.
- Estudem o poema lendo-o várias vezes e decidam em grupo como farão a distribuição de cada parte a ser apresentada. Caso queiram, inventem vozes ou entonações diferentes para declamá-lo.
- No dia da partilha de respostas, cada grupo apresentará o texto da maneira combinada no grupo. Irá também, em conjunto com a classe, responder oralmente às questões gerais sobre os textos, apresentadas ao final das questões sobre o poema 3.

Poema 1

Palavras de amor

Se te chamo, baby,
Você nem liga:

apaga meus textos,
apaga meus traços,
apaga meus cachos
sem fachos de amor.

Se te chamo, baby,
Você me liga:

Acende meus textos
Acende meus beijos
Acende meus passos
em laços de amor.

Se te chamo, baby,
Você me intriga:

Apaga os meus textos
Apaga os meus medos
Apaga os meus fachos
em laços de amor.

Sérgio Capparelli. *33 ciberpoemas e uma fábula virtual*. Porto Alegre: L&PM, 1996.


POR DENTRO DO TEXTO

- No poema "Palavras de amor" encontramos situações que precisam ser "decifradas". Alguém chama por alguém três vezes; as respostas que obtém são:
 - a pessoa chamada não responde;
 - a pessoa chamada responde;
 - a pessoa chamada intriga.
 - Que sentimentos descreveriam a situação do eu poético após cada resposta obtida?
- A expressão **laços de amor**, que aparece no poema "Palavras de amor", pode apresentar duplo sentido. Que significados podem ser observados por você nessa expressão?
- O eu poético se mostra seguro quanto ao amor que recebe? Justifique sua resposta, transcrevendo um verso que a confirme.

Poema 2

Atenção!

Essa operação
apagará num lance de dados
o teu destino
Atenção!
Essa operação
apagará
um lance
os dados

e teu destino
os dados
de teu destino
todos os da
todos os
todos
to

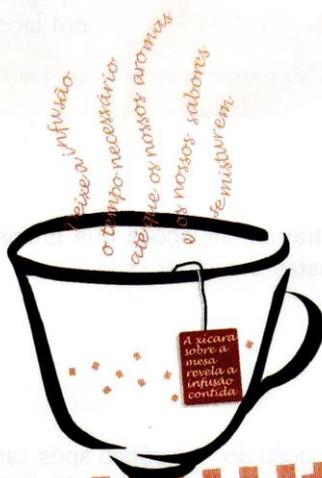
Sérgio Capparelli. *33 ciberpoemas e uma fábula virtual*. Porto Alegre: L&PM, 1996.

POR DENTRO DO TEXTO

1. No poema "Atenção!"; a primeira estrofe apresenta uma mensagem que soa familiar. Você já ouviu algo semelhante? Em que você acha que o poeta se inspirou para criá-la?
2. O que significa apagar o destino num lance de dados?
3. Em sua opinião, por que as últimas expressões aparecem incompletas no poema "Atenção!"?
4. O significado do poema "Atenção!" é construído não só por meio das palavras, mas também pela forma como esses termos estão distribuídos no papel. Siga com o olhar o movimento de cada linha e dê uma interpretação para essa estrutura visual do poema.

Poema 3

Chá



Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski.
"Chá" Ciber & Poemas.
Disponível em: <www.ciberpoesia.com.br/>.
Acesso em: 6 jan. 2012

POR DENTRO DO TEXTO

1. Podemos dizer que "nossos aromas" e "nossos sabores" representam duas pessoas? Por quê?
2. Por que as palavras estão dispostas dessa maneira no poema?
3. O poema teria o mesmo sentido se fosse composto só de palavras dispostas linearmente? Por quê?

Questões gerais sobre os textos

1. Que elementos dos poemas 1 e 2 demonstram que eles fazem parte de um mesmo livro?
2. Qual é o tema comum entre os três poemas?
3. Que elementos da poesia visual podem ser identificados nos poemas 2 e 3?

