



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

**FABÍOLA ANDERSON TORALES**

**O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE INCENTIVO À  
LEITURA E DE AVANÇO LINGUÍSTICO E CULTURAL**

---

Campo Grande/MS  
2016

**FABÍOLA ANDERSON TORALES**

**O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE INCENTIVO À  
LEITURA E DE AVANÇO LINGUÍSTICO E CULTURAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Daniel Abrão

Campo Grande/MS

2016

T635 Torales, Fabíola Anderson.

O texto literário na escola como instrumento de incentivo à leitura e de avanço linguístico e cultural / Fabíola Anderson Torales. Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

120 f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abrão.

1. Leitura 2. Escola 3. Literatura 4. Avanço Cultural I.  
Título.

CDD 23.ed. 372.414

**FABÍOLA ANDERSON TORALES**

**O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE INCENTIVO À  
LEITURA E DE AVANÇO LINGUÍSTICO E CULTURAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Daniel Abrão (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / UEMS

---

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes - Titular  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / UEMS

---

Prof. Dr. Luiz Fernando Medeiros de Carvalho - Titular  
Universidade Federal Fluminense/UFF

---

Prof. Dr. Fábio Dobashi Furuzato - Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / UEMS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eliane de Oliveira Giacon - Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / UEMS

Campo Grande/MS, 16 de fevereiro de 2016.

A Deus, meu grande mestre, que me guiou nesta vereda de tantos percalços, mas de resultados fecundos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me abençoou e me deu forças para superar tantas dificuldades, possibilitando-me a realização de um grande sonho.

A minha mãe, Flávia Cristina Anderson de Angelo, que sempre me estimulou a estudar e agora, a persistir nesta caminhada. A ela agradeço de modo especial, pois se mostrou bastante prestativa e me ensinou a lutar por meus ideais.

A minha irmã, Priscila Anderson Torales, que me auxiliou quando pôde, aliviando as pedras do caminho.

A José Agnaldo de Oliveira, que muitas vezes me ofereceu ajuda, facilitando minha dedicação ao mestrado.

A minha amiga Adriana Marques Lopes Fagundes Rodrigues, colega do Profletras, que sempre me motivou com seus ternos e sábios conselhos e acreditou que eu pudesse alcançar meus objetivos.

À colega de curso e querida amiga, Fátima Eveline Vareiro Teixeira, que me ajudou durante todo o percurso do mestrado, sendo companheira de estudos e de trabalhos.

À colega de curso, Flávia Martins Malaquias, que com seus conhecimentos me orientou na organização e na confecção do Jornal Cultural e Literário.

A todos os professores do Profletras, por terem me ofertado seus sábios conhecimentos e colaborado para minha formação.

À Coordenadora e também professora do Curso Profletras, Dr<sup>a</sup>. Maria Leda Pinto, que coordenou de modo eficiente o Mestrado Profissional em Letras e sempre atendeu às nossas necessidades acadêmicas.

Ao meu orientador, Dr. Daniel Abrão, que me orientou com tamanha sabedoria, que compreendeu minhas dificuldades, tornando-as mais brandas e que contribuiu de modo significativo para a concretização deste ideal.

“É a literatura o que, inevitavelmente, faz pensar. É a palavra escrita, a que está no livro, a que faz pensar. E neste momento é a última na escala de valores.”

José Saramago

TORALES, F. A. *O texto literário na escola como instrumento de incentivo à leitura e de avanço linguístico e cultural*. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2016.

## RESUMO

Deparamo-nos hoje com um cenário crítico da educação brasileira, comprovado pelo baixo desempenho dos alunos nos resultados de exames nacionais e internacionais, sobretudo quanto às habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, é necessário que os professores busquem meios e/ou recursos para desenvolver nos alunos essas competências ora defasadas. Sabemos que a leitura desempenha um importante papel na formação cultural, pois além de elevar o conhecimento, contribui para o enriquecimento do código linguístico, entre outros benefícios. Mas é preciso apropriar-se de uma leitura que transforme, que faça pensar, que sensibilize e que proporcione prazer. Isso se torna possível pelo contato com a literatura, que é riquíssima quanto ao uso criativo da linguagem. Desse modo, a proposta foi oferecer aos alunos dos 7º e 8º Anos da Escola Municipal Des. Carlos Garcia de Queiroz o acesso aos textos literários, a fim de despertar neles o gosto pela leitura devido ao prazer que esses textos poderiam lhes proporcionar. E, como consequência desse contato com a literatura e de posteriores leituras, esperava-se que os discentes desenvolvessem habilidades linguísticas para o uso competente da língua e que pudessem ampliar sua maneira de ver o mundo para, assim, compreenderem a si mesmos. Portanto, após as atividades de leitura, os alunos criaram suas próprias produções literárias, como poemas, crônicas, anedotas, resumos e indicações de obras e, em seguida, confeccionaram um jornal literário com os textos produzidos por eles. Espera-se com essa prática, não a formação de escritores, mas de leitores e apreciadores da literatura e, como consequência, o avanço linguístico e cultural dos nossos alunos. Para dar fundamentação às práticas adotadas em sala de aula, recorreu-se às teorias de Alves (2004), Saviani (2012) e Mészáros (2008), no que tange ao quadro da educação mundial, às funções da escola e às mudanças que precisam ser inseridas no processo educacional; de Candido (1988); Azevedo (2007), Rangel, (2007), Machado (2009) e Zilberman (2009), com relação à importância da literatura para a formação escolar.

**Palavras-chave:** Leitura. Escola. Literatura. Avanço cultural.



TORALES, F. A. *El texto literario en la escuela como un instrumento de incentivo a la lectura y de avance lingüístico y cultural*. 2016. 120 f. Disertación (Máster Profesional en Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2016.

## RESUMEN

Hoy enfrentamos un escenario crítico en la educación brasileña, comprobado por el bajo desempeño de los alumnos en los exámenes nacionales y internacionales, principalmente cuanto a las habilidades de lectura y escrita. En ese sentido, es necesario que los profesores busquen medios y/o recursos para desarrollar en los alumnos esas cualificaciones ora desfasadas. Sabemos que la lectura desempeña un importante papel en la formación cultural, pues además de elevar el conocimiento, contribuye para el enriquecimiento del código lingüístico, entre otros beneficios. Pero es preciso apropiarse de una lectura que transforme, que haga pensar, que sensibilice y que proporcione placer. Eso se hace posible por el contacto con la literatura, que es muy rica cuanto al uso creativo del lenguaje. De ese modo, la propuesta fue ofertar a los alumnos de los 7° y 8° años de la Escuela Municipal Des. Carlos Garcia de Queiroz el acceso a los textos literarios, a fin de despertar en ellos el gusto por la lectura debido al placer que esos textos podrían proporcionarles. Y, como resultado de ese contacto con la literatura y de posteriores lecturas, se esperaba que los dicentes desarrollasen habilidades lingüísticas para el uso competente de la lengua y que pudiesen ampliar su manera de ver el mundo para, así, entendieren a sí mismos. Por lo tanto, después de las actividades de lectura, los alumnos crearon sus propias producciones literarias, como, poemas, crónicas, chistes, resúmenes e indicaciones de obras y, enseguida, confeccionaron un periódico literario con los textos producidos por ellos. Se espera con esa práctica, no la formación de escritores, pero de lectores y apreciadores de la literatura y, como consecuencia, el avance lingüístico y cultural de nuestros alumnos. Para fundamentar las prácticas adoptadas en la clase se recurrió a las teorías de Alves (2004), Saviani (2012) y Mészáros (2008), con respecto al cuadro de la educación mundial, a las funciones de la escuela y a los cambios que necesitan ser insertados en el proceso educacional; de Candido (1988); Azevedo (2007), Rangel (2007), Machado (2009) y Zilberman (2009), con relación a la importancia de la literatura para la formación escolar.

**Palabras clave:** Lectura. Escuela. Literatura. Avance cultural.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO MUNDIAL</b> .....	14
1.1.1. A origem da escola pública e a os limites da universalização do ensino .....	14
1.1.2. A escola pública do final do século XIX ao século XX .....	21
1.1.3. O surgimento da escola única.....	22
1.1.4. A escola nova e seu anacronismo .....	24
1.1.5. As funções da escola pública.....	25
1.1.6. A crise econômica mundial e seus reflexos na educação brasileira .....	30
1.1.7. Nova organização do trabalho didático: uma proposta para um ensino de qualidade....	31
1.2. A educação para além do capital .....	33
1.3. Escola e democracia .....	39
<b>CAPÍTULO II- A LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	55
2.1. O direito à literatura.....	55
2.2. Livro didático versus livro literário .....	62
2.3. A difícil relação entre literatura e livro didático de língua portuguesa .....	64
<b>CAPÍTULO III - A IMPORTÂNCIA DA (BOA) LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR</b> .....	67
3.1.1. A iniciação à leitura por meio dos clássicos universais .....	67
3.1.2. Navegar pelos clássicos literários é preciso .....	70
3.2. A materialidade da linguagem e a leitura dos clássicos literários para o uso competente do código linguístico .....	71
3.3. A importância da literatura na escola .....	74
<b>CAPÍTULO IV – ATIVIDADES DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS</b> .....	78
4.1. Apresentação do Projeto.....	78
4.2. Metodologia do Projeto .....	78
4.3. Coleta de dados.....	80
4.4. Oficinas de leitura na sala de aula .....	80

4.5. Produção textual: indicação e resumo da obra lida .....	81
4.6. Conhecendo a crônica literária .....	84
4.7. Produzindo a crônica literária.....	85
4.8. Leitura de poemas e o estudo da estrutura e da linguagem poética.....	89
4.9. Produção de quadrinhas e poemas.....	91
4.10. Visita à Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul.....	97
4.11. Pesquisa na internet sobre eventos culturais e notícias relacionadas à literatura .....	97
4.12. Confecção do <i>Jornal Cultural Navegar pela Literatura é Preciso</i> e divulgação do trabalho à comunidade escolar .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	101
<b>ANEXOS</b> .....	103

## INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade essencial para a apropriação do saber cultural e para o desenvolvimento da competência linguística do indivíduo. No entanto, deparamo-nos com um quadro crítico no que diz respeito às habilidades de leitura dos estudantes brasileiros, conforme os resultados obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), em 2012, no qual o Brasil atingiu o 55º lugar em leitura, dentre 65 países.

Nessa avaliação, a escala de proficiência em leitura é mensurada por meio de seis níveis de desempenho e cada um representa os conhecimentos e as habilidades dos alunos.

Por meio dos resultados atingidos, apura-se que quase metade (49,2%) dos estudantes brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem como limite o nível 6, isso significa que os discentes não conseguem inferir informações do texto, estabelecer relações entre suas diferentes partes, nem reconhecer sua ideia principal.

Diante desses dados, podemos depreender que a leitura não faz parte do cotidiano das crianças e dos adolescentes brasileiros, dessa forma, é preciso conhecer as causas que levam a esse distanciamento dos livros para, assim, propor soluções.

Pressupõe-se que uma delas seja a falta de incentivo cultural da família, que tem papel relevante na inserção e na promoção da leitura, conforme atesta Corrêa (2007, p. 72):

A família constitui, portanto, peça fundamental na transmissão do gosto pela leitura ou, melhor dizendo, na criação de condições que possibilitem a ela deixar uma herança cultural às crianças e jovens, e que eles possam, realmente apropriar-se do gosto pelos livros...

Nesse sentido, a família pode contribuir para incentivar o hábito da leitura, oferecendo à criança o primeiro contato com os livros, mas, muitas vezes, esse incentivo não ocorre devido a uma série de fatores, tais como, falta de recursos para a aquisição de livros, pais analfabetos ou que não são leitores e ambiente e iluminação inadequados para leitura.

Todavia, a função de formar leitores é, sobretudo, da escola que deve propiciar aos alunos o acesso aos textos literários, despertando neles o prazer pela leitura. Sobre isso Zilberman declara que: “A escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler” (1988, p. 10).

Desse modo, conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 72), a escola deve criar projetos que incentivem e valorizem a leitura, adotando uma política educacional em que todos estejam envolvidos na formação de alunos leitores e não somente o professor de Língua Portuguesa.

Mas, para isso, é necessário que o professor desempenhe um importante papel de mediador e motivador nas atividades de leitura:

Para formar um leitor e um produtor de textos competente e autônomo, capaz de compreender e interpretar aquilo que lê, construir significados e transformá-los em palavras, exige-se do professor uma intervenção adequada, contínua e explícita durante toda a vida escolar do aluno. E essa intervenção deve ocorrer de forma consciente e sistemática antes, durante e depois das atividades de leitura (BRAGA & SILVESTRE 2002, p. 20).

No entanto, as instituições escolares têm desprestigiado a formação de leitores e o contato com os textos literários e, quando o fazem, visam somente à busca de informações no texto e à ampliação do vocabulário, relegando, pois, a função formadora da leitura literária.

Acerca disso, Contente declara que a leitura na escola tem sido utilizada apenas como mero instrumento de outras aprendizagens e não como um objeto de ensino:

A leitura perde, por vezes, o seu estatuto de objeto de ensino para se tornar uma atividade a serviço de outras aprendizagens. Por isso, acontece que normalmente não se considera a organização estratégica da leitura como um conjunto de competências que deve fazer parte do objeto de uma aprendizagem (CONTENTE apud BRAGA & SILVESTRE, 2002, p. 18).

Outro entrave para a formação do leitor é o uso quase que exclusivo do livro didático em sala de aula, que se tornou o principal, ou o único instrumento de aquisição da leitura e da escrita, impedindo, portanto, o acesso a outros recursos culturalmente significativos, tais como, obras literárias, vídeos e filmes de qualidade.

Por conseguinte, o contato com os textos literários na escola geralmente ocorre por meio do livro didático, reduzindo, assim, a atividade de leitura, pois essa se apresenta fragmentada na forma de excertos de textos literários ou de resumos de obras.

Rangel atribui às lacunas do leitor brasileiro o uso frequente do livro didático nas atividades de leitura de textos literários, o que determina o grau de letramento no Brasil:

Se assim é, podemos entender por que o LD e, em especial, o LDP, tornou-se, no Brasil, tanto um instrumento inescapável de letramento, quanto um sintoma do que bem poderíamos denominar, inspirando-nos em Lajolo & Zilberman (1991). De “letramento rarefeito”. [...] Entre outras coisas, isso significa que o LD e o LDP podem ser entendidos, ao mesmo tempo, como parte das causas e parte dos efeitos dos padrões de letramento que caracterizam a sociedade brasileira (RANGEL, 2007, p. 131)

Mais um fator que tem contribuído para o desprestígio do texto literário na escola é o ensino da língua a partir da teoria dos gêneros textuais, preconizado pelos PCN (Parâmetros

Curriculares Nacionais) e bastante disseminado nos bancos escolares, pois, ao se trabalhar com uma variedade de gêneros textuais, o texto literário passou a ser considerado apenas uma das muitas opções de textos, sendo, às vezes, relegado a segundo plano ou, até mesmo, excluído das atividades de leitura.

Assim, em face dessa desvalorização do texto literário na educação escolar e do atual panorama de defasagem das competências em leitura e escrita de nossos alunos, essa pesquisa visou promover a formação de leitores na escola por meio de textos literários.

Mas, por que privilegiar a leitura de textos literários diante de uma grande variedade de gêneros textuais? Porque o caráter lúdico e envolvente da literatura pode despertar nos alunos um maior interesse pela leitura e, também, por ela ser essencial para a aprendizagem, pois pode fornecer caminhos para entender e enfrentar as situações difíceis da vida, além disso, possibilita a reflexão crítica sobre o mundo, desenvolve a imaginação, ensina-nos a sermos mais humanitários e fraternos e aprimora o domínio linguístico.

Portanto, reiteramos que é preciso inserir no âmbito escolar o ensino da leitura, sobretudo da leitura de obras e textos literários e resgatar essa prática, hoje tão desvalorizada. Assim, em virtude dessa falta de hábito da leitura e das deficiências linguísticas e culturais dos nossos alunos, essa pesquisa propôs identificar as causas dessa defasagem e estimular a prática da leitura por meio de textos literários, despertando o gosto pela literatura e possibilitando aos alunos a produção escrita de textos literários.