Avaliação

1. De qual poema você mais gostou?
2. Qual dos grupos conseguiu usar recursos adequados ao texto para apresentar a declamação do poema? Que recursos você destacaria?

Reflexão sobre o uso da língua

Frase e oração

1. Escreva com outras palavras o título "Atenção!" de maneira que mantenha a mesma mensagem.
2. Você diria que "Atenção!" é uma frase? Por quê?

Importante saber

Frase é todo enunciado que tenha sentido, mesmo que seja formado por uma única palavra. Lembramos que o sentido de uma frase também depende do contexto. Nem sempre é necessário que um enunciado apresente verbo para que a mensagem seja entendida. Chamamos a esses enunciados sem verbo **frases nominais**.

Exemplo: Cuidado, cão bravo.

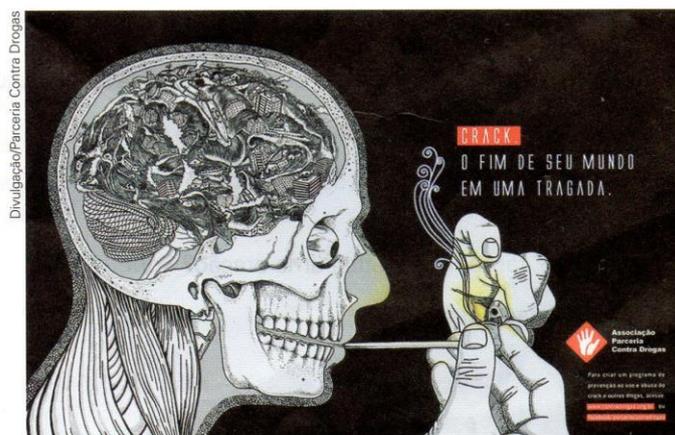
Quando os enunciados apresentam verbos, são chamados de **frases verbais**.

Exemplo: Tome cuidado, pois aqui há um cão bravo.

A **oração** é todo enunciado que se organiza em torno de um verbo. Portanto, uma frase nominal não pode ser considerada oração.



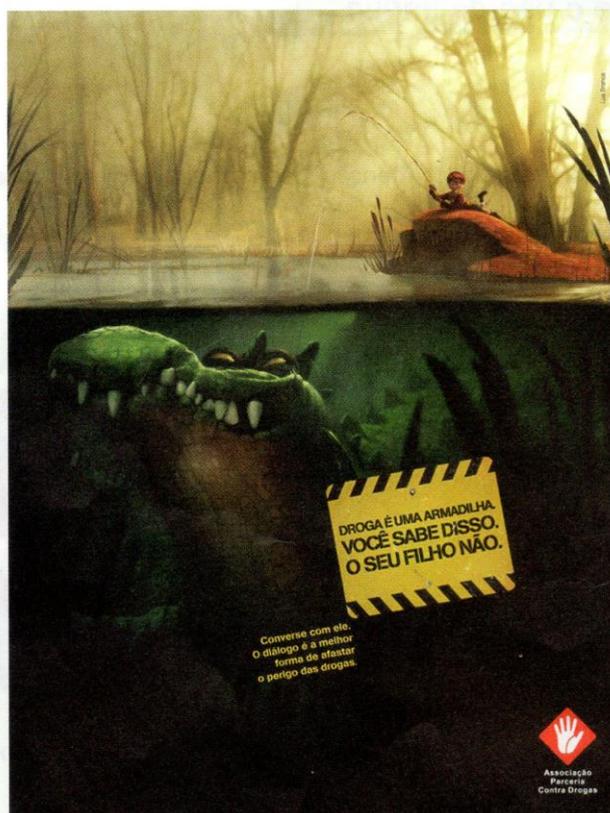
3. Leia o anúncio seguinte.



Disponível em: <http://ccsp.com.br/novo/pop_pecas.php?id=38605>. Acesso em: 20 fev. 2012.

- a) A frase principal desse anúncio, "Crack, o fim de seu mundo em uma tragada", é verbal ou nominal? Por quê?
- b) Podemos considerar essa frase uma oração? Explique.
- c) Reescreva a frase principal do anúncio empregando verbos sem alterar a mensagem.
- d) Considerando a campanha do anúncio, escreva uma frase empregando o modo imperativo.

4. Leia outro anúncio, prestando atenção na relação estabelecida entre as palavras e a imagem.



Disponível em: http://ccsp.com.br/novo/pop_pecas.php?id=34941.
Acesso em: 20 fev. 2012.

- a) Qual é o objetivo desse anúncio?
- b) Considerando apenas a imagem, seria possível reconhecer o objetivo do anúncio? Por quê?
- c) Que relação há entre as frases e a imagem que compõem o anúncio?
- d) No enunciado "Droga é uma armadilha. Você sabe disso. Seu filho não." a frase em destacada nominal ou verbal? Por quê?
- e) A frase "Converse com ele" também constitui uma oração? Por quê?
- f) Determine o modo verbal usado nas frases:

- "Droga é uma armadilha"
- "Converse com ele"

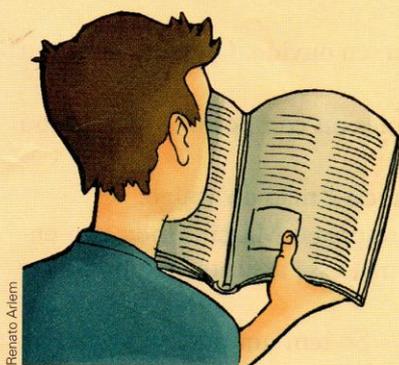
Modo Indicativo - É uma certeza.

Modo Imperativo.

Prática de leitura

Texto 5 – Romance infantojuvenil (fragmento)

Leia um fragmento do romance *Um bom sujeito*, que conta a história de Reinaldo, um garoto decidido a conquistar Valéria, a garota por quem está apaixonado. Sabendo que ela adora garotos inteligentes, Reinaldo resolve ter aulas de Português com seu amigo Ricardo para chamar a atenção da garota durante a aula. Confira.



[...] Foram cinco tardes de muito estudo. E Reinaldo tinha um objetivo a atingir. Por isso, tratou de prestar atenção às lições de Ricardo e raciocinar. Resultado: aprendeu direitinho o que queria.

– Hoje, vou dar um show! – garantiu a uma colega, no início da aula, alguns dias depois.

Era só esperar a professora chamá-lo, pensou. Vinte minutos passados, bateu a impaciência. Será que a professora tinha esquecido dele? No quadro-negro, outro menino tinha acabado de grifar os sujeitos das orações que Márcia pedira.

– Parabéns! – a professora cumprimentou os acertos.

Reinaldo levantou a mão. Olhava para a primeira oração escrita no quadro. Ela era: *O time da escola venceu os visitantes por dois a zero.*

O sujeito da oração, *O time da escola*, tinha sido sublinhado.

– Só pra confirmar, professora... – Reinaldo esclareceu o motivo do aparte. – *Time* é o núcleo do sujeito?

– Exatamente – concordou Márcia.

– Eu sabia! – exclamou o garoto, para marcar que sabia mesmo.

Algumas caras de espanto, outras de gozação se viraram para ele. Com o canto do olho, Reinaldo pescou o olhar que lhe interessava. Parece que Valéria tinha gostado da exibição.

Eduardo não gostou nem um pouco. Resolveu se intrometer, falando com a professora.

– Esse negócio de núcleo do sujeito a gente ainda não aprendeu – disse, numa queixa.

Gol contra. Reinaldo aproveitou e continuou o show. Falou de peito cheio para os colegas:

– O núcleo é a palavra central do sujeito. A mais importante de todas que fazem parte do sujeito. No caso, trata-se de *time*. *Time* é o elemento principal. O vencedor dos visitantes.

E se voltou para Valéria, lembrando:

– Com a modesta participação dos meus passes para o Chico.