E, como resultado desse incentivo à leitura, propôs-se a confecção de um jornal cultural e literário em que foram veiculadas as produções dos alunos, tais como, poemas, crônicas, anedotas; notícias sobre concursos e prêmios literários; lançamento de obras e divulgação de eventos culturais e literários.

Observa-se, com o presente trabalho, que a literatura em sala de aula possibilita a formação de leitores, preparando o aluno para a vida prática, para se expressar bem verbalmente, desenvolver sua capacidade criadora e ampliar sua cultura. Para tanto, precisamos resgatar nos bancos escolares essa arte literária e lhe conferir o valor merecido, inserindo no cotidiano de nossos discentes uma leitura que faça refletir, desperte emoções, proporcione prazer e amplie a visão de mundo.

Para dar embasamento a essa investigação, foram utilizadas as contribuições teóricas dos seguintes autores: Alves (2004), Saviani (2012), Mészáros (2008), Candido (1988), Azevedo (2007), Rangel, (2007), Machado (2009), Zilberman (2009) e Souza (2013).

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO MUNDIAL

Neste primeiro capítulo da pesquisa, fundamentamo-nos nas obras de Alves (2004), Mészáros (2008) e Saviani (2012) para abordar o processo de formação, desenvolvimento e universalização da escola pública; a necessidade de instituir uma nova escola pública compatível com os avanços tecnológicos, disseminando um conhecimento culturalmente significativo por meio de recursos que extrapolem o livro didático; a transformação da educação em um instrumento de emancipação humana na luta contra a alienação imposta pelo capital e, por fim, as teorias da educação e a busca por uma teoria da educação revolucionária, que atenda aos interesses populares e que esteja empenhada em construir uma sociedade mais equânime.

#### **1.1.1. A origem da escola pública e a os limites da universalização do ensino**

Alves (2004) faz uma profunda análise da organização material da escola pública moderna, a fim de compreendermos o atual processo de formação escolar e as deficiências encontradas no ensino público, e, para tanto, apresenta a origem histórica da instrução pública e como se desenvolveu o processo de universalização do ensino.

Segundo o autor, a expansão da escola pública se deu pela necessidade de difundir o sistema capitalista, e esse processo teve como base três vertentes do pensamento burguês:

1) A vertente revolucionária francesa; 2) a vertente econômica clássica e 3) a vertente religiosa da Reforma. [...] As contribuições de Adam Smith, o único quadro de primeira linha da economia política que se referiu explicitamente à escola pública, serviram à análise e ilustração da segunda vertente, [...] Finalmente, a vertente religiosa da Reforma foi objeto de uma extensa análise, tendo como focos a proposta educacional de Comenius, o pensador que concebeu a moderna organização escolar (ALVES, 2004, p. 53).

Lopes (1981) também declara que a escola pública, pautada nos princípios burgueses asseguraria os interesses da classe dominante: “[...] no afã de consolidar seu projeto hegemônico, a burguesia se apropria da idéia de escola pública, redefinindo-a e convertendo-a em um dos instrumentos disseminadores de sua visão de mundo” (LOPES, 1981, p. 15).

Assim, com a universalização do ensino, a escola deixou de ser destinada apenas aos filhos de nobres e de futuros comandantes da Igreja, nesse sentido, os conteúdos também

sofreram grandes transformações “pela alteração do foco das matérias humanísticas e pelo acréscimo das matérias derivadas das ciências modernas” (ALVES, 2004, p. 53).

Manacorda é um dos defensores da expansão da escola pública, o que podemos perceber em seu pronunciamento: “A educação, que antes era privilégio de poucos, dos prediletos da fortuna, foi enfim reconhecida (e graças a Deus) como um direito, uma necessidade, uma obrigação da humanidade” (MANACORDA, 2000, p. 275)

Pensadores e políticos de renome da França participaram de debates educacionais e na elaboração de planos “para o desenvolvimento da instrução pública” (ALVES, 2004, p. 54), dentre eles se destacaram Rousseau, com suas obras *Emile, Projet de Monsieur de Sainte Marie e Emile e Sophie*; Diderot, com *Mémoires pour Catherine II*; La Chalotais, com a obra *Essai d'éducation nationale* e Condorcet, com o livro *Cinq mémoires sur l'instruction publique*.

Nessas obras, predomina a consciência dos limites materiais para a realização imediata da escola para todos e “a defesa dos princípios que qualificam a nova escola: pública, universal, laica, obrigatória e gratuita” (ALVES, 2004, p. 55). Desse modo, essa escolarização atenderia a todos os cidadãos, sendo considerada, portanto, como o “instrumento por excelência”.

Condorcet, um pensador iluminista, elaborou o *Rapport*, o documento referente à instrução pública mais lido e debatido pelos dirigentes da Revolução Francesa, não podendo, pois, ser esquecido por qualquer estudioso da gênese da instrução pública na sociedade francesa.

O que se pode perceber ao analisar o *Rapport* é que Condorcet não fez uma defesa incondicional da criação imediata e ampla da escola pública, pois identificou as limitações que impossibilitavam sua difusão e realização completa.

A respeito das condições e dos limites para a oferta de uma educação universal, Alves assegura que:

O reconhecimento de que condicionamentos concretos pesam sobre a realização de princípios, finalidades, objetivos gerais e propostas básicas fica patente, também, quando o documento afirma que a educação “deve ser repartida com toda igualdade possível” mas levando em conta, como parâmetros dessa igualdade possível, os “*necessários limites do dispêndio, da distribuição dos homens sobre o território e do tempo mais ou menos longo que as crianças lhe possam consagrar*” (2004, p. 59).

Após ter se consolidado no poder, a burguesia mudou de postura, abandonando os aliados pertencentes às camadas populares. Quanto à educação, essa classe assumiu uma nova



atitude: o desrespeito ao princípio da gratuidade do ensino estabelecido na Constituição de 1791, pois excluiu o salário do professor, trocando-o por uma gratificação paga pelo aluno diretamente ao docente.

Para Smith (1983 apud ALVES, 2004, p. 74), o precursor da economia política da Inglaterra, a instrução pública não tinha como foco a formação do cidadão, ela se dirigia para a esfera política, tendo como preocupação as consequências negativas que a divisão do trabalho traria para o trabalhador e para a produção.

Segundo esse economista britânico (SMITH, 1983 apud ALVES, 2004, p. 75), a educação teria a finalidade de combater a corrupção e a degeneração das pessoas. Em virtude disso, a instrução das pessoas de baixa renda deveria ser uma função pública, merecendo melhor atenção do Estado, diferentemente da instrução das pessoas abastadas que passariam por um longo período de estudos antes de se dedicarem a uma profissão. Essas desenvolviam mais suas capacidades intelectuais e, por isso, tinham bastante tempo dedicado ao lazer, enquanto que as pessoas comuns realizavam trabalhos simples e repetitivos.

Alves (2004, p. 76) declara que, segundo Smith, as pessoas pertencentes às camadas populares não podiam ter acesso à boa instrução como as pessoas de alto poder aquisitivo, mas somente a noções básicas do ensino, como aprender a ler, a escrever e a contar, pensamento que tem sido alvo de frequente repulsa por parte dos educadores. Nas palavras de Smith:

Mas embora a gente comum não possa, em qualquer sociedade civilizada, ter tão boa instrução como as pessoas de posição e fortuna, contudo as partes fundamentais da educação, ler, escrever e contar, devem ser cedo adquiridas na vida das pessoas, de tal modo que a grande parte até das pessoas que se destinam às ocupações mais inferiores, tenham tempo de as adquirir antes que tenham de se empregar nessas ocupações (SMITH apud ALVES, 2004, p. 76).

Em síntese, Smith acreditava que o prolongamento dos estudos não deveria prejudicar a produção da riqueza social, por isso ele se opunha à gratuidade do ensino.

Segundo Alves (2004, p. 78), os educadores julgaram equivocada o discurso do fundador da economia política e o viam como um opositor dos trabalhadores em favor do capital.

Durante a Reforma Protestante, muitos sábios de renome centralizaram suas ideias na educação, dentre eles Lutero e Melancton, os filósofos Kant, Ficht e Hegel, bem como o poeta Goethe.

Mas quem se destacou foi o pedagogo Comenius, o precursor da escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, sendo considerado o pai da pedagogia moderna. Segundo ele, a instituição escolar equivaleria a uma “oficina de homens” e sua organização deveria ter como base as artes.

Alves (2004, p. 81-82) afirma que, na época de Comenius, as artes abarcavam também as manufaturas as quais haviam superado o artesanato e contribuído para elevar a produtividade e fundar “as bases da produção capitalista”.

Assim, Comenius idealizou a organização escolar equivalente à organização das manufaturas em que as variadas operações realizadas pelos trabalhadores seguiam um controle rigoroso por meio de um “plano prévio” para obter mais resultados, com redução de tempo, cansaço e gastos (ALVES, 2004, p. 83).

Ao comparar a atividade de ensino com as artes, Comenius declara que ensinar não requer nada além de saber repartir o tempo, os materiais e os métodos e, assim o fazendo, não haverá dificuldades de ensinar tudo aos alunos mesmo que seu contingente seja elevado. O educador ainda afirma que é preciso instituir uma organização escolar tal qual a “de um relógio” criado de acordo com “as regras da arte e elegantemente ornado de cinzeladuras variadas” (COMENIUS apud ALVES, 2004, p. 83).

Em sua obra *Didática magna*, Comenius discrimina “as condições que deveriam fundar a produção da escola para todos” (COMENIUS apud ALVES, p. 84). Sua meta era ensinar tudo a todos com métodos práticos que exigissem menos tempo:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto, sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda [...] (COMENIUS, 2006, p. 13).

Comenius também tinha consciência dos limites econômicos que poderiam prejudicar a ampliação da instrução pública, por isso ele defendia a criação de uma escola caracterizada pela economia de tempo e cansaço. Ademais, ele reconhecia que as escolas, por serem dispendiosas, só poderiam ser destinadas a uma pequena parcela da população, à classe dominante. Portanto, para concretizar o ideal de universalização do ensino, era preciso reduzir os gastos com a educação escolar.

Nesse momento, surgiu o novo instrumento de trabalho do professor: o manual didático, tão diferente das obras clássicas que eram pouco universalizadas e de elevado custo

e das antologias que reuniam o resumo dos clássicos. O manual didático foi criado com o objetivo de reunir uma síntese dos conhecimentos humanos, a fim de facilitar a compreensão por parte da criança e do adolescente e também para reduzir os gastos com a instrução pública, já que seria destinada a todos:

Quanto à sua forma e à sua função, essa nova tecnologia educacional distinguia-se tanto dos livros clássicos, até então muito caros e pouco universalizados como decorrência dos limites próprios da produção manufatureira, como das antologias, subprodutos escolares dos livros clássicos, pois nestes selecionavam os extratos que as compunham. O manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem (ALVES, 2004, p. 86).

Portanto, para reduzir os custos com a educação foi preciso simplificar o trabalho didático e instituir um novo instrumento de trabalho do professor, compatível com a época em que o conhecimento e o trabalho se tornaram objetivos.

Segundo Alves (2004, p. 88-89), para promover a universalização do ensino também foi necessário substituir o mestre erudito por um homem de conhecimento mediano, pois o trabalho do sábio era bastante dispendioso, em razão do seu vasto conhecimento e das atividades complexas que realizava que iam desde alfabetizar até transmitir conhecimentos humanísticos e científicos dos mais avançados.

Do mesmo modo que o trabalhador artesão cedeu lugar ao trabalhador manufatureiro, o professor artesão, que era um sábio e realizava atividades complexas, foi substituído pelo professor manufatureiro, que passou a se dedicar somente a uma pequena parcela desse trabalho aprofundado:

Portanto, se as transformações ocorridas na produção determinaram a superação do trabalhador artesanal pelo trabalhador manufatureiro. A Didáctica Magna é o registro clássico de uma época que postulava transição análoga no domínio da educação; que reconhecia a necessidade histórica de superação do mestre artesanal pelo professor manufatureiro. O primeiro, um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções humanísticas e científicas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a se ocupar de uma pequena parte desse extenso e complexo processo (ALVES, 2004, p. 90).

Alves (2004, p. 90-91) aponta que, com a divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas de conhecimento, o professor passou a se especializar apenas em algumas atividades, pois não lhe era mais exigido um saber aprofundado.

Quanto à produção, Alves (2004, p. 91) afirma que há diferenças entre o trabalhador manufatureiro e o trabalhador artesão, sendo este mais qualificado por possuir “domínio teórico-prático do processo de trabalho como um todo”. Sua formação era realizada nas corporações, onde lhe era exigido um tempo prolongado de aprendizagem.

Alves (2004, p. 96) expôs esse contexto histórico para uma melhor compreensão acerca da especialização do professor, pois toda atividade realizada dentro da sociedade capitalista, produtiva ou não, de modo geral, apresenta uma organização do trabalho correspondente ao modo de produção.

Assim, a especialização do professor e a objetivação e simplificação do trabalho didático provocariam a diminuição dos gastos com a formação desse profissional e, como consequência, a redução de custo dos serviços escolares, possibilitando, portanto, a universalização do ensino público.

Na época de Comenius, essas mudanças se mostravam apenas nas ideias, pois a falta de recursos impedia a realização imediata da expansão do ensino.

Segundo Alves (2004, p. 97), o manual didático surgiu no período da manufatura e se tornou o instrumento de trabalho do professor, afastando da escola o conhecimento culturalmente significativo.

Antes do surgimento do manual didático, os professores, que detinham todo o conhecimento, utilizavam obras clássicas e antologias para desenvolverem suas atividades educativas. Porém, a simplificação do trabalho didático, propagada por Comenius, provocou o fim das obras clássicas e das antologias, fazendo surgir um novo instrumento de trabalho: o manual didático.

Com a simplificação do trabalho didático, o professor que antes tinha domínio do saber, transfere esse domínio para o manual didático. Desse modo, essa nova ferramenta de trabalho, que abarcava uma série de especializações, limitou o conhecimento exigido do professor.

Alves (2004, p. 100) ressalta que a expansão da instrução pública nas regiões influenciadas pela Reforma até o século XIX ocorreu devido à postura do protestantismo que exigia dos fiéis a leitura dos textos sagrados em troca da salvação eterna, assim, ler e escrever se tornaram habilidades indispensáveis que deveriam ser fornecidas pela família e pela Igreja.

Sobre isso, Manacorda declara que “os movimentos populares heréticos promoveram a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero” (MANACORDA, 1989, p. 194).

Dessa maneira, era obrigação da família ensinar ou alfabetizar seus filhos para a leitura da Bíblia, portanto, a instrução foi um instrumento exigido pela igreja na busca pela salvação dos fieis. Contudo, devido à falta de resultados em relação a essa exigência, a responsabilidade pela educação das crianças passou a ser delegada à comunidade e à esfera pública e não mais à família.

Segundo Alves (2004, p. 102), nos países em que a Reforma se propagou, houve uma insistência da Igreja em atribuir ao Estado o compromisso de desenvolver a instrução pública, pois, sem o domínio da leitura e da escrita, o indivíduo poderia ter seus direitos de cidadão prejudicados. Por esse motivo, os países protestantes se destacavam na oferta de escolas públicas.

Martinho Lutero não foi apenas um grande líder da Reforma Protestante, mas também um reformador educacional, advogando pelo direito à educação universal. Segundo ele, o avanço de uma cidade não resulta apenas de sua riqueza material, mas, sobretudo, da instrução de seus cidadãos:

[...] o progresso de uma cidade não depende apenas do acúmulo de grandes tesouros, da construção de muros de fortificação, de casas bonitas, de muitos canhões e da fabricação de muitas armaduras [...] o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando possuem muitos homens e muitas mulheres bem instruídos, muitos cidadãos ajuizados, homens bem instruídos, honestos e bem educados (LUTERO, 1995, p. 309).

Embora a Reforma considerasse a educação uma necessidade universal dos homens, tanto para questões religiosas quanto para civis, seu avanço não ultrapassou os níveis de outros países europeus mais desenvolvidos.

Alves (2004, p. 103) atesta que a *Didáctica Magna* de Comenius é um registro da escassez das escolas em meados do século XVII e complementa que, mesmo com as bases da escola moderna principiadas por Comenius, não houve um aumento significativo da quantidade de escolas, “mas, sim, uma aparente inércia que se estendeu até o começo do século XIX”.