A classe estava de queixo caído. Será que Reinaldo tinha tomado chá de enciclopédia? Até Márcia estava calada. Como todas as atenções continuassem nele, Reinaldo soltou mais um exemplo:

– Naquela outra oração, *A professora de Matemática não veio hoje*, *professora* é o núcleo do sujeito. É a palavra que exerce o papel central.

– Como é que dá para garantir isso? – perguntou a Regininha, lá no fundo da classe. Reinaldo não vacilou:

– Se a gente tirar a palavra *professora*, a oração fica até sem sentido.

– *A... de Matemática não veio hoje* – repetiu a Regininha em voz alta.

– Fica sem sentido mesmo! – concordou Valéria.

Amigo de Eduardo, Filipe sussurrou alguma coisa em seu ouvido. O garoto levantou a cabeça. Seus olhos brilharam.

– E você sabe dizer, Reinaldo, se esse sujeito é simples ou composto? – perguntou Eduardo, certo de que colocava o colega contra a parede.

– Quero ver ele sair dessa – comentou Filipe, apertando a mão do amigo.

Muita gente ficou de orelha em pé para escutar a resposta. Márcia ainda não ensinara a classificação do sujeito. Para a maioria da turma, esse assunto não podia ser coisa fácil.

– É sujeito simples – Reinaldo respondeu, superior. – Só tem um núcleo, *professora*. Aliás, como eu já disse.

Todo mundo se voltou para Márcia, esperando a confirmação.

– Muito bem, Reinaldo! – a professora estava mesmo surpresa. – Continue assim.

A essa altura, o garoto queria mesmo esbanjar.

– Aí no quadro, só tem uma oração com sujeito composto. É: *Meu irmão e a prima de Maria foram ao cinema* – Reinaldo foi em frente. – Dá licença, Márcia?

Chegou até o quadro, grifando as palavras irmão e prima.

– Estas são palavras principais do sujeito, são seus núcleos. Quando o sujeito de uma oração tem mais de um núcleo, ele é um sujeito composto. Certo, professora?

– Certíssimo!

O sinal tocou. A confusão da saída começou. Reinaldo largou o giz. Foi buscar o material na sua carteira. Antes parou ao lado de Valéria. Respirou fundo.

– Não era má ideia um cineminha hoje à tarde... – convidou.

– Se a minha mãe deixar – a menina sorriu. – Me telefona...

Na volta para casa, Teleco estranhou o silêncio de Eduardo.

– O que é que está acontecendo com você? – quis saber curioso.

– Não dá pra explicar – resmungou Eduardo, carrancudo – Na sua idade, você não vai entender. A diferença de idade dos dois era pequena.



Mas Eduardo a usava, quando queria evitar que Teleco se intrometesse nas suas coisas.
O irmão menor ficava bravo:

– Deixa de ser crica...

Eduardo precisava desabafar:

– É a Valéria, você sabe... – falou vagamente.

– Se soubesse não tava perguntando... – retrucou Teleco, impaciente.

Antonio Carlos Olivieri. *Um bom sujeito*. Belo Horizonte: Formato, 1997.

POR DENTRO DO TEXTO

1. As tardes de estudo ajudaram Reinaldo a chamar a atenção de todos os colegas na sala de aula. Eduardo, entretanto, não gostou da exibição de Reinaldo.
 - a) Que estratégia utilizou para prejudicar a exposição de Reinaldo?
 - b) Ele atingiu seu objetivo? Justifique.
 - c) Em sua opinião, por que Eduardo estava tão interessado em prejudicar o colega?
2. Vamos fazer uma revisão do que aprendemos até agora sobre sujeito e tipos de sujeito? Responda às próximas questões.
 - a) Como Reinaldo definiu núcleo do sujeito aos colegas?
 - b) Que orações do quadro ele utilizou como exemplos de sua explicação? E qual o núcleo do sujeito em cada uma delas?
3. Como Reinaldo explicou a distinção entre sujeito simples e composto? Que oração do quadro ele utilizou como exemplo de sujeito composto?