Segundo Alves (2004, p. 120), a difusão da escola pública nos Estados Unidos da América é digna de uma atenção especial. Alves afirma que Horace Mann, o grande empreendedor da instrução pública no estado de Massachusetts, tinha a certeza da urgente necessidade de expandir e solidificar a escola pública que, no entanto, não era recebida com apoio pelo grande público.

Todavia, Mann reconheceu os limites atingidos pela expansão da escola pública no país e tentou demonstrar que era um dever dos capitalistas junto à sociedade financiá-la por meio de impostos (MANN s.d. apud ALVES, 2004, p. 122).

Os doze relatórios de Horace Mann, um documento criado para promover a instrução pública, declaram a péssima situação das escolas comuns em razão da disputa ferrenha dos defensores das escolas particulares. Havia muita resistência às escolas comuns e Mann não possuía muitos aliados na “luta pela instauração de uma estrutura de instrução pública em Massachusetts” (ALVES, 2004, p. 123-124).

Em seu Décimo Relatório Anual (1846), Mann (apud ALVES, 2004, p. 125) afirmava a respeito da grande importância de o Estado Republicano oferecer escola obrigatória e gratuita a todas as crianças, a fim de habilitar o cidadão para desempenhar seus deveres civis e sociais. Segundo Mann (apud ALVES, 2004, p. 127), a escola tinha o poder de regenerar a sociedade, contribuindo para eliminar os “vícios e os crimes” dos homens.

Para Mann (apud ALVES, 2004, p. 126-127), a difusão da escola pública contribuiria para a eliminação das diferenças sociais entre os homens e para acelerar o crescimento da riqueza da nação, porque faria expandir a inteligência geral. Quanto a isso, Alves complementa: “Por esse caminho, o reformador da instrução pública de Massachusetts evidenciava o caráter indispensável das escolas comuns à vida e ao enriquecimento da república” (2004, p. 127).

De acordo com Alves (2004, p. 128), o discurso liberal de Mann em defesa da escola comum adquiriu um tom de pregação religiosa e destacava a “necessidade de criar um futuro melhor através da educação”, pois considerava a escola como uma vacina contra os mais graves problemas sociais, tais como a ignorância e a miséria.

Alves afirma que nenhuma nação consumou o processo de disseminação e realização ampla da escola pública no século XIX, embora no último trimestre desse século houvesse um grande empenho para que o Estado oferecesse condições de “criar, manter e fiscalizar serviços escolares públicos” (ALVES, 2004, p. 142).

Portanto, para concretizar a universalização da escola pública, era necessário elevar a riqueza material e isso se tornou possível somente no século XX.

### **1.1.2. A escola pública do final do século XIX ao século XX**

Alves (2004, p. 145) declara que embora a expansão da escola pública fosse uma necessidade social, essa condição não permitiu sua realização ampla e imediata. O autor

afirma ainda que é importante reconhecer as verdadeiras condições que possibilitariam a universalização do ensino e que o processo de produção material da escola revela sua natureza e as funções sociais que vêm exercendo.

Alves (2004, p. 145) faz uma análise da produção da clientela escolar e a inicia expondo as consequências provocadas pela Revolução Industrial sobre a educação. Ele declara que a introdução de máquinas na produção acarretou na simplificação do trabalho e, conseqüentemente, na vultosa inclusão de crianças e mulheres à produção.

Essa grande oferta de força de trabalho provocou a redução dos salários dos trabalhadores que realizavam suas atividades profissionais em ambientes infectos. Por isso, eles passaram a lutar por melhores condições de trabalho e tinham como foco de suas reivindicações a legislação social inglesa do século XIX.

Segundo Alves (2004, p. 148), a criança foi a mais beneficiada por essa legislação, pois, devido à exploração de sua força de trabalho, surgiram leis que asseguraram a redução da jornada de trabalho infantil e a escolarização das crianças trabalhadoras.

Nesse sentido, de acordo com Alves (2004, p. 148), os gastos com a educação das crianças deveriam ser financiados pelas empresas empregadoras que, para não terem prejuízo financeiro, passaram a dispensar a força de trabalho infantil por ser onerosa. Em contrapartida, o trabalhador adulto não recebia tais privilégios da lei e, por esse motivo, era mais explorado pelo empregador.

Com o avanço tecnológico, muitos trabalhadores foram exonerados, sobretudo as crianças, pois sua força de trabalho era mais dispendiosa. E, mesmo que a exclusão da criança do mercado de trabalho fosse favorável a ela por lhe permitir estudar e desfrutar de modo saudável sua infância, esse fato contribuiu para que ela se tornasse ociosa e ficasse sem a proteção e os cuidados dos pais que precisavam se ausentar do lar para trabalharem.

Portanto, para sanar esse problema social, a escola passou a preencher o tempo vazio dessa criança desempregada e, assim, deixou de atender somente aos filhos dos representantes da elite para atender também às crianças recém-desempregadas.

### **1.1.3. O surgimento da escola única**

Até a primeira metade do século XIX havia duas categorias de escola: a profissionalizante, destinada aos filhos dos trabalhadores e, a escola com base nas ciências modernas e nas artes, dirigida aos filhos dos representantes da elite. Essa divisão da escola revelava de modo nítido a segregação de classes, de acordo com Alves (2004, p. 152).

No entanto, ao final do século XIX, as escolas técnicas se tornaram ultrapassadas em relação às “escolas de artes e ofícios”, em face do avanço tecnológico e da simplificação do trabalho, pois, o “[...] processo de trabalho, quanto mais dominado pela maquinaria moderna, menos dependente tornava-se da habilidade do trabalhador” (ALVES, 2004, p. 152).

Alves (2004, p. 151) expõe que, nesse período, as transformações materiais permitiram aos países mais avançados criarem medidas que visavam à universalização do ensino. Segundo Alves (2004, p. 158), foi aí que “a proposta burguesa clássica de escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita” ganhou força, porém, em conformidade com a concepção escolanovista em que lhe foi acrescentado o caráter de “única”, isto é, ela passou a ser destinada a todos, tanto aos “filhos de burgueses” quanto aos filhos de trabalhadores, vencendo a escola dualista que, de um lado, oferecia formação profissionalizando à classe operária e, de outro, formação humanístico-científica à classe burguesa.

Alves (2004, p. 158) declara que o desenvolvimento tecnológico e a divisão do trabalho resultaram no desemprego, na degeneração, na corrupção e na ignorância do trabalhador. Assim, os baixos salários o impossibilitavam de desenvolver suas habilidades cognitivas e físicas e, as longas e extenuantes jornadas de trabalho não lhes ofereciam tempo de pô-las em prática. No entanto, com a elevação da produtividade criou-se condições para a redução da jornada de trabalho, permitindo ao trabalhador dedicar esse tempo restante ao lazer, esporte e cultura.

Alves (2004, p. 159) afirma que a especialização profissional não atua como uma limitação ao trabalhador, mas sim a forma como ela é explorada pelo capitalismo “no sentido de desvalorizar e embrutecer a força de trabalho”.

Alves (2004, p. 159) ainda anuncia que se a exploração do capitalismo fosse eliminada, a simplificação do trabalho representaria um benefício ao trabalhador por reduzir as longas e exaustivas jornadas de trabalho.

Nesse sentido, o desenvolvimento tecnológico não geraria o desemprego nem a redução de salários, tampouco aceleraria o ritmo de trabalho, mas garantiria a diminuição da jornada de trabalho.

Vale ressaltar que:

Em síntese, por manter a apropriação privada da riqueza, por impedir a redução da jornada de trabalho, por intensificar o ritmo da produção e desempregar parte dos operários quando incorpora inovações tecnológicas, é a exploração capitalista que inviabiliza aos trabalhadores a possibilidade de acesso aos meios de satisfação das necessidades humanas ligadas às práticas do lazer e das atividades esportivas e culturais, inclusive à educação (ALVES, 2004, p. 159).



Essa desvalorização da força de trabalho é o resultado da valorização do próprio capitalismo para possibilitar a sua reprodução.

Alves (2004, p. 160) assegura que, no âmbito educacional, há um pensamento equivocado de que a qualificação profissional está associada à escolarização, entendida como sua origem. Sob esse prisma, defende-se a qualificação profissional como um meio de assegurar a educação aos trabalhadores, pois quando se adota o pensamento de que a qualificação profissional prescinde da escola, acredita-se também que o trabalhador seria prejudicado por perder a garantia de ter acesso à cultura e de se tornar um cidadão pleno.

Geralmente atribui-se à especialização profissional completa a exclusão do trabalhador da escola, mas essa ideia só é válida quando a educação do trabalhador se restringe à sua formação profissional.

Na atualidade, o importante não é a requalificação profissional, mas a obtenção de conhecimento que possibilita ao trabalhador compreender a sociedade capitalista e seu modo de funcionamento. Alves (2004, p. 160) reitera isso declarando que “os trabalhadores vêem-se limitados na época contemporânea não pela especialização profissional, mas sim pela falta de domínio teórico que lhes permita apreender a totalidade em pensamento.”

De acordo com Alves (2004, p. 164), devido à ineficácia do conteúdo didático da escola profissionalizante, a escola “burguesa, pública, universal, única, laica, obrigatória e gratuita”, proposta pelo escolanovismo e que estava em desenvolvimento, teria como foco “os conteúdos humanísticos e científicos da escola tradicional”. Esses, até aquele momento, eram componentes característicos da formação destinada à classe dominante.

#### **1.1.4. A escola nova e seu anacronismo**

Alves (2004, p. 173) expõe que os manuais didáticos da escola nova não se distinguiam daqueles criados e difundidos por Comenius, havia somente uma única diferença: a amplitude do seu uso.

Ele ainda ressalta que o processo de especialização do professor e o uso do manual didático restringiriam progressivamente o domínio teórico, as habilidades técnicas e a autonomia desse profissional da educação.

Assim, no final do século XIX, durante a era industrial, muito distante da época manufatureira, o processo de especialização do professor, expresso no seu contato com o livro didático, se tornara bastante retrógrado em relação ao acelerado avanço dentro da fábrica moderna.

Alves (2004, p. 182) reitera que a substituição dos clássicos pelos manuais didáticos acarretou na generalizada desvalorização dos conteúdos de ensino. As obras originais cujos conteúdos culturais e científicos foram o que de melhor a humanidade elaborou, foram substituídas por resumos do conhecimento na área específica.

Assim como o professor deixou de ser um erudito na passagem da escola artesanal para a escola manufatureira, as obras dos sábios foram substituídas pelo manual didático, privando o indivíduo de ter uma visão ampla do conhecimento e de ter a possibilidade de se tornar um cidadão consciente dos seus direitos e deveres, capaz de compreender a si mesmo e a sociedade.

Rangel (2007, p. 131-132) também compartilha esse pensamento ao afirmar que as deficiências do leitor brasileiro decorrem do uso frequente do livro didático nas aulas de leitura literária.

Alves (2004, p. 182) atesta que o aviltamento dos conteúdos didáticos se generalizou de tal maneira que passou a ser uma característica marcante da escola pública contemporânea e todos sofreram suas consequências, tanto pobres, quanto ricos, exceto as crianças de família abastada cujos pais valorizam uma cultura refinada e as encaminham para estudarem nas melhores escolas particulares.

### **1.1.5. As funções da escola pública**

Embora a escola pública se revelasse anacrônica e seu conteúdo fosse rebaixado, sua difusão durante o século XX atingiu proporções extraordinárias, vencendo todos os obstáculos que poderiam impedir o seu avanço.

Alves (2004, p. 186-187) questiona o motivo pelo qual o Estado investe percentuais elevados do seu orçamento para a expansão da escola pública e, em seguida, afirma que, para compreender os verdadeiros motivos que levam o capital a custeá-la, é preciso que os educadores abandonem a idealizada crença de que a escola é sempre provida de características positivas.

Desse modo, Alves (2004, p. 187) afirma que, ao invés de discutir sobre o que a escola deve ser, é preciso levar em consideração o que ela é de fato, e, para tanto, é indispensável debater acerca das funções sociais que a escola exerce sobre a sociedade.

Segundo Alves (2004, p. 194), com o desenvolvimento industrial e a inserção de máquinas na produção, muitos trabalhadores produtivos foram dispensados, portanto, para amenizar os problemas sociais decorrentes desse grande contingente de desempregados, o

Estado criou oportunidades de trabalho em atividades improdutivas que seriam mantidas por ele. Tal postura garantiria a existência parasitária de uma quantidade expressiva desses contingentes, manteria o equilíbrio social e, conseqüentemente, daria condições para a reprodução do capital.

Mas, para investir nessas atividades improdutivas e criar novos empregos, o Estado passou a cobrar impostos e a exercer uma função reguladora que asseguraria o pagamento desses.

Alves (2004, p. 195) declara que o compromisso firmado pelo Estado contemporâneo com o capital justifica essa fiscalização incessante, no sentido de garantir não apenas a sua reprodução, mas também as condições que a possibilitariam.

Entre as atividades improdutivas criadas pelo Estado para conter os conflitos sociais, Alves (2004, p. 195-196) discrimina o funcionalismo público e as forças militares que, segundo ele, são atividades “não necessárias socialmente, que tinham e ainda têm caráter exclusivamente parasitário.”

Alves (2004, p. 196-197) caracteriza a escola pública como uma instituição retrógrada, por conservar uma organização didática ultrapassada e, descomprometida com o saber, pelo rebaixamento de seus conteúdos curriculares, porém, sua ampliação é indispensável para atender aos interesses do capital, porque possibilita o reaproveitamento de trabalhadores expulsos das atividades produtivas para exercerem atividades improdutivas e serem integrados nas classes medianas da sociedade. Além disso, ela tem assumido a responsabilidade de amenizar as tensões sociais na sociedade capitalista.

Portanto, para assumir essa função material, a escola pública passa a receber do Estado elevados recursos. Embora o Brasil não seja um dos países que mais investem em educação, seu investimento é bastante significativo: 18%, 25% e 25% da arrecadação total de impostos são para atender, respectivamente, as instituições de ensino da União, do Estado e do Município.

Alves afirma que a escola não só oferece formação aos trabalhadores dispensados das atividades produtivas, mas também às classes sociais intermediárias:

Não por acaso a escola vem aproveitando, de imediato, parcelas ponderáveis dos contingentes que incessantemente produz. Isto é, a escola titula tanto os trabalhadores expulsos das atividades produtivas quanto as camadas médias, absorvendo, em seguida, grande parte dos elementos titulados (ALVES, 2004, p. 198).

Anísio Teixeira (TEIXEIRA, apud ALVES, 2004, p. 199-200), célebre representante da escola nova no Brasil, é um dos exemplos de crítica ao conteúdo didático da escola. Em palestra, ele expõe seu desapontamento com as consequências da expansão da escola pública no país e declara que essa instituição é ineficiente, sobretudo em relação ao seu conteúdo didático:

A educação de tipo acadêmico e livresco não está sendo procurada pela população brasileira, em virtude dos ensinamentos que ministra, mas pelas vantagens que oferece e pela maior facilidade dos estudos. De modo que nem professores nem alunos lá estão sèriamente a buscar sequer os próprios objetivos caracterizadores da escola, o que leva a uma complacente redução dêsses mesmos objetivos à ‘passagem nos exames’. A escola se faz intrinsecamente ineficiente, se assim nos podemos pronunciar, pois, não é peixe nem carne, reduzindo-se a uma série de estudos disparatados e inconsequentes, se não fossem nocivos (TEIXEIRA, 1969, p. 49 apud ALVES, 2004, p. 200-201).

Sob esse prisma, Alves (2004, p. 203) reafirma que a escola não tem sido um local de disseminação do conhecimento, mas de reprodução do parasitismo ao alocar trabalhadores produtivos desempregados nas classes intermediárias da sociedade, a fim de garantir o equilíbrio do capitalismo e, conseqüentemente, a reprodução do capital.

Alves (2004, p. 204) elucida que, apesar de a escola ser improdutiva em virtude de sua ultrapassada organização didática e do rebaixamento do seu conteúdo, ela poderia ser socialmente útil, mas não o é, pois se reduz a uma atividade parasitária:

Impõe-se o esclarecimento de que a atividade escolar, enquanto atividade improdutiva, não pode ser reduzida, mecanicamente, a atividade parasitária. Uma atividade improdutiva não gera mais-valia, mas pode ser socialmente útil. Só quando deixa de ser socialmente útil assume o caráter de atividade parasitária. Este é o caso, hoje, da atividade escolar exercida pela perspectiva do capital (ALVES, 2004, p. 204).