Atividade de criação

No 7º ano, você aprendeu os tipos de sujeito. Como Reinaldo, descobriu a distinção entre sujeito simples e composto. Além disso, pôde aprender também o que vem a ser sujeito desinencial ou oculto e sujeito indeterminado.

Sua tarefa agora é criar um trecho que possa fazer parte da história que você acabou de ler.

Orientações

- Pesquise em gramáticas o conceito de **sujeito desinencial** e **sujeito indeterminado**. Exemplifique os conceitos com orações.
- Suponha que Eduardo tivesse resolvido “dar o troco”. Estudou bem o assunto para esbanjar conhecimento nas aulas de português. Invente uma sequência para a história em que o garoto explica aos colegas a diferença entre **sujeito desinencial** e **sujeito indeterminado**. E não se esqueça de colocar exemplos que justifiquem a explicação de Eduardo. Comece assim:

Dias depois, Eduardo chegou confiante à escola...

Prática de leitura

Texto 6 – Poema

Todos nós sentimos medo. Não há idade, origem, religião, raça que nos torne uma pessoa tão corajosa a ponto de não sentirmos medo algum. Por meio da poesia, Carlos Drummond de Andrade retrata os conflitos sociais e os momentos emblemáticos vividos pelos jovens de determinada época.

O poema que você vai ler a seguir trata desse assunto. Ele faz parte do livro de poemas *A rosa do povo*, escrito entre 1943 e 1945, no período em que o mundo enfrentava a Segunda Guerra Mundial e o Brasil era governado pelo regime autoritário e repressor do Estado Novo.

O medo

Em verdade temos medo.
Nascemos escuro.
As existências são poucas:
Carteiro, ditador, soldado.
Nosso destino, incompleto.

E fomos educados para o medo.
Cheiramos flores de medo.
Vestimos panos de medo.
De medo, vermelhos rios
vadeamos.

Somos apenas uns homens
e a natureza traiu-nos.
Há as árvores, as fábricas,
Doenças galopantes, fomes.

Refugiamo-nos no amor,
este célebre sentimento,
e o amor faltou: **chovia,**
ventava, fazia frio em
[São Paulo.
Fazia frio em São Paulo...
Nevava.
O medo, com sua capa,
nos dissimula e nos **berça.**
[...]



Carlos Drummond de Andrade.
A rosa do povo.
Rio de Janeiro: Record, 1991.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Releia os versos da primeira estrofe.

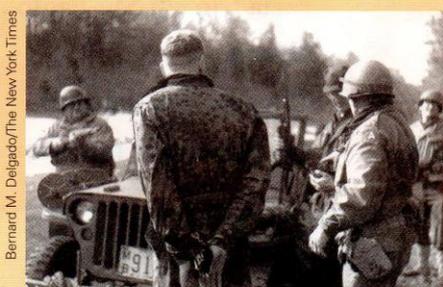
Em verdade temos medo.
Nascemos escuro.

- Os versos destacados apresentam uma construção que, aparentemente, tem um erro de concordância: "*Nascemos escuro*". A palavra **escuro** não está no plural e, portanto, não concorda com o sujeito desinencial **nós**. Podemos concluir, então, que não se trata de um adjetivo que pode ser atribuído ao sujeito.
- a) A que classe gramatical a palavra **escuro** passa a pertencer quando não é flexionada no plural?
 - b) Que sentido pode ser atribuído ao verso?
 - c) Qual é a consequência de quando se nasce escuro, segundo o poema?
 - d) Nesse contexto, a que se restringem as escolhas do eu poético?

2. Que relação podemos estabelecer entre o regime autoritário, a opressão da guerra e o verso “E fomos educados para o medo”.
3. No poema, o eu poético afirma que os homens, ao se sentirem traídos pela natureza, buscam refúgio no amor. Essa busca é recompensada de alguma forma? Justifique com um trecho do poema.
4. Por que em sua opinião o eu poético afirma que “o amor faltou [...]”?