Alves (2004, p. 204-205) ressalta que a intensificação desse parasitismo da sociedade também acarreta no aumento de atividades produtivas, pois a expansão escolar gera necessidades que favorecem o crescimento do capitalismo, ou seja, para funcionar, a escola carece de infraestrutura e de materiais que são oferecidos pela indústria de construção, indústria de papel, indústria editorial, indústria de móveis, de lápis, de canetas, de cadernos, etc.

Nessa perspectiva, é imprescindível considerar que o crescimento da indústria editorial decorre do uso expressivo dos livros didáticos pela rede pública de ensino e, dos vultosos negócios mantidos entre o Estado e as editoras.

Alves (2004, p. 207) observa que o trabalhador improdutivo – funcionários públicos, professores e militares – age “como consumidor produtivo no mercado” ao consumir produtos fundamentais para sua subsistência.

Outra função exercida pela escola é a reprodução da ideologia burguesa. Althusser foi um, entre outros estudiosos, que enfatizou e manteve essa ideia. Para ele, a escola é considerada o Aparelho Ideológico do Estado dominante na sociedade capitalista:

Desde a pré-primária, a escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais ‘vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, ‘saberes práticos’ (des ‘savoir-faire’) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia) (ALTHUSSER, s.d., p. 64).

Althusser também afirma que a escola representa o mais importante meio de reprodução do capitalismo, inculcando a ideologia dominante:

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados (ALTHUSSER, s.d., p. 66).

Sader<sup>1</sup> declara que a educação deveria ser um instrumento de emancipação humana que possibilitasse lutar contra o mercantilismo, a alienação e a intolerância. No entanto, ela se tornou um meio para atender aos interesses do sistema capitalista e, por isso, fornece conhecimentos e pessoal necessários para a expansão desse sistema, gerando e transmitindo os valores pertencentes às classes dominantes. Assim diz o autor:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.” Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

---

<sup>1</sup>SADER, E. **Prefácio**. In: MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15.

Alves (2004, p. 210) igualmente expressa que a escola foi o principal instrumento de disseminação da ideologia burguesa no passado, tendo contribuído significativamente para a reprodução do capital. Hoje, são os meios de comunicação, tais como a televisão, o rádio e o cinema que exercem essa função com mais eficácia.

Desse modo, em relação à escola pública, essa função de reprodução da ideologia burguesa se torna secundária. Com o passar do tempo, o capital acrescentou à escola outras funções que, segundo Alves (2004, p. 211), foram fundamentais para manter a sociedade capitalista.

Alves (2004, p. 211) enumera algumas das funções sociais desempenhadas pela escola, dentre elas a de contribuir no controle dos níveis de emprego, pois, além de dar origem a novos empregos e desenvolver o parasitismo, “a extensão do tempo de escolarização prolonga a permanência do jovem na escola, impedindo que pressione, imediatamente, um mercado de trabalho já saturado”.

Assim, a verdadeira função pedagógica da escola se torna cada vez mais desvalorizada e esse rebaixamento, visto por Anísio Teixeira como o resultado de um país não desenvolvido, elevou-se sobremaneira, que se tornou a marca de uma época.

Alves (2004, p. 213) reitera que as novas funções sociais da escola surgiram com impetuosa força, sendo assim, sua principal finalidade foi colocada em segundo plano.

Outra função assumida pela escola é a liberação da mulher para o trabalho e, para que ambos os pais pudessem trabalhar, era indispensável a frequência escolar dos filhos. Diante disso, foram criadas creches e escolas a fim de disponibilizar a mulher para o mercado de trabalho.

À escola pública contemporânea também foi atribuída a função de servir como refeitório aos alunos, pois, se não fosse a merenda escolar, muitas crianças da periferia estariam fora da escola. Alves comprova essa informação apresentando os seguintes argumentos:

A imprensa também tem divulgado inúmeras informações sobre queda de frequência escolar quando a merenda, por qualquer motivo, deixa de ser servida aos estudantes. Logo, grande parte da clientela tem se dirigido à instituição não em busca do *pão do espírito*, mas sim, do pão material (ALVES, 2004, p. 216).

A escola também desempenha a função de funcionar como um local de lazer e oferecer convívio social aos alunos, pois muitos estudantes não frequentam outro espaço que não seja o escolar.

A seguir, apresentamos uma exposição acerca da crise econômica mundial e das suas consequências na economia brasileira e também na educação no país.

#### **1.1.6. A crise econômica mundial e seus reflexos na educação brasileira**

De acordo com Alves (2004, p. 222), a crise econômica mundial fez decair até mesmo economias bem-sucedidas. No começo da década de 1970, o Brasil havia ascendido economicamente e enriquecera sua infraestrutura industrial adotando a política de exportação, no entanto, em virtude da crise mundial, as exportações caíram consideravelmente e, como consequência, os produtos se tornaram mais caros dentro do país, trabalhadores foram demitidos e as empresas não tinham condições de serem investidas.

Alves (2004, p. 223) resume esse panorama da economia brasileira da seguinte forma: “Eis, em linhas gerais, aquilo que foi denominado *processo de sucateamento* da indústria brasileira”.

As empresas estatais também foram prejudicadas com a crise econômica mundial, por isso tiveram que reduzir as taxas de lucro. A crise ainda causou a redução dos índices de emprego, resultando na diminuição de impostos arrecadados pelo Estado com as folhas de pagamento das empresas e na perda de recursos para investir nas áreas de educação, saúde, previdência, etc.

O resultado disso reflete diretamente na educação, conforme declara Alves (2004, p. 235): “A educação sofre o impacto direto, pois perde mais receitas.”

Portanto, era preciso diminuir o ritmo de expansão da escola pública para evitar o congestionamento de alunos, problemas de infraestrutura, salários dos professores rebaixados e relação de conflito entre professor e aluno.

Outra questão observada por Alves (2004, p. 237) é que o desemprego e a miséria têm sido a causa do distanciamento de muitas crianças da escola, pois seus pais não podem mais manter suas despesas escolares, tais como, transporte, material escolar e uniforme.

Essas crianças que não dependem mais dos pais desempregados, passam a viver de expedientes nas ruas para garantirem seu sustento e, assim, se expõem a todo tipo de violência e criminalidade.

Toda essa miséria e barbárie refletem também no ambiente escolar, onde a violência e a criminalidade de menores têm crescido cada vez mais. No entanto, Alves (2004, p. 240) não perde a esperança de que esse cenário desolador das questões sociais possa mudar, embora o capitalismo monopolista não promova isso.

Alves (2004, p. 241) propõe a reorganização do ensino público, sobretudo no que diz respeito ao uso do material didático, que, segundo ele, é bastante limitado, sugerindo, assim, a utilização de novos e ricos recursos didáticos em consonância com a atual sociedade.

Para tanto, é necessário mobilizar pessoas que iniciem uma luta contra a escola manufatureira. É preciso que os educadores se dediquem na busca por uma nova instituição educacional, contudo, poucos educadores têm dado importância à instauração de uma nova organização do trabalho didático.

Conforme exposto anteriormente, essa organização do trabalho didático foi criada por Comenius no século XVII, tendo como base a organização do trabalho manufatureiro, porém ela ainda se mantém hoje e o principal instrumento de trabalho do professor continua sendo o manual didático.

Alves (2004, p. 243) ressalta que essa organização do trabalho didático atendia às necessidades da época de Comenius e que era compatível com os recursos ali dispostos.

Também é preciso considerar que o objetivo era ensinar tudo a todos em um momento em que o acesso aos clássicos era restrito, pois ainda não havia máquinas avançadas para a sua produção, reduzindo assim a quantidade de livros publicados e elevando os seus custos.

Alves (2004, p. 243) declara que o número escasso de pessoas com conhecimento satisfatório para lecionar também contribuiu para a criação do manual didático, o principal instrumento de trabalho do professor, que o eximiria de possuir um conhecimento mais aprofundado.

### **1.1.7. Nova organização do trabalho didático para um ensino de qualidade**

Segundo Alves (2004, p. 243), essa organização do trabalho didático, fundada por Comenius, representou a ruptura com o conhecimento culturalmente significativo dos clássicos e a introdução do manual didático no ambiente escolar.

Hoje, essa organização do trabalho didático é inviável, porque dispomos de novos recursos que nos possibilita ter acesso imediato ao conhecimento, tais como a informática, a internet, as bibliotecas informatizadas e os centros avançados de pesquisa.

No entanto, esse conhecimento culturalmente significativo veiculado nos diversos setores da sociedade não adentra o recinto escolar cuja função é transmitir saberes.



Resumindo, a escola contemporânea ainda segue o mesmo modelo de organização do trabalho didático criada por Comenius, deixando de introduzir os avanços tecnológicos fornecidos pelos meios de comunicação de massa, pela informática e pelas máquinas.

Alves (2004, p. 245) declara que esse anacronismo de hoje impede que o indivíduo tenha acesso, por meio da educação escolar, “ao conhecimento humano culturalmente significativo”.

Alves reafirma que é preciso construir uma nova didática compatível com as necessidades sociais e os recursos tecnológicos contemporâneos:

Se a proposta de Comenius respondeu a uma necessidade social emergente, mobilizando para superá-la os recursos mais avançados então produzidos pelo homem, hoje o tempo é outro, marcado por novas necessidades sociais e dotado de recursos tecnológicos muito mais avançados para saná-las. Trata-se, então, frisando, de construir uma nova didática, a didática exigida pelo novo tempo (ALVES, 2004, p. 246).

Segundo Alves (2004, p. 249), a educação geral é responsável tanto pela formação do trabalhador, quanto pela formação do cidadão e é um instrumento de transformação da consciência humana. Assim, ela possibilita ao indivíduo o desfrute dos bens materiais e “a elevação da qualidade de vida do cidadão pelo acesso a todos os benefícios gerados pelo trabalho criativo do ser humano”.

O autor explica que não é a técnica de ensinar – hoje bastante priorizada – que determina o bom trabalho do professor, mas sim o domínio do conhecimento.

Alves (2004, p. 251) propõe aos educadores o desafio de instaurar uma nova forma de organizar o trabalho didático, dando acesso ao conhecimento culturalmente significativo por meio de recursos, tais como internet, obras clássicas, vídeos e filmes.

Entretanto, um dos obstáculos para o surgimento de uma nova instituição educacional é a falta de iniciativa por parte dos professores e gestores educacionais no combate à velha escola manufatureira.

O Estado nada faz para superar esse atraso educacional, ao contrário disso, “vem sendo uma força determinante no sentido de preservar o anacronismo” (ALVES, 2004, p. 254).

Alves (2004, p. 256) declara, ainda, que o Estado tem fechado os olhos para o anacronismo da escola pública, pois esse parasitismo contribui para a reprodução do capital e para o equilíbrio da sociedade capitalista. Ele também enfatiza que as promessas das

autoridades estatais de melhoramento da qualidade do ensino e das condições materiais da escola são mero discurso vazio.

De acordo com Alves (2004, p. 256), tanto os representantes sindicais quanto os educadores deveriam lutar por uma nova organização do trabalho pedagógico, pela necessidade de novos profissionais da educação e por melhores condições de trabalho que possibilitassem aos educadores o acesso ao estudo.

Alves (2004, p. 266) afirma, ainda, que o discurso oficial dos órgãos estatais atribui à melhoria da qualidade do ensino a criação de mais escolas e o aumento de salas de aula. Os próprios educadores, em suas reivindicações, repetem o discurso da política educacional e, embora se sintam incomodados com o quadro precário da escola pública, agem como vítimas não assumindo sua parcela de responsabilidade na reprodução do atraso escolar e na transmissão de conteúdos didáticos rebaixados.

Desse modo, é necessário acabar com esta escola manufatureira, pois o momento atual exige uma nova escola pública que não restrinja a formação dos alunos aos manuais didáticos, mas que faça uso de outros recursos que são verdadeiras fontes de conhecimento, tais como os já mencionados (obras clássicas, livros literários, internet, filmes, etc.).

## 1.2. A educação para além do capital

Segundo Sader<sup>2</sup>, a educação da sociedade contemporânea está voltada para o trabalho, portanto, para atender às necessidades do mercado, é preciso gerar uma grande massa de força trabalhista e disseminar os valores que possibilitam a reprodução deste sistema capitalista, inculcando diariamente tais valores na sociedade.

Jinkings<sup>3</sup> salienta que é preciso instituir uma mudança radical da educação que nos leve para além do capital, de modo que ela se torne um instrumento de emancipação humana, que transforme “o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”.

Segundo Mészáros (2008, p. 25), essa mudança somente ocorrerá se houver uma transformação do quadro social, pois, ao realizar apenas alguns reparos em todos os campos, inclusive no da educação, o sistema manterá inalterável as determinações estruturais da sociedade.

---

<sup>2</sup>SADER, E. **Prefácio**. In: MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15-16.

<sup>3</sup>JINKINGS, I. **Apresentação**. In: MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008, p. 12.

Para Mészáros (2008, p. 26-27), o insucesso das tentativas de reformas educacionais ajustadas às perspectivas do capital decorre do fato de o sistema capitalista ser irreformável em virtude de sua própria natureza impositiva, pois, se assim não o fosse, ele deixaria de exercer seu domínio sobre a sociedade. Portanto, para haver uma mudança realmente significativa na educação é preciso romper com a lógica do capital. São estas as palavras de Mészáros:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. [...] É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 26-27).

Mészáros (2008, p.29) afirma que Adam Smith, um dos maiores economistas políticos de todos os tempos, condena o impacto negativo do capitalismo sobre a classe trabalhadora. Segundo Smith (1763, p. 318-321 apud MÉSZÁROS, 2008, p. 29) o “espírito comercial” limita as visões do homem, pois o trabalhador é preparado para exercer uma única atividade, impedindo, assim, de elevar suas ideias e conhecimentos. No entanto, Adam Smith atribui aos trabalhadores, em vez de atribuir ao sistema, a culpa da situação degradante na qual eles se encontram.

Mészáros (2008, p. 35) expõe que, nos últimos 150 anos, a educação formal visou não apenas fornecer conhecimentos e pessoal necessários para a expansão do capitalismo, como também gerar e transmitir valores que validem os interesses da classe dominante, quer de maneira internalizada, ou seja, “pelos indivíduos devidamente educados”, quer por meio “de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas”.

O autor (2008, p. 36-37) declara que até mesmo a História teve que ser modificada para atender a esse propósito, evitando que sérios riscos prejudicassem a ordem social estabelecida, mantendo-a, portanto, inalterável. Dessa forma, a história é reescrita e divulgada de forma deturpada tanto pelos meios de comunicação de massa, tais como rádio, televisão e jornal, quanto pelas teorias acadêmicas.

Mészáros (2008, p. 38) assevera que, desde que surgiu, o capitalismo conquistou seu domínio pela violência e subjugação. Com o fim do feudalismo, os proletários expulsos abruptamente das terras não podiam atender às exigências da nova manufatura, desse modo, se transformaram em pedintes, assaltantes e vagabundos, sobretudo pela situação em que se

encontravam, por isso surgiu, na Europa Ocidental, no final do século XV e em todo o século XVI, uma lei cruel contra a vagabundagem que resultou na execução de 72 mil pequenos e grandes ladrões durante o reinado de Henrique VIII. Nem mesmo os pensadores de respeito podiam discordar da cruel subjugação imposta pelo sistema capitalista.

De acordo com Mészáros (2008, p.39-41), com o crescimento da Revolução Industrial e a necessidade de bastante mão-de-obra lucrativa, a população excedente não precisou mais ser executada, porém era tratada da maneira mais autoritária possível, reduzindo a brutalidade apenas para manter uma falsa moralidade. Até mesmo o latifundiário John Locke, o grande ídolo do liberalismo moderno e um dos mais bem pagos funcionários do governo, adotava uma atitude rígida em relação aos pobres, tais como, salários baixíssimos, trabalhos forçados aos mendigos que não tinham passes nos municípios litorâneos e punições perversas a réus primários.

Mészáros (2008, p. 42-43) atesta que as atitudes aplicadas aos trabalhadores pobres eram bastante severas e brutais no início da expansão capitalista, mas, com as mudanças do sistema, as instituições de educação abandonaram a brutalidade antes imposta como instrumento de educação, porém esse abandono da violência não ocorreu por questões humanitárias, mas sim pelo desperdício econômico que geraria.

Embora a violência e a crueldade tivessem sido abolidas, o sistema do capital continuou mantendo seu domínio por meio da internalização pelos indivíduos das metas de reprodução do capital, desse modo, além de aceitar sua posição hierárquica social, o indivíduo deveria seguir as formas de conduta tidas como adequadas. Assim diz Mészáros:

Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Mészáros (2008, p. 44) ainda assevera que as instituições formais de educação representam uma parcela relevante no processo de internalização do sistema e induzem os indivíduos a aceitarem ativamente ou até mesmo de maneira condescendente os “princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes forem atribuídas.”

Ao internalizar as pressões do sistema, o indivíduo deverá adotar as expectativas do capitalismo como incontestáveis limites a seus interesses pessoais.

Para Mészáros (2008, p. 45), é inconcebível esperar da sociedade mercantilizada uma aprovação que estimule às instituições de educação formal a tarefa de romper com a lógica do capital, por isso que as soluções não podem ser formais, mas devem abranger todas as práticas educacionais da sociedade.

Segundo o autor (2008, p. 47), é difícil esperar que o sistema escolar estabelecido seja reformado e rompa com a lógica autoritária do capital. O que necessita ser enfrentado e modificado é todo o sistema de internalização.

Mészáros (2008, p. 47) faz alguns questionamentos sobre os resultados obtidos com a aprendizagem, se essa realmente promove a emancipação humana ou se ela é apenas mais um meio de propagar a ordem social do sistema capitalista, se o conhecimento é o componente necessário para concretizar essa emancipação ou se ele é somente um instrumento que induz as pessoas a adotarem modos de comportamento que facilitam a realização dos objetivos materialistas do capitalismo.

Mészáros (2008, p. 48) atesta que a aprendizagem ocorre em todos os momentos de nossas vidas e que nossas decisões podem voltar-se para o bem ou para o mal, por isso é preciso que o processo de aprendizagem seja consciente a fim de aumentar o melhor e diminuir o pior.

Segundo Mészáros (2008, p. 48), somente a mais ampla concepção da educação levaria a uma mudança efetivamente radical, propiciando meios que pudessem romper com a lógica do capital. No entanto, implementar reparos nas instituições formais só faz manter-se preso ao círculo vicioso da lógica do capital.

Para o autor (2008, p. 48-49), a educação apresenta uma abordagem irremediavelmente elitista, visto que ela é definida como a única forma correta de manter os “padrões civilizados” da classe dominante “contra a anarquia e a subversão”. Assim, a maioria da população deixa de ser considerada como sujeitos, para ser fadada a meros objetos, a fim de favorecer uma elite que se julga superior:

Essa espécie de abordagem é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja (MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

Ao citar Lenin, Mészáros (2008, p. 51-53) afirma que as classes dominantes não podem mais governar como antigamente nem os subalternos querem viver como no passado. Diante disso, é preciso mudar de maneira permanente o modo de internalização que sempre prevaleceu, a fim de romper com a lógica do capital.

Mészáros (2008, p. 53) destaca a importância de um conceito mais amplo da educação, citando uma frase de Paracelso “A aprendizagem é a nossa própria vida” e a justifica assim:

Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Mészáros (2008, p. 55) afirma que devemos requerer uma educação plena para toda a vida e, assim, instituir uma reforma profunda na educação formal, mas, para isso, é preciso confrontar as formas de internalização a favor do capital que já estão bastante solidificadas pelas próprias instituições de educação formal. Segundo o autor, a principal função da educação formal é induzir as pessoas a aceitarem passivamente determinados modos de internalização que atendam às “exigências da ordem estabelecida”.

Ao citar José Martí, Mészáros (2008, p. 58) assevera que a aquisição da cultura conduz à libertação, mas é preciso desligar-se da lógica do capital e de sua imposição e buscar práticas educacionais mais amplas que levem à emancipação.

Mészáros (2008, p. 59) enuncia que, para mudar o estado de alienação e subversão no qual vivemos, é necessária uma interferência consciente em todos os domínios de nossas vidas.

Segundo Marx (s.d. apud MÉSZÁROS, 2008, p. 60), temos, na base de todas as alienações, a alienação do trabalho, ou a “autoalienação escravizante”. Porém, de acordo com Mészáros (2008, p. 60), é possível vencer essa alienação com uma reestruturação profunda de nossas condições de vida e do nosso modo de ser. Mas essa intervenção consciente não pode se restringir a uma negação do sistema mesmo que seja radical, pois, sob a ótica de Marx, todas as formas de negação se mantêm “condicionadas pelo objeto de sua negação” (MARX, s.d. apud MÉSZÁROS, 2008, p. 60).

Desse modo, conforme Mészáros (2008, p. 61), a etapa inicial de uma grande transformação social é controlar o estado político que ameaça qualquer “reestruturação mais

ampla da sociedade”. Portanto, a educação tem o importante papel de romper com a internalização imposta pelo sistema capitalista que defende seus próprios interesses.

Mas é preciso ir muito além da negação do capitalismo, é necessário implementar uma reforma concreta e ampla de todo o sistema, pois é impossível remover apenas alguns defeitos desse sistema.

Segundo Mészáros (2008, p. 62-65), recusar uma reforma que aponte as contradições do sistema capitalista é uma maneira de impedir o surgimento de um sistema antagônico, possibilitando, assim, a perpetuação do capitalismo. Dessa forma, para haver uma reforma concreta e ampla de todo o sistema no qual se encontram os indivíduos, é preciso uma mudança qualitativa das condições de reprodução da sociedade no que se refere à conquista do controle do próprio capital e à transformação da consciência. Sendo assim, o papel da educação é imprescindível para a elaboração de estratégias adequadas que levem a uma mudança consciente dos indivíduos os quais poderão dar origem a uma ordem social radicalmente distinta.

Desse modo, de acordo com a concepção de Marx, ultrapassar a autoalienação do trabalho é uma incumbência educacional. Mas, para isso, é necessário universalizar a educação e universalizar o trabalho simultaneamente.

Mészáros (2008, p. 65) apresenta como exemplo exitoso a universalização da educação ocorrida em Cuba que resultou na erradicação do analfabetismo e no significativo avanço em pesquisas científicas, embora esse seja um país com grandes dificuldades econômicas.

Portanto, segundo Mészáros (2008, p. 67-68), para superar o problema da autoalienação do trabalho é indispensável promover a universalização do trabalho conjuntamente à universalização da educação, mas isso só será possível se romper com a lógica do capital.

Mészáros (2008, p. 71-73) ressalta ainda a urgência de instituir uma nova ordem social por meio de uma educação que vá para além do capital. O autor declara que, infelizmente, vivemos numa ordem social em que a maioria da população é privada de ter mínimas condições de “satisfação humana”, em contrapartida, os níveis de desperdício são alarmantes, evidenciando, assim, as grandes desigualdades sociais.

Mészáros (2008, p. 74) salienta que mais importante do que superar essa escassez de recursos econômicos é romper, por meio de uma educação efetiva, a estrutura do sistema que propaga as carências e os desperdícios. São fundamentais estas palavras do autor:

O que está em jogo aqui não é simplesmente a deficiência contingente dos recursos econômicos disponíveis, a ser superada mais cedo ou mais tarde, como já foi desnecessariamente prometido, e sim a inevitável deficiência estrutural de um sistema que opera através de seus círculos viciosos de desperdício e de escassez. É impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos (MÉSZÁROS, 2008, p. 74).

A educação para além do capital não pode se limitar a alguns anos na vida das pessoas, nem deve ser vocacional ou geral, ela deve ser continuada, de modo que os indivíduos se tornem educacionalmente enriquecidos e, conseqüentemente, tenham atendidas suas necessidades de maneira equânime.

Mészáros (2008, p. 76-77) atesta que a atual instabilidade da estrutura global do capital nos convida a uma ordem social “qualitativamente diferente”. Por isso é preciso romper com a lógica do capital e instituir uma educação ampla e emancipadora capaz de promover a tão esperada transformação social. Mas só haverá resultados se ambas ocorrerem juntas, pois sem o auxílio da educação é impossível haver uma efetiva transformação social e vice-e-versa.

### **1.3. Escola e democracia**

Saviani (2012) versa sobre as teorias da educação e o problema da marginalidade, sobre escola e democracia e, por fim, educação e política.

O autor (2012, p. 03) denuncia o problema da marginalidade escolar enfrentada por muitas crianças e expõe que, conforme dados da Tedesco, em 1970, 50% dos alunos do ensino primário dos países da América Latina eram considerados analfabetos ou semialfabetizados. Ademais, muitas crianças em idade escolar não tinham acesso à escola, sendo, portanto, marginalizadas.

Saviani (2012, p. 03-05) faz, então, alguns questionamentos acerca da marginalidade da escolarização: como compreender esse fenômeno e o que as teorias da educação dizem a esse respeito? Para o autor, as teorias educacionais podem ser divididas em dois grupos: as teorias não críticas, que concebem a educação como um instrumento de igualdade social, de superação da marginalidade e, as teorias críticas, que concebem a educação como um instrumento de diferenças sociais, ou seja, de marginalidade.

Segundo Saviani (2012, p. 04), os dois grupos consideram a relação entre educação e sociedade um fator que explica essa questão da marginalidade. O primeiro grupo considera a



sociedade harmoniosa e a marginalidade, um desvio individual que deve ser corrigido pela educação.

Em contrapartida, o segundo grupo considera a sociedade desigual, pois ela é marcada pela divisão de classes: a classe dominante, com alto poder econômico e a classe dos marginalizados. Desse modo, a marginalidade é inseparável da estrutura da sociedade e a educação, ao invés de superá-la, tem a função de fortalecê-la, tornando-se, portanto, um elemento de marginalização, pois provoca a marginalidade cultural.

Saviani declara que (2012, p. 05), dentre as teorias não críticas, temos a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Segundo Saviani (2012, p. 05-06), a pedagogia tradicional surgiu em meados do século XIX, quando a burguesia buscava construir uma sociedade mais igualitária. Mas, para superar a opressão política até então vigente, era necessário ultrapassar os limites da ignorância e isso só era possível por meio do ensino.

Nesse contexto, era considerado marginalizado o ignorante e sem instrução. Assim, a escola era um instrumento capaz de pôr fim à marginalidade, por isso tinha a função de transmitir conhecimentos.

Saviani (2012, p. 06) afirma que, nessa pedagogia, o professor é a figura central, aquele que detém o saber, transmitindo-o sistematicamente aos alunos: “A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”.

No entanto, essa escola tradicional fracassou, pois não conseguiu universalizar a educação e nem todos os alunos que ingressavam nela tinham bom rendimento escolar ou não atendiam às exigências da nova sociedade:

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos), ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar (SAVIANI, 2012, p. 06).

Saviani (2012, p. 07) assevera que, devido ao insucesso da pedagogia tradicional, surgiu outra teoria da educação, denominada pedagogia nova, também conhecida por escolanovismo que iniciou uma grande reforma educacional, a fim de resolver o problema da marginalidade e promover a equalização social. Realizando críticas à pedagogia tradicional, a pedagogia nova compreende a educação de maneira distinta daquela e faz algumas experiências iniciais para, em seguida, implementá-las no contexto escolar.

Para Saviani (2012, p. 07-08), diferentemente da pedagogia tradicional que considera marginalizado o indivíduo ignorante, essa teoria considera o indivíduo excluído e rejeitado e,

passa, pois, a se preocupar com as crianças que apresentam anormalidade psíquica. Dessa forma, constrói-se uma pedagogia que defende um tratamento diferenciado a partir das diferenças individuais. Sob a ótica dessa teoria, marginalizados são, portanto, os “anormais”, ou seja, aqueles que não se adaptavam à sociedade, mas essa anormalidade não é entendida como algo negativo e sim como uma mera diferença. É aí que entra a educação para corrigir a marginalidade e cumprir a sua função de promover a igualdade social, ajustando esses indivíduos à sociedade e fazendo-os serem aceitos por si e pelos demais, respeitando-se reciprocamente.

Ao comparar a pedagogia tradicional com a pedagogia nova, Saviani (2012, p. 08-09) afirma que esta valoriza mais o sentimento do que intelecto, mais o aspecto psicológico do que o lógico, mais os processos pedagógicos do que os conteúdos, mais o aluno do que o professor, mais o interesse do que o esforço, mais a espontaneidade do que a disciplina, mais a qualidade do que a quantidade. Logo, é uma teoria que julga que mais importante do que aprender é aprender a aprender.

Para tanto, era preciso reformular todo o sistema educacional, transformando as salas silenciosas em ambientes mais atrativos e alegres, com bibliotecas e materiais didáticos de qualidade, deixando de centralizar a figura do professor que era tido como o detentor do saber, para considerá-lo um motivador e orientador da aprendizagem cujo interesse deveria partir dos alunos.

No entanto, segundo Saviani (2012, p. 09-10), a pedagogia nova não obteve êxito, pois as despesas para o seu funcionamento eram muito elevadas, por isso ficou restrita a apenas alguns grupos da elite. Porém as suas ideias e metas já haviam sido bastante divulgadas e incorporadas pelos professores e, ao contrário do que se esperava, o resultado foi negativo, porque resultou na diminuição da disciplina e no desprestígio da transmissão de conhecimento, tornando baixo o nível de ensino das classes populares e elevado o nível de ensino das elites:

O tipo de escola descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional [...] Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2012, p. 10).

De acordo com Saviani (2012, p.11), embora a pedagogia nova fosse considerada superior na concepção teórica, na prática ela se mostrou ineficiente. Dessa forma, surgiu uma pedagogia que buscava ao mesmo tempo criar uma “Escola Nova Popular” e empregar os métodos pedagógicos da escola nova, a essa pedagogia deu-se o nome de pedagogia tecnicista.

Defendendo os princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade”, a pedagogia tecnicista adotou um modelo de ensino objetivo e operacional, tornando o processo educativo mecânico para que nenhuma interferência subjetiva pusesse fim à eficiência. Assim, o trabalho pedagógico se tornou padronizado por meio de planejamentos antecipadamente elaborados os quais deviam ser utilizados nas atividades pedagógicas das diversas disciplinas. Dentro desse contexto, temos o microensino, o telensino e a instrução programada.

Saviani (2012, p.12-13) atesta que, de acordo com essa teoria, o elemento central do processo educativo não é o professor nem o aluno, mas “a organização racional dos meios”, assim, compete ao professor e ao aluno apenas executar o que os “especialistas supostamente habilitados, neutros e imparciais” planejaram. Portanto, a eficiência só é garantida se houver a organização do processo e a interferência neste pelo sistema.

Saviani (2012, p. 13) assegura que, de acordo com a pedagogia tecnicista, marginalizado não é o indivíduo ignorante ou o rejeitado, mas o incompetente, ou seja, “o ineficiente e o improdutivo”. Desse modo, a educação auxiliará na superação da marginalidade se formar pessoas eficientes que contribuam para o crescimento da produtividade, assim, a escola estará exercendo seu papel de equalização social no sentido de garantir a estabilidade do sistema de produção da sociedade.

E, para não prejudicar o sistema produtivo, a escola deve preparar o indivíduo para a realização de múltiplas tarefas, já que a improdutividade de um afetará o desempenho de toda a produção. Assim, compete à escola manter o equilíbrio do sistema social.

Frigotto (2001) atesta que a educação geral e, sobretudo a educação profissional, oferece ao cidadão uma formação fracionada e limitada que não o habilita para exercer uma profissão digna, mas visa apenas treiná-lo para ocupar uma vaga no mercado de trabalho:

[...] a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um **cidadão mínimo**, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho desígnios do capital em sua nova configuração (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

Saviani (2012, p. 14) afirma que a pedagogia tecnicista tem, em sua base teórica, a psicologia behaviorista, a informática, a cibernética, a engenharia comportamental, ou seja, áreas de conhecimento cuja finalidade é preparar mecanicamente o indivíduo para o mercado de trabalho.

Luckesi também expõe que a finalidade da pedagogia tecnicista é atender aos interesses do capitalismo e, para isso, busca, por meio da formação, modificar o comportamento do indivíduo, tornando-o apto e eficiente para inseri-lo no sistema produtivo:

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (LUCKESI, 2003, p. 61).