TEXTO E CONTEXTO

1. O texto a seguir oferece alguns dados sobre o contexto histórico a que o poema se refere. Leia-o.



Os poemas do livro *A rosa do povo*, ao qual pertence “O medo”, que você leu, foram escritos quando o mundo vivia os horrores da Segunda Guerra Mundial, quando Estados Unidos, Inglaterra, Rússia e vários outros países se uniram para combater o nazismo e o fascismo, regimes totalitários e opressores.

Ao mesmo tempo, no Brasil, o presidente Getúlio Vargas instituiu a ditadura do Estado Novo (1937-1945). Nessa época, não havia partidos políticos e o Congresso Nacional foi fechado. Em eleições, claro, nem se falava. Os estados eram governados por interventores nomeados diretamente por Getúlio. A imprensa estava totalmente censurada, ninguém podia criticar o governo. As greves foram proibidas. Os sindicatos, controlados pelo Estado. As prisões ficaram cheias de inimigos do regime.

Segundo o poeta Carlos Drummond de Andrade, o livro *A rosa do povo* é uma tradução daquela época sombria; uma obra que, de certa maneira, reflete um “tempo”, não só individual mas coletivo, no país e no mundo

Mario Furley Schmidt. *Nova História crítica*. São Paulo: Nova Geração, 1999.

2. Releia este trecho.

A imprensa estava totalmente censurada, ninguém podia criticar o governo. As greves foram proibidas. Os sindicatos, controlados pelo Estado. As prisões ficaram cheias de inimigos do regime.

- Qual dos versos a seguir retrata melhor o trecho destacado? Copie-o no caderno.
- | | |
|-----------------------------|------------------------------------|
| a) “nascemos escuro” | c) “E fomos educados para o medo.” |
| b) “Em verdade temos medo.” | d) “Nosso destino incompleto.” |
3. A ditadura de Vargas perseguia os opositores do governo chegando mesmo a silenciá-los com prisões, torturas e morte. Imagine como deveria ser a vida de um adolescente nesse período. Que tipo de medo ele poderia ter?

Reflexão sobre o uso da língua

Oração sem sujeito

- Vamos retomar o primeiro verso do texto: "Em verdade temos medo."
 - Que tipo de sujeito encontramos nesse caso?
 - Como podemos depreender o sujeito dessa oração?
- Que estrofe do poema é toda construída com orações em que o sujeito é desinencial? Transcreva-a.

Renato Ariem



Refugiamo-nos no amor,
este célebre sentimento,
e o amor faltou: **chovia,**
ventava, fazia frio em São Paulo.

**Fazia frio em São Paulo...
Nevava.**
O medo, com sua capa,
nos dissimula e nos berça.

- Retome as seguintes estrofes, prestando atenção nos trechos em destaque.
 - Localize o sujeito nos seguintes casos relacionados abaixo.
 - Chovia. ■ Ventava. ■ Fazia frio em São Paulo. ■ Nevava.
 - Em que casos não foi possível identificar o sujeito? Por que você acha que isso aconteceu?

Importante saber

Quando o verbo expressa uma informação que não pode ser atribuída a nenhum ser, dizemos que se trata de um **verbo impessoal**. Nesses casos, temos uma **oração sem sujeito**, formada apenas pelo predicado.

Os seguintes verbos são impessoais e formam oração sem sujeito.

- Verbos que indicam fenômeno da natureza: **chover, ventar, nevar, trovejar, relampejar, amanhecer, anoitecer** etc. Exemplo: **Nevava.**
- Os verbos **fazer, estar, haver** e **ser** nas orações que se relacionam com expressões de tempo ou fenômeno natural. Exemplos:
 - Fazia** frio em São Paulo.
 - Faz** tempo que não o vejo.
 - Há** muitos anos não viajo.
 - Era** tarde.
 - São** três horas da tarde.
- Verbo **haver**, quando exprime acontecimento ou existência. Exemplos:
 - Há** as árvores, as fábricas,
 - Doenças galopantes, fomes.