Mas os resultados dessa pedagogia foram bastante negativos, pois a escola perdeu a sua função ao seguir o modelo do mercado de trabalho e ao passar por um intenso processo de burocratização. Até mesmo o modo de proceder nas atividades pedagógicas era determinado pelo sistema por meio de instruções e tudo era submetido a um controle rigoroso sob a forma de extensos formulários:

O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo educativo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2012, p. 14).

Outro agravante observado por Saviani foi o cruzamento da pedagogia tecnicista com as pedagogias tradicional e nova, resultando em uma desordem total e no fracasso da educação escolar. Em consequência disso, a marginalidade aumentou, o conteúdo do ensino empobreceu e os níveis de evasão e repetência se elevaram:

Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 2012, p. 14-15).

Segundo Saviani (2012, p. 15-16), as teorias críticas concebem a educação considerando os fatores sociais, desse modo, há uma dependência da educação em relação à sociedade. Elas são denominadas teorias crítico-reprodutivistas, pois entendem que o papel da educação se baseia na reprodução da sociedade na qual ela está inserida.

Saviani (2012, p. 16) expõe que os representantes dessas teorias consideram a escola “discriminadora e repressiva” cujo papel é “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”.

As teorias crítico-reprodutivistas abrangem a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica; A Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e A Teoria da Escola Dualista.

Conforme Saviani (2012, p. 17), toda sociedade tem em sua estrutura relações de força entre as classes que a compõem. Quando essa força é empregada para impor conceitos ocorre, portanto, a violência simbólica que, segundo o autor, trata-se também de uma violência material, pois ela decorre da dominação econômica. Dessa forma, a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica consiste na imposição cultural exercida pela classe dominante sobre a classe popular.

Saviani (2012, p. 18) aponta que a violência simbólica se manifesta de várias maneiras: “formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar etc.”

Entretanto, o que nos importa é a violência simbólica exercida pelo sistema escolar. Saviani (2012, p. 18-19) explicita que, por meio da ação pedagógica, ocorre a imposição da cultura das classes dominantes sobre as classes dominadas e, para isso, é necessário que haja uma autoridade pedagógica que ponha em prática o trabalho pedagógico de inculcação. Tal inculcação deve ser interiorizada e perdurar mesmo depois de concluída a ação pedagógica.

Diante disso, nota-se que o papel da educação é reproduzir as desigualdades sociais em vez de superá-las. Assim, de acordo com essa teoria, marginalizados são aqueles que pertencem às classes dominadas porque não têm poder econômico nem cultural. São fundamentais essas declarações de Saviani:

Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador dela (SAVIANI, 2012, p. 20).

Saviani ressalta (2012, p. 21) que, de acordo com essa teoria, a violência simbólica exercida pela classe dominante é tão poderosa que é inútil qualquer reação da classe dominada.

Outra teoria crítica citada por Saviani (2012, p. 21) é a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado. Segundo o autor, os Aparelhos Ideológicos de Estado são as instituições que exercem influência no modo de pensar da sociedade, tais como, o sistema de igrejas, escolar, familiar, jurídico, sindical, de informação (imprensa, rádio-televisão) e cultural (Letras, Belas-Artes e desporto). Para Althusser, todos os Aparelhos Ideológicos de Estado visam atender aos interesses do sistema capitalista por meio da dominação ideológica e cultural: “Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (ALTHUSSER, 1970, p. 62-63).

Saviani (2012, p. 22) expõe que, segundo essa teoria, a escola está a serviço do sistema capitalista, por isso incute nas crianças de todas as classes sociais, durante anos consecutivos, os conhecimentos práticos próprios da ideologia dominante.

Acerca disso, Althusser salienta que:

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais “vulnerável”, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, “saberes práticos” (*des “savoirfaire”*) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia) (ALTHUSSER, 1970, p. 64).

Althusser discorre que uma grande parcela da sociedade, isto é, a classe operária, conclui apenas o ensino básico e ingressa no processo de produção, outra parcela prossegue os estudos, porém, não o conclui e passa a compor a classe média da sociedade, ou seja, os “pequeno-burgueses” e, somente uma minoria alcança o ponto mais alto do nível escolar, passando a ocupar posições de domínio sobre os demais:

Alguns, por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue aceder aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, *managers*), os agentes da repressão (militares, polícias, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são “laicos” convencidos) (ALTHUSSER, 1970, p. 65).

Saviani (2012, p. 23) declara que, sob a ótica da Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado, marginalizados são os trabalhadores e, em vez de a escola superar essa marginalização e promover a igualdade social, ela é um instrumento criado pela burguesia para atender a seus interesses.

Segundo Althusser (1970, p. 49), os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não apenas o alvo, mas também o local da luta de classes. Porém, ele considera infrutífera essa luta por meio do Aparelho Ideológico de Estado escolar, pois o poder que a ideologia dominante exerce sobre a escola é tão sólido, que inviabiliza qualquer tentativa de superá-lo. Nas palavras do autor:

Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. Em certa medida são heróis. Mas são raros e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão “natural”, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos (ALTHUSSER, 1970, p. 67-68).

A terceira teoria crítica descrita por Saviani (2012, p. 24) é a Teoria da Escola Dualista que, segundo seus autores C. Baudelot e R. Establet, recebe essa denominação porque a escola se divide em duas grandes redes que correspondem à divisão da sociedade em classes: a burguesia e o proletariado.

Saviani (2012, p. 25) afirma que, segundo os autores dessa teoria, as duas redes de escolarização compõem o aparelho escolar capitalista, ou melhor, o Aparelho Ideológico do Estado, cuja função é contribuir para a reprodução do capitalismo e a divisão de classes em benefício da classe dominante.

Para Saviani (2012, p. 26), a escola, enquanto aparelho ideológico, realiza duas funções essenciais: auxilia na formação da mão-de-obra trabalhista e na “inculcação da ideologia burguesa”. Porém essas funções não são separadas, pois a formação da força trabalhista ocorre “no próprio processo de inculcação ideológica”, conforme as palavras do autor.

Saviani reitera que “todas as práticas escolares [...] são práticas de inculcação ideológica” (SAVIANI, 2012, p. 26). Portanto, a escola é um aparelho ideológico cuja função

é inculcar a ideologia burguesa e tal inculcação ocorre abertamente nas escolas, enquanto que a ideologia proletária é reprimida.

Essa teoria reconhece a existência da ideologia proletária, mas apenas fora da escola, ou seja, nas massas populares. Desse modo, a escola é um aparelho ideológico criado pela burguesia para atender aos interesses desta e para impedir o crescimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.

Sendo assim, Saviani (2012, p. 27-28) declara que a escola é um instrumento de marginalização ao inculcar à classe operária somente os subprodutos da cultura burguesa e ao reprimir a cultura proletária e forçar os operários a representarem a ideologia burguesa. Em consequência disso, a escola deixa de ser um instrumento de equalização social para se tornar um instrumento de marginalização, uma vez que impõe a cultura burguesa e busca tirar do movimento proletário todos que estão no sistema escolar.

Dado o exposto, Saviani (2012, p. 28) afirma que a escola é vista como aparelho ideológico da burguesia na luta contra o proletariado.

De acordo com Saviani (2012, p. 29), diferentemente das teorias não críticas da educação, as teorias crítico-reprodutivistas não apresentam proposta pedagógica, pois elas se limitam a explicar o modo de funcionamento da escola tal qual ela está organizada. Essas teorias se ocupam em mostrar as necessidades da escola na sociedade capitalista.

Quanto ao problema da marginalidade, Saviani (2012, p. 29) atesta que as teorias não críticas pretendem resolvê-lo em vão, já as teorias crítico-reprodutivistas afirmam que o suposto fracasso é o papel da própria escola que está a serviço da sociedade capitalista, por isso ela reproduz a exploração. Assim afirma o autor:

Em relação à questão da marginalidade, ficamos com o seguinte resultado: enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração (SAVIANI, 2012, p. 29).

As duas teorias erram, uma porque é bastante ilusória ao conceber a escola de forma harmoniosa e não realista, a outra porque considera a escola impotente.

Saviani (2012, p. 30) dá preferência à teoria crítico-reprodutivista, pois, segundo sua concepção, a escola é determinada pela sociedade em que vivemos e esta é dividida em classes antagônicas, logo, a escola sofre o conflito de interesses que caracteriza a sociedade.



Saviani faz a seguinte indagação: “[...] é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” (SAVIANI, 2012, p. 30) Em seguida, ele afirma que é possível sim e que tal teoria deveria superar tanto o poder ilusório como a impotência.

Saviani (2012, p. 31-33) questiona se a educação compensatória seria um método para superar a marginalidade, uma vez que, ao compensar as carências das crianças, aprimora-se a aprendizagem. Segundo o autor, a educação compensatória visa suprir as deficiências dos alunos socioeconomicamente desfavorecidos, pois, segundo essa concepção, tais deficiências refletem no fracasso escolar. Assim, surgem os programas cuja finalidade é superar as carências de todas as esferas: de saúde, alimentar, familiar, emotiva, cognitiva, dentre outras.

No entanto, segundo Saviani (2012, p. 33), a educação perde sua verdadeira finalidade, pois assume responsabilidades que não são especificamente educacionais, mas sim das políticas sociais, resultando, portanto, em gastos de recursos e nenhum avanço educacional. Assim diz o autor:

Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade (SAVIANI, 2012, p. 33).

Saviani (2012, p. 34) não nega que os programas de ação compensatória sejam relevantes, porém, segundo ele, não é adequado concebê-los “como programas educativos”, pois assim perde-se “a natureza específica do fenômeno educativo”.

Saviani (2012, p. 35) expõe acerca do funcionamento interno da escola de primeiro grau enfatizando o modo como o ensino é desenvolvido, quais finalidades se pretende alcançar e que procedimentos são adotados.

O autor (2012, p. 36) tem como enfoque o problema do ensino no que tange às suas funções políticas e, para explicá-lo, apresenta três teses políticas: a primeira trata “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência”; a segunda, denominada pedagógico-metodológica, trata “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”; a terceira, que funciona como a conclusão das duas primeiras, trata de “de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola; menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”.

Em relação à primeira tese “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência”, Saviani (2012, p. 37) afirma que, no âmbito educacional, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova são “posições antitéticas”, sendo que a primeira se baseia numa concepção filosófico-essencialista e a segunda numa concepção “filosófico-existencialista” que o autor explica sob uma visão “histórico-filosófica”.

Na época moderna, quando a burguesia estava em ascensão e lutava contra a injustiça e o poderio da nobreza e do clero, ela adotava a filosofia da essência como um apoio para defender a igualdade de todos os homens, pois, naquele momento, essa transformação atendia aos seus interesses, assim, a filosofia da essência defendia a igualdade essencial dos homens, ou seja, a busca pela liberdade que levará à reforma da sociedade.

Saviani (2012, p. 39) explicita isso da seguinte maneira:

Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões (SAVIANI, 2012, p. 39).

A pedagogia da essência se estruturou, pois, “sobre essa base de igualdade” e, ao conquistar o poder em meados do século XIX, a burguesia organizou os sistemas nacionais de ensino na defesa da escolarização para todos. Oferecer ensino a todos dava condições de transformar servos em cidadãos os quais participariam do processo político, favorecendo, assim, a consolidação da ordem democrática burguesa.

Quando a burguesia já se consolidara no poder, ocorreu uma mudança de interesses em virtude da participação política da classe operária, assim, a burguesia propôs a substituição da Escola Tradicional, ou seja, a pedagogia da essência, pela Escola Nova, isto é, a pedagogia da existência que não é fundamentada no igualitarismo, mas na concepção de que os homens são essencialmente diferentes e que suas diferenças devem ser respeitadas.

Saviani (2012, p. 41) explica, portanto, sua primeira tese “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência”: segundo ele, a pedagogia da existência tem esse caráter reacionário porque se opõe à busca pela libertação da humanidade, resultando, assim, nas desigualdades e na repressão. Em contrapartida, a pedagogia da essência continua defendendo a igualdade essencial entre os homens, porém a classe revolucionária não é mais a burguesia e sim a classe operária.

Ao apresentar sua segunda tese, que trata do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos, Saviani (2012, p. 41) exprime sua posição

contrária à tendência dominante. Segundo Saviani (2012, p. 42), a Escola Nova, criada para atender aos interesses da burguesia, divulgou uma falsa imagem do método tradicional, concebendo-o como um método pré-científico, “dogmático” e “medieval”. Entretanto, esse método tradicional, que ainda hoje predomina nas escolas, formou-se após a Revolução Industrial, sendo introduzido nas redes de ensino em meados do século XIX, tornando a escola universal, gratuita e obrigatória, a fim de fortalecer a democracia burguesa.

Saviani (2012, p. 43) afirma, pois, que o método tradicional, criado logo após a Revolução Industrial não pode ser considerado pré-científico nem medieval, mas sim um método de caráter científico, um “instrumento de introdução da ciência na atividade educativa”, estando, pois, no mesmo patamar da evolução da época.

Saviani (2012, p. 43) explicita o caráter científico do ensino tradicional que, segundo ele, é organizado por meio de um método pedagógico: o método expositivo. Esse método tem como base teórica os cinco passos formais de Herbart: preparação, apresentação, comparação, assimilação, generalização e aplicação que equivale ao método indutivo de Bacon, elaborado dentro do movimento filosófico do empirismo. Segundo esse método expositivo, o novo conhecimento só é assimilado a partir de um conhecimento anterior. Porém, a Escola Nova o considerou como um método anticientífico e dogmático.

Diferentemente da Escola Tradicional, a Escola Nova considerava o ensino um processo de pesquisa e tratava os assuntos de estudo como problemas, pois eles eram desconhecidos tanto pelo aluno como pelo professor. Dessa forma, o ensino ocorria por meio de um projeto de pesquisa, isto é, uma atividade.

Saviani (2012, p. 46) atesta que o ensino tradicional pretendia transmitir os conhecimentos adquiridos pela ciência, sendo estes já compilados, sistematizados e introduzidos “ao acervo cultural da humanidade”. Por isso, o ensino tradicional centra-se no professor que domina os conteúdos já estruturados e organizados. Em contrapartida, o método novo se centraliza no aluno, nos procedimentos e no aspecto psicológico.

Para Saviani (2012, p. 46-47), a Escola Nova não poderia transformar o ensino em pesquisa porque torna o ensino enfraquecido e a pesquisa inviável, já que ambos são processos distintos. O autor concebe os métodos novos como pseudocientíficos, pois, segundo ele, sem o domínio do conhecido não se pode ter acesso a um novo conhecimento e é por isso que os métodos novos são ineficazes, ao contrário do método tradicional que adentra no desconhecido a partir do que já se conhece.

Outro aspecto relevante observado por Saviani (2012, p. 47) é que o desconhecido é aquilo que a sociedade desconhece e não apenas o que um indivíduo desconhece. Dessa

forma, a pesquisa adotada pelo método novo não é relevante, mas sim uma pseudopesquisa, “uma pesquisa de brincadeira”.

A terceira tese de Saviani (2012, p. 48) “que quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a ordem democrática” corresponde à conclusão das duas teses anteriores.

Para Saviani (2012, p. 48), a pedagogia nova, que se declarava democrática, só o foi para a elite, pois o povo continuou recebendo um ensino cujo método era tradicional, em contrapartida, o método tradicional que não se declarava democrático assim o era, porque buscava a aquisição de conhecimentos mais ricos, atribuindo ao professor a responsabilidade de assegurar a aprendizagem e de utilizar sua autoridade para os alunos elevarem sua cultura.

Saviani (2012, p. 50-51) expõe sobre a situação da educação brasileira no que tange às funções políticas das escolas e cita duas categorias elaboradas por Jorge Nagle, uma denominada “o entusiasmo da educação” e outra com o nome de “otimismo pedagógico”, aderido pela Escola Nova.

Saviani (2012, p. 51) enfatiza a importância do período do entusiasmo da educação, pois a escola era concebida como um meio de participação política, no entanto, com o surgimento do escolanovismo, a escola deixou de ser esse instrumento e passou a dar enfoque às questões técnico-pedagógicas. Assim, a fase do entusiasmo pela educação cedeu lugar ao otimismo pedagógico cuja visão é que tudo caminha bem e se resolve com técnicas pedagógicas, dessa forma, priorizam-se os métodos ao invés dos objetivos e dos conteúdos e, a quantidade ao invés da qualidade.

Com a participação do povo no processo político, os interesses da burguesia entraram em choque com os da classe operária, por isso a burguesia iniciou a reforma da escola, surgindo, assim, a Escola Nova que possibilitou a elevação do ensino aplicado às elites e o enfraquecimento do ensino aplicado à classe trabalhadora, contribuindo, pois, para o desaparecimento dos movimentos populares que reivindicavam uma escola para os trabalhadores. Sobre isso o autor declara que:

Em suma, o movimento de 1930, no Brasil, devido à ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. E por que isso? A partir de 1930, ser progressista passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista (SAVIANI, 2012, p. 53).

Segundo Saviani (2012, p. 54), a redução do ensino de primeiro grau destinado à classe popular que, legalmente, deveria ocorrer em oito anos, resultou em prejuízo na formação escolar do povo.

Ao defender o aprimoramento da educação escolar destinada às classes operárias, o autor salienta a importância dos conteúdos significativos para a efetivação da aprendizagem, uma vez que o acesso aos conteúdos culturais possibilita a participação política do povo na luta contra a dominação. São fundamentais estas palavras enunciadas por ele:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2012, p. 55).

Dessa forma, ao assimilar os conteúdos culturais, as classes populares terão condições de lutar por seus interesses. De acordo com Saviani (2012, p. 56), o proletariado explorado pela elite só deixará essa condição se tiver acesso aos meios capazes de libertá-lo, isto é, ao conhecimento. Além da assimilação dos conteúdos, o autor também enfoca a importância da disciplina em sala de aula para garantir que tais conteúdos sejam apreendidos.

Saviani (2012, p. 57) explicita a “teoria da curvatura da vara” relacionando-a às pedagogias da essência e da existência, de acordo com ele, a pedagogia da existência, ou seja, os movimentos da Escola Nova, indicam que a vara está torta, portanto é preciso curvar a vara para o outro lado que é a pedagogia tradicional, com a valorização dos conteúdos.

Para Saviani (2012, p. 59), o escolanovismo tornou-se senso comum para os educadores, prevalecendo, portanto, no meio educacional. Dessa forma, a Escola Nova era considerada detentora de todas as qualidades, enquanto a pedagogia tradicional era considerada dona de todos os vícios e de nenhuma qualidade.

Saviani (2012, p. 60) quis demonstrar exatamente o contrário e negar a ideia dominante por meio da teoria da vara. Segundo ele, da mesma forma que, para se corrigir uma vara torta não basta colocá-la na posição correta, mas curvá-la do lado oposto, não basta mostrar a concepção adequada para se corrigir os erros, é preciso “abalar as certezas”, desinstalar o “senso comum”.

Saviani (2012, p. 63) reitera que tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova são ingênuas, pois acreditam que a escola é capaz de modificar a sociedade.

A burguesia denuncia, por meio da Escola Nova, o modo automático, convencional e defasado dos conteúdos próprios da escola tradicional e, segundo Saviani (2012, p. 64) essa

denúncia é procedente, porém, ao reformar a escola, a burguesia buscou levar em consideração as diferenças de habilidades e os interesses dos alunos, dessa forma, a transmissão de conhecimentos deixa de ser prioridade para priorizar os métodos e processos.

Para o estudioso, é necessária uma pedagogia revolucionária que busque a igualdade essencial dos homens e, para tanto, é preciso difundir os conteúdos atualizados e não os desvalorizar:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (SAVIANI, 2012, p. 65).

Saviani (2012, p. 65-66) atesta que é preciso ir além das pedagogias da essência e da existência e intentar uma pedagogia revolucionária e radicalmente nova, uma pedagogia que supere a crença de que a escola é independente ou absolutamente subordinada às condições sociais.

Saviani (2012, p. 67) reafirma que a Escola Nova elevou o nível de ensino destinado à elite, porém rebaixou o destinado às classes populares por meio do “afrouxamento da disciplina” e pela “secundarização da transmissão de conhecimentos”.

Surgem, então, tentativas de implementar uma Escola Nova Popular, tais como a “Pedagogia Freinet” na França e o “Movimento Paulo Freire de Educação” no Brasil.

Critica-se, portanto, a pedagogia tradicional, cuja característica é a transmissão de conteúdos e a memorização, para defender uma pedagogia fundamentada na iniciativa do aluno, no diálogo e na troca de conhecimentos.

Saviani (2012, p. 68) questiona por que razão a Escola Nova que é tão estruturada, com número reduzido de alunos e métodos mais sofisticados não foi implantada para a classe popular que apresenta mais desinteresse e dificuldades de aprendizado. No entanto, à medida que aumentaram as críticas à Escola Nova e foram reivindicadas melhorias às camadas populares, ocorreu a intervenção dos meios de comunicação de massa para impedir esse avanço e desvalorizar a escola.

Saviani (2012, p. 69) defende, portanto, uma pedagogia que atenda aos interesses populares, cujos métodos de ensino sejam eficazes e superem os métodos tradicionais e os novos, aproveitando as contribuições dos dois, métodos que incentivem a iniciativa dos alunos, mas que mantenham também a iniciativa do professor, métodos que valorizem o

diálogo entre os alunos e professor, mas também o diálogo com a cultura acumulada, métodos que considerem o ritmo e o interesse dos alunos, mas sem desvalorizar a estrutura lógica e a ordenação dos conhecimentos.

Saviani (2012, p. 70) salienta, porém, que os métodos os quais ele propõe não são a soma dos métodos tradicionais e novos, pois eles mantêm o vínculo entre educação e sociedade e têm como primeiro passo a prática social “que é comum a professor e alunos”. O segundo passo sugerido por Saviani (2012, p. 71-72) é a “identificação dos principais problemas postos pela prática social” e, como consequência, saber que conhecimento é necessário para solucionar tais problemas. O terceiro passo se refere à apropriação de conhecimentos teóricos e práticos por parte da classe trabalhadora que possibilitará solucionar os problemas sociais e a libertará da dominação. O quarto passo diz respeito à absorção dos instrumentos culturais que levará à conquista da transformação social. O quinto e último passo é a elevação do nível de compreensão dos alunos ao nível do professor.

Saviani (2012, p.75) recomenda um método cuja concepção vincule educação e sociedade e propõe uma pedagogia a favor dos interesses populares e, conseqüentemente, contra os interesses dominantes. Atesta que a pedagogia revolucionária, assim denominada por ele, está empenhada em transformar as relações de produção a fim de construir uma sociedade mais igualitária.

Para Saviani (2012, p. 78-80), é preciso articular o trabalho pedagógico com o processo de democratização da sociedade. Além disso, o professor precisa rever sua ação pedagógica e propor uma pedagogia que supere o problema da divisão dos conhecimentos, precisa compreender a relação da sua prática pedagógica com a prática social, associando os conteúdos específicos de cada disciplina às questões sociais “para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais”.

Saviani (2012, p. 85) declara que é bastante relevante considerar as relações entre educação e política, pois elas são inerentes e, embora sejam práticas distintas, ambas são manifestações da prática social.

Para Saviani (2012, p. 86), educação e política são atividades interdependentes, no entanto, a subordinação da educação em relação à política é maior. O autor assevera que essa dependência é histórica e deve ser superada. Portanto, é imprescindível superar a sociedade de classes para acabar com a repressão e a dominação e, assim, possibilitar “o pleno exercício da prática educativa”.

## CAPÍTULO II

### A LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo será abordada a importância da literatura no contexto escolar e, que o acesso à cultura literária, seja ela popular ou clássica, é um direito de todo cidadão, independente de sua classe social. Também será versado sobre o fragmentado contato dos alunos com os textos literários, realizado somente por meio do livro didático, comprometendo, assim, sua leitura e, conseqüentemente, sua formação cultural.

#### 2.1.O direito à literatura

Segundo Candido (1995, p. 169), embora o progresso material tenha atingido níveis tão elevados de conforto, a grande maioria da população vive na miséria e, à medida que a riqueza no Brasil se expande, mais aumenta a má distribuição de renda. Dessa forma, os instrumentos que possibilitam avanço, também causam a desolação da maioria.

Candido (1995, p. 170) declara que havia uma crença de que o progresso, o conhecimento e a instrução acabariam com os problemas que assolam a sociedade, no entanto, mesmo com o fim da ignorância e dos regimes políticos opressores, a selvageria permaneceu “entre os homens”. Dessa forma, para resolver os dilemas sociais, na busca pela igualdade, foi criado o movimento pelos direitos humanos. Mas, apesar de dispormos de recursos materiais para a resolução de tantos problemas, não há empenho para que isso aconteça.

Porém, embora a barbárie tenha crescido, ela não é mais aclamada, desse modo, o mal existe, no entanto, já não é considerado natural. Outra mudança de comportamento aparece no discurso dos políticos e empresários quando versam sobre os problemas sociais, com pronunciamentos de que é preciso haver distribuição econômica igualitária para mostrar que a injustiça social incomoda, pois não querem prejudicar sua imagem de autoridade:

Sintoma complementar eu vejo na mudança do discurso dos políticos e empresários quando aludem à sua posição ideológica ou aos problemas sociais. Todos eles a começar pelo presidente da República fazem afirmações que até pouco tempo seriam consideradas subversivas e hoje fazem parte do palavreado bem-pensante. Por exemplo que não é mais possível tolerar as grandes diferenças econômicas sendo necessário promover uma distribuição equitativa. É claro que ninguém se empenha para que de fato isto aconteça, mas tais atitudes e pronunciamentos parecem mostrar que agora a imagem da injustiça social constrange, e que a insensibilidade em face da miséria deve ser pelo menos disfarçada, porque pode comprometer a imagem dos dirigentes (CANDIDO, 1995, p. 171).



Candido (1995, p. 172) atesta que imagens de crianças nordestinas desnutridas, de moradores de rua e da população na miséria, transmitidas por programas televisivos sensacionalistas, podem despertar as consciências e expressar o repúdio às desigualdades sociais. Observa-se aqui a elevação dos sentimentos pelo próximo, mesmo sem a intenção de pôr em prática as ações. Assim, podemos perceber, nesse contexto, a luta pelos direitos humanos.

Para o autor, quando se fala em direitos humanos, é preciso reconhecer que o que é indispensável para nós, também o é para o próximo, mas, geralmente, julgamos nossos direitos mais importantes que os de outrem: “Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos” (CANDIDO 1995, p. 172).

Candido (1995, p. 173) distingue bens compressíveis de bens incompressíveis, definindo como bens compressíveis aquilo que é supérfluo e, bens incompressíveis o que é indispensável (alimento, casa, roupa), porém os critérios de incompressibilidade variam de acordo com a época e a cultura.

Candido (1995, p. 173) salienta que é preciso ter a consciência de que os “pobres e desvalidos” têm direito aos bens materiais e à igualdade de tratamento. Dessa forma, a luta pelos direitos humanos deve considerar esses problemas, uma vez que bens incompressíveis, isto é, indispensáveis, não são somente os que garantem a sobrevivência física dignamente, mas também “os que garantem a integridade espiritual”. São bastante relevantes suas palavras:

São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 1995, p. 174).

Candido (1995, p. 174) questiona se a arte e a literatura podem ser consideradas bens incompressíveis e, em seguida, ele mesmo responde que só pode ser considerado bem incompressível o que corresponde às necessidades essenciais do ser humano. Desse modo, ele busca confirmar por que a literatura é uma necessidade indispensável.

Candido (1995, p. 174) considera literatura todas as produções de cunho poético, ficcional e dramático de qualquer cultura e nível de uma sociedade. Ele assevera que, em todas as épocas, a literatura esteve presente na vida das pessoas e é impossível viver sem ela, sem adentrar no universo da ficção, sem ter diariamente alguns instantes de dedicação à

fantasia, ao sonho. A literatura se manifesta em modalidades e níveis diversos, e todos temos contato com ela, podendo encontrá-la em:

[...] anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 1995, p. 174-175).

Candido (1995, p. 175) constata que, se é impossível não ter contato com a ficção ou com a poesia por um único dia, a literatura corresponde, sim, a uma necessidade universal e deve ser desfrutada, pois ela é um direito de todos. Candido assegura que a literatura propicia o equilíbrio social e é um “fator indispensável de humanização”, atuando no consciente e no subconsciente por meio da inculcação intencional, como a educação familiar e a escolar.

Portanto, a literatura constitui-se em importante instrumento cultural, fazendo parte do currículo escolar. Dessa forma, podemos encontrar nas diferentes manifestações literárias os valores proclamados pela sociedade, bem como aqueles considerados nocivos:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 175).

Para Candido (1995, p. 176), o papel da literatura é paradoxal, pois, de um lado, os textos literários apresentam teor edificante e elevado, conforme as convenções, de outro, são temidos pelos educadores porque difundem livremente o bem e o mal. Entretanto, eles humanizam em virtude do seu caráter complexo e contraditório.

Segundo Candido (1995, p. 176), a literatura apresenta três faces: a primeira concebida como um objeto que possui estrutura e significado; a segunda enquanto forma de expressão das emoções e da visão de mundo do indivíduo; a terceira, como forma de conhecimento.

Geralmente, as pessoas consideram o terceiro aspecto, isto é, a literatura como forma de transmissão de conhecimento, reduzindo, assim, sua função. Porém, é preciso que os três aspectos atuem simultaneamente para que uma produção literária tenha efeito.

Candido (1995, p. 177) explicita que toda obra literária é um objeto construído que tem grande poder humanizador. Ele ainda afirma que, quando o poeta elabora uma estrutura, esta adquire sentido pela organização da palavra e que a obra literária enquanto objeto

organizado nos torna mais capazes de organizar nossa própria mente, nossas emoções e nossa visão de mundo.

Segundo Candido (1995, p. 178), as palavras ordenadas vão além do código, elas sempre nos comunicam algo que nos sensibiliza, porque seguem uma organização. O significado só é obtido devido à forma e esta tem a função humanizadora em virtude “da coerência mental que pressupõe e que sugere”.

Candido (1995, p. 178) declara que o material bruto é ordenado após a escolha da forma, superando, assim, o caos por meio da combinação das palavras, resultando, pois, na construção de sentidos.

Para Candido (1995, p. 179), o conteúdo de uma obra literária atua em razão de sua forma e ambos juntos levam à aquisição consciente de conhecimentos, emoções e inculcamentos, no entanto, o conhecimento geralmente age no subconsciente e no inconsciente, sendo incorporado intensamente: “As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo.”

De acordo com o autor, a produção literária é um instrumento de humanização e enriquecimento da personalidade, pois promove a reflexão, a aquisição de conhecimentos, a capacidade de compreendermos os problemas da vida, desenvolve a sensibilidade que nos faz enxergar o outro, desperta o senso de humor e de beleza e nos torna mais compreensivos em relação ao próximo. Eis as palavras do autor:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 180).

Vale ressaltar que, além do conhecimento proveniente da ordenação das emoções e da ampliação da visão de mundo, há na literatura os “níveis de conhecimento intencional”, elaborados pelo autor que insere suas intenções na obra e, apreendidos de forma consciente pelo leitor (CANDIDO, 1995, p. 180).

Um exemplo disso, segundo Candido (1995, p. 180), são os poemas abolicionistas de Castro Alves que agem no leitor não somente por sua organização formal e pelo sentimento

que expressam, mas também por seu posicionamento político e social. Trata-se da literatura social que faz uma análise da realidade política, buscando, assim, reparar as injustiças.

Na literatura engajada, o autor assume um posicionamento diante dos problemas, apresentando seu ponto de vista político, ético, religioso e humanístico. Neste caso, ele expressa suas ideias e a visão que tem da realidade com tom de crítica. No entanto, é um equívoco classificar como boa literatura toda obra com função social, pois é o plano estético que determina uma verdadeira produção literária.

Candido (1995, p. 181) reitera que as obras com teor social só têm valor se apresentarem uma forma organizada, uma estrutura que as define:

De fato, sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto (CANDIDO, 1995, p. 181).

Candido (1995, p. 181) dá ênfase à literatura cuja finalidade é descrever e opinar sobre as injustiças sociais. Segundo ele, o êxito da literatura abolicionista de Castro Alves é resultado do talento do poeta que soube associar às suas ideias humanitárias e políticas a qualidade estética.