APLICANDO CONHECIMENTOS

- Quando uma oração não tem sujeito, o verbo geralmente não se flexiona e mantém-se na terceira pessoa do singular. Com base nessa informação, reescreva as seguintes orações em seu caderno, substituindo o símbolo ☆ pelo verbo entre parênteses flexionado da maneira adequada.
 - ☆ muitas pessoas na festa de ontem. (haver)
 - ☆ dez anos que eu não o vejo. (fazer)
 - No futuro, ☆ poucos recursos naturais, se o mundo não se conscientizar. (haver)
 - Não vá. ☆ cedo ainda. (ser)
- Reescreva em seu caderno as frases a seguir, substituindo o verbo **existir** pelo verbo **haver**. Lembre-se de que o verbo **haver** é impessoal e que, portanto, deve permanecer na terceira pessoa do singular.
 - Existem** mil razões para que eu estude mais.
 - Sei que **existem** pessoas preocupadas com a situação econômica do país.
 - Na prova, **existiam** questões às quais eu não sabia responder.
 - Alguns cientistas acreditam que **existe** vida em outros planetas.

Prática de leitura

Texto 7 – Poema

“[...]
 Na primeira noite eles se aproximam
 e roubam uma flor
 do nosso jardim.
 E não dizemos nada.
 Na segunda noite, já não se escondem;
 pisam as flores,
 matam nosso cão,
 e não dizemos nada.
 Até que um dia,
 o mais frágil deles
 entra sozinho em nossa casa,
 rouba-nos a luz, e,
 conhecendo nosso medo,
 arranca-nos a voz da garganta.
 E já não podemos dizer nada.
 [...]”



Oswaldo Goeldi. *Carruagem de Ivo*, c. 1927. Xilogravura em madeira, 12,5 cm. Coleção Livro sem numeração, Cunha Campos dos Santos

Eduardo Alves da Costa. *No caminho com Maiakóvsky*. São Paulo: Geração, 2003.

POR DENTRO DO TEXTO

- O poema critica o comportamento humano. Que crítica é essa?
- Indique as ações sofridas pelo eu poético nos seguintes trechos.
 - Nos versos 1 a 4.
 - Nos versos 5 a 8.
 - Nos versos 9 a 15.
- O trecho a seguir apresenta metáforas. Escreva uma interpretação para ele.

rouba-nos a luz, e,
conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.



- É possível afirmar que o eu poético, ao mesmo tempo em que faz uma crítica social, também sensibiliza e emociona o leitor. Justifique essa afirmativa e dê exemplos do texto.
- A intenção de quem escreveu o texto é a de identificar aqueles que realizaram as ações ou chamar a atenção do leitor para quem as sofreu? Como você percebe isso no texto?
- A interpretação desse poema pode ser variada, pode se aplicar a diferentes situações da vida. Dê um exemplo de situação do cotidiano relacionada com o que o poema quer criticar.

Reflexão sobre o uso da língua

Tipos de sujeito (revisão)

- Compare estes trechos do poema.

Trecho 1

Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor

Trecho 2

Na segunda noite, já não se escondem;
pisam as flores,
matam nosso cão,
e não dizemos nada.

- Em qual dos dois trechos há uma identificação explícita do sujeito na frase? Identifique qual é o sujeito.
- No trecho 2, a que pronome se referem as expressões **já não se escondem** e **não dizemos nada**?
- Que pronome implícito no texto indica que o leitor também pode ser incluído no problema apresentado?

Produção de texto

Neste capítulo, você leu vários poemas. Agora é a sua vez de produzir um texto desse gênero. Escreva um poema sobre o tema "Adolescência" para ser declamado nos eventos sugeridos na seção Projetos em ação.

Planeje seu texto

Copie no caderno os itens do quadro e responda a cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

	Para escrever o poema
1. Qual é o público leitor do texto?	- Usar como base o texto Para M. da Graça e sua própria vida.
2. Que linguagem vou empregar?	- Dividir em estrofe de 3 a 6 linhas (versos)
3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?	- Fazer pelo menos 4 estrofes.
4. Onde o texto vai circular?	Liberte o(a) poeta que está em você.

Orientações para a produção

1. Como o tema do poema é "adolescência", é possível que o seu texto expresse sua visão sobre o tema. De qualquer modo, antes de escrever o texto, você também pode ler artigos de opinião, reportagens, letras de canção e outros poemas sobre esse assunto.
2. Um dos "trabalhos" do poeta é lidar com a palavra, não apenas para criar efeitos de sentido, mas também sonoros. Se você escolher dar ênfase a esses aspectos, escreva alguns versos, buscando perceber a seleção e combinação dos sons e das palavras.
3. Organize os versos e verifique se eles produzem os efeitos que deseja quanto ao sentido, à sonoridade e ao ritmo do poema. Lembre-se de que um poema não precisa necessariamente ter rimas.
4. Busque usar imagens poéticas: uma dica para consegui-las é usar a linguagem figurada. Por meio delas, o que parece difícil de expressar, pode se transformar em versos muito interessantes. Retome como Cora Coralina usa essas imagens no poema que fala sobre o semeador.
5. Organize a escrita do texto no espaço da folha: você já sabe que a forma usada para escrever um poema não obedece à organização em parágrafos, mas à organização em versos.
6. Dê um título ao poema. O título não precisa corresponder exatamente ao tema tratado no texto, ainda que tenha relação com ele. *estrofes*

Avaliação e reescrita

Depois de terminar a produção:

1. Faça uma leitura do poema em voz alta e verifique se quer retomá-lo, alterar as palavras e a combinação delas, acrescentar ou retirar versos, continuar o texto.
2. Verifique se o ritmo do poema ficou agradável.

3. Se você optou em fazer um poema com rima, veja se as rimas produziram o efeito sonoro desejado.
4. Reescreva os versos até atingir seus objetivos.
5. Faça uma correção ortográfica do texto.
6. Passe o texto a limpo e o entregue ao professor. Guarde uma cópia para ir ensaiando a declamação.

Projetos em ação

Formem um grupo. Escolham seus cantores prediletos e selecionem, dentre as letras de música, aquelas que falem sobre o amor, a amizade, o mundo do adolescente, a participação do jovem na comunidade, na sociedade.

Escolham também poemas que melhor traduzam o sentido dos temas indicados acima. Pesquisem em casa ou em uma biblioteca.

Com os textos escolhidos, você e seus colegas irão montar uma antologia de canções e poemas e apresentá-los à comunidade escolar. Combine com o professor um dia para a apresentação das atividades relacionadas a seguir.

- a) um sarau literário;
- b) uma exposição de desenhos, colagens que ilustrem os poemas e as letras de música selecionados pela sua equipe.

Leia mais...

Ler poemas sobre o tema adolescência é sempre enriquecedor e agradável. Mas há textos de outros gêneros que podem ampliar o tratamento dessa temática. Mas o jovem é um protagonista social: pesquise outros textos sobre o mundo do jovem, a participação dele na sociedade, os conflitos vividos por eles: há notícias, reportagens, artigos de opinião, livros escritos por especialistas. Informe-se, reflita, curta as novas leituras!

Preparando-se para o próximo capítulo

Um dos textos que você vai ler no capítulo seguinte é do poeta Patativa do Assaré. Pesquise a biografia desse artista brasileiro e anote em seu caderno os dados encontrados. Depois compare a sua pesquisa com a de um colega e verifique qual é a semelhança e a diferença entre os dados coletados.

Descubra que relação existe entre a literatura de cordel e a música, lendo o cordel "Poeta da roça", que está nas próximas páginas.



Mariene Bergamo / Folha Imagem