De acordo com Candido (1995, p. 182), embora a obra *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães tenha a mesma função social que a obra de Castro Alves, aquela não apresenta a “forma ordenada” nem a “eficácia estética” desta.

No entanto, uma obra de menor importância também pode atuar no leitor, intervindo, assim, em nosso saber e em nossas emoções, pois sabemos que um movimento literário é formado por textos de qualidade elevada e de qualidade moderada.

Candido (1995, p. 182) afirma que o romance humanitário e social do início do século XIX surgiu como resposta da literatura ao impacto da industrialização que, em virtude da excessiva concentração urbana, resultou em novas e espantosas formas de miséria.

Segundo Candido (1995, p. 182), toda essa pobreza extrema estremeceu escritores sensíveis e observadores esclarecidos, originando livros que descrevem as condições do pobre que deixa de ser visto como um criminoso ou de forma caricatural, para ser tratado com respeito e importância nas obras.

Enquanto os operários se organizavam durante um século para lutar por seus direitos, os escritores narravam a realidade deles, suas vitórias e perdas. A maioria desses romances

pertencia ao movimento Romântico. Para Candido (1995, p. 183), um bom exemplo de livro humanitarista romântico é a obra *Os miseráveis*, de Victor Hugo que aborda como tema principal a ideia de que as más condições de vida, tais como, a miséria, a falta de cultura e a injustiça social geram o crime. Vitor Hugo retratou, nessa obra, as desigualdades sociais da época e deu enfoque a vários problemas, tais como, a violência contra a criança maltratada pela família, o orfanato e a exploração, demonstrando, assim, sentimento de compaixão pelo menor indefeso.

Candido (1995, p. 184) declara que a inserção do pobre como tema das obras literárias foi bastante importante por infundir no leitor sentimentos de respeito pelos direitos humanos.

A literatura social do Naturalismo se preocupou em descrever os personagens explorados, tais como, o operário, o camponês e o proletariado. Segundo Candido (1995, p. 185), Émile Zola, célebre escritor francês, é um grande exemplo de literato que abordou essa temática, retratando, em suas obras, a pobreza, a depravação e a exploração do povo, tornando-o um “inspirador de atitudes e ideias políticas” (CANDIDO, 1995, p. 185).

Candido (1995, p. 185) enuncia que Émile Zola não foi somente um escritor engajado com as questões sociais, mas também um grande militante político, o que propiciou sua prisão por ofensa ao Exército, obrigando-o a se refugiar na Inglaterra.

Segundo Candido (1995, p. 185), tanto a literatura romântica que é idealista, quanto a literatura realista, de cunho crítico, são engajadas na luta pelos direitos humanos. Aqui no Brasil, esse tema esteve presente no movimento Naturalista, mas somente em 1930 ele surgiu com mais força por meio dos romances de Jorge Amado, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz e Érico Veríssimo cuja temática social não é apenas uma “denúncia retórica, nem mera descrição dos problemas sociais”, mas uma crítica mordaz. Todos esses escritores se dedicaram em denunciar as mazelas sociais, tornando-se representantes de uma luta potencial pelos direitos humanos.

Candido (1995, p. 186) relaciona a literatura com os direitos humanos sob dois pontos de vista distintos: a literatura enquanto uma necessidade universal que deve ser desfrutada, por ela organizar nossa visão de mundo, nos tirar da desordem e nos humanizar; a literatura enquanto instrumento de denúncia, por focar a privação dos direitos, tais como, a pobreza extrema, a escravidão, a sujeição, dentre outras.

Candido (1995, p. 186) declara que o modo de organização de uma sociedade pode limitar ou ampliar a fruição da literatura. Segundo ele, no Brasil, a falta de acesso do povo à literatura clássica, como às obras de Machado de Assis, é um grave problema decorrente da

privação de recursos e de instrução, pois, embora a literatura de massa, o folclore, a canção popular e o provérbio sejam modalidades bastante importantes, elas são insuficientes.

Desse modo, para que a literatura clássica não seja apenas direito de alguns, é preciso assegurar uma distribuição igualitária dos bens, pois a baixa instrução e as más condições sociais impedem o acesso à leitura erudita.

Segundo Candido (1995, p. 187), quando uma sociedade se esforça para que haja a igualdade, a prática da leitura cresce significativamente e, conseqüentemente, a divulgação dos livros. Temos como exemplo a União Soviética, onde as publicações são numerosas, inclusive das obras de Shakespeare “que em nenhum outro país é tão lido”. São relevantes estas palavras do estudioso: “[...] é certo que quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um” (CANDIDO, 1995, p. 187).

No Brasil, entre 1935 a 1938, período em que Mário de Andrade dirigiu o departamento de Cultura de São Paulo, houve uma série de ações culturais destinadas ao público em geral, tais como restauração da Biblioteca Municipal, criação de parques infantis em áreas populares, bibliotecas itinerantes nos bairros, discotecas públicas e ampliação de concertos musicais.

Mário de Andrade também introduziu a pesquisa folclórica e etnográfica, reconhecendo o valor das culturas populares, no sentido de que todas as categorias são merecedoras. Em princípio, ele acreditava que a cultura popular era proveniente da erudita, mas, depois, ele passou a perceber que ambas se interligam e se influenciam.

Essa intercomunicação de culturas só é aceitável em sociedades igualitárias, onde é facilmente compreensível que todos podem mudar do nível cultural popular para o erudito. Em contrapartida, nas sociedades atingidas pela desigualdade social, dificilmente o povo tem acesso à cultura erudita. De acordo com Candido (1995, p. 188), a maior barreira para a aquisição da cultura clássica não é a incapacidade, mas sim a falta de oportunidades.

Cândido (1995, p. 189) relata que o escritor francês Jean Guéhenno publicou, em uma revista, um artigo que descreve uma experiência simples, porém interessante: ele ofereceu a pessoas com pouca erudição romances populistas que apresentam ideologias em favor do trabalhador e do pobre, mas elas não se interessaram por tais obras, no entanto, quando lhes foram ofertadas as obras de Balzac, Stendhal e Flaubert, ficaram encantadas. Esse experimento confirma que a literatura de boa qualidade também pode ser acessível ao povo. Eis outro relato de um caso similar a esse que merece ser transcrito:

Maria Vitória Benevides narra a este respeito um caso exemplar. Tempos atrás foi aprovada em Milão uma lei que assegura aos operários certo número de horas destinadas ao aperfeiçoamento cultural em matérias escolhidas por eles próprios. A expectativa era que aproveitariam a oportunidade para melhorar o seu nível profissional por meio de novos conhecimentos técnicos ligados à atividade de cada um. Mas para surpresa geral, o que quiseram na grande maioria foi aprender bem a sua língua (muitos estavam ainda ligados aos dialetos regionais) e conhecer a literatura italiana. Em segundo lugar, queriam aprender violino (CANDIDO, 1995, p. 189).

Pode-se notar, por meio desse exemplo, que os grandes clássicos têm um poder universal capaz de superar os obstáculos das desigualdades sociais e econômicas, porque podem despertar o interesse de todos, por isso precisam ser estendidos ao maior número de pessoas.

Candido (1995, p. 190) afirma que grandes obras, como *O fausto*, *Dom Quixote*, *Os Lusíadas* e os escritos de *Machado de Assis*, poderiam ser desfrutadas por todas as camadas se a nossa sociedade desigual não discriminasse as classes, privando o povo de ter acesso à cultura erudita e o limitando apenas à cultura popular. É um grande equívoco pensar que a classe dominante aprecia a arte e a literatura, pois uma considerável parcela dessa camada social só as desfruta para manter status e não porque realmente gosta da cultura erudita. Também é um grave erro impedir os pobres de terem acesso a esses bens culturais, pois eles são de extrema importância, por isso deveriam estar disponíveis a todos.

Candido (1995, p. 191) assegura que lutar pelos direitos humanos implica também lutar para que todas as pessoas tenham acesso à cultura de diferentes níveis, superando, assim, a segregação de classes no tocante à cultura. Uma sociedade igualitária é aquela que garante o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura é um direito que ninguém pode nos tirar: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todosos níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p. 191)

A seguir, será dissertado a respeito da desvalorização do texto literário na escola e do seu limitado acesso que se realiza somente por meio do livro didático, prejudicando, assim, a formação do leitor brasileiro.

## **2.2.Livro didático versus livro literário**

O processo de formação de leitores é indispensável para o desenvolvimento da nossa sociedade e para a superação das desigualdades sociais.

Porém, segundo Azevedo<sup>4</sup> (2007, p. 75), há uma série de problemas que impedem essa formação do leitor, tais como, o número de pais analfabetos ou semianalfabetos, crianças que trabalham para auxiliar na subsistência familiar, iluminação e local inadequado para leitura e o convívio com pessoas que não têm o hábito de ler.

Em contrapartida, se crianças e adolescentes de situação financeira razoável convivem com leitores adultos, certamente terão “boas chances de também se tornarem leitores” (AZEVEDO, 2007, p. 76). No entanto, dificilmente se tornarão leitoras as crianças que convivem com pessoas que recomendam a leitura, mas não leem nem contemplam essa prática. Lembrando que leitor é aquele que sabe diferenciar a literatura de um texto informativo; que não lê somente jornais, mas também poesia; que sabe utilizar o texto em seu benefício, seja para se informar, para se satisfazer, seja para ampliar sua visão de mundo.

Devido ao número reduzido de bibliotecas no Brasil e à falta de recursos para a compra de livros, a escola é o local onde grande parte das crianças inicia seu contato com a leitura. Entretanto, crianças de classes baixas somente têm acesso a livros didáticos e muitas delas não sabem distinguir o livro didático do literário, embora eles sejam bastante distintos.

De acordo com Azevedo (1995, p. 79), os livros didáticos têm a finalidade de informar a respeito de uma determinada área de conhecimento, como, por exemplo, História, Ciências, Matemática, eles possuem linguagem impessoal e objetiva e são utilitários. Embora importantes para a formação do aluno, não formam leitores. Para tanto, é imprescindível o acesso ao texto literário, ao texto capaz de despertar no leitor emoções e sensibilizá-lo, ao texto de ficção, com linguagem poética e cuja leitura é prazerosa.

Azevedo atesta que a literatura não se resume a um texto de ficção ou a um discurso poético, ela transpõe tal definição, pois corresponde ao prazer estético, ao uso da imaginação e de uma linguagem carregada de sentidos, à subjetividade, ao emprego criativo da língua, etc. O autor complementa afirmando que:

Falar em literatura [...] Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambiguidades (um príncipe transformado num sapo ou uma menina, Raquel, que, em sua bolsa amarela, guarda a vontade de crescer e de ser um menino, ou uma personagem, Peter Pan que se recusa a crescer). Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros (AZEVEDO, 2007, p. 79-80).

---

<sup>4</sup>AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



É preciso observar que, embora esses temas não sejam ensinados pelo professor, o leitor poderá explorá-los nos textos literários que ler, permitindo-lhe experimentar emoções e experiências.

### **2.3. A difícil relação entre literatura e livro didático de língua portuguesa**

O Livro Didático, principalmente o Livro Didático de Língua Portuguesa, tornou-se, no Brasil, o principal ou, o único instrumento de acesso à escrita e de aquisição da leitura.

Segundo Rangel<sup>5</sup> (2007, p. 127), o modo como o livro didático é utilizado pode propiciar ao aluno um maior envolvimento com a escrita e com a literatura. Ele declara que não se opõe ao seu uso como um acesso à literatura, mas que é preciso evitar alguns contratempos que afastam o aluno do texto literário.

Rangel (2007, p. 129) afirma que a leitura tem sido considerada, na esfera do ensino de língua materna, como “um fenômeno cognitivo” e, às vezes, quando se refere ao texto literário, como “um fato histórico-cultural”.

Ela é concebida como um fenômeno cognitivo quando foca nas habilidades e competências e nas estratégias de abordagem e de processamento do texto; é tida como um fato histórico-cultural quando visa retomar os significados culturais historicamente conferidos a certos escritores, obras, gêneros e estilos.

Segundo Rangel (2007, p. 129), nenhuma das duas concepções acima valoriza “a materialidade do texto e da leitura”, pois não leva em consideração o ato de leitura como uma experiência subjetiva, tornando-a, assim, “obscurecida”.

Por isso é preciso entender a leitura sob a ótica do letramento para que a materialidade do texto seja priorizada.

Antes de tudo, é necessário compreender o que é letramento. Em poucas palavras, pode ser definido como o uso social da escrita, ou seja, quando a escrita é utilizada nas diversas situações sociais para emitir valores, adquirir conhecimentos e, também, pode ser definido como os diferentes padrões “de distribuição e circulação social da escrita” (RANGEL, 2007, p. 130).

Dessa forma, para Rangel (2007, p. 131), o Livro Didático pode ser compreendido como uma das causas do grau de letramento da sociedade brasileira e, também, como um fator

---

<sup>5</sup>RANGEL, Egnon de Oliveira. “Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: ‘Os amores difíceis’”. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

que define o leitor médio brasileiro, uma vez que se tornou a principal ou a exclusiva ferramenta de letramento.

Rangel (2007, p. 132) reitera que o uso constante do livro didático nas atividades de leitura literária pode ser o motivo das inaptidões e das dificuldades do leitor brasileiro. Outro agravante é a falta de leitura ou a leitura sem objetivos definidos e com a compreensão comprometida e, sobretudo, a leitura sem significado, sem aproveitamento pessoal.

Por tudo o que foi mencionado, é possível perceber a difícil relação entre literatura e livro didático. Outro fator desfavorável são as novas exigências para o ensino da Língua Portuguesa quanto ao uso da diversidade de gêneros e tipos textuais, o que afastou ainda mais o contato com o texto literário ou promoveu o seu total abandono. Assim:

Afinal, ainda que não tenha sido esta a intenção original, o imperativo da diversidade de gêneros e tipos (um dos critérios da Avaliação oficial do LDP) tem significado, muitas vezes, o abandono do texto literário – antes praticamente solitário, no LDP e na sala de aula de língua materna – em favor dos demais (RANGEL, 2007, p. 133).

Rangel (2007, p. 133) enuncia que essa desvalorização do texto literário em relação aos demais textos tem afastado cada vez mais da escola a literatura e tem aumentado a ideia de que a literatura é “difícil” e até impraticável no ensino fundamental.

Segundo Rangel (2007, p. 133), para vencer essa situação é preciso atentar para uma questão da leitura que poucos veem quando a concebem apenas como forma de aquisição de conhecimento: a leitura como uma atividade prazerosa.

Assim, de acordo com Rangel (2007, p. 138), formar um leitor literário significa formar um leitor que tem o texto como um objeto de prazer. No entanto, a escola e o LDP (Livro Didático de Língua Portuguesa), muitas vezes, têm se tornado um obstáculo à inserção da criança no universo da escrita e, também, à “formação do gosto literário”.

Nesse sentido, tem que se admitir que, no que tange à formação do leitor, o LDP não tem compromisso restrito com a literatura. Além disso, as novas orientações pedagógicas que determinam a não exclusividade do texto literário nas atividades de leitura foram interpretadas equivocadamente como um impedimento ao texto literário.

Rangel (2007, p. 138) apresenta um pensamento oposto a esse, pois considera o texto literário imprescindível para o ensino e para a aprendizagem da leitura, bem como, para a criação do gosto literário que é direito de todos e dever da escola na etapa do ensino fundamental. Em relação a isso, ele complementa que:

Não se trata apenas de incluí-lo na programação cotidiana, mas de lhe dar o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado a história e as características dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo do texto, que não pode prescindir de atividades que desenvolvam adequadas estratégias de abordagem e processamento do texto literário (RANGEL, 2007, p. 138).

É fundamental que o livro didático seja composto por textos que não visem apenas ao interesse didático, isto é, ao desenvolvimento de certas habilidades e competências do aluno, mas que também ofereça o acesso aos textos literários e possibilite o primeiro contato com os clássicos.

Não há dúvidas de que é impossível incluir no LDP toda a literatura de língua portuguesa e a literatura universal, mas é possível fazer indicações das obras e autores mais importantes e introduzir o aluno no universo literário.

Rangel (2007, p. 143) declara que os textos literários do LDP não podem ser considerados “como sendo toda a literatura.” O amplo universo literário deve ser sempre recordado, partindo dos autores e obras dos trechos que fazem parte do próprio livro didático.

Também é importante mencionar outros livros e autores que não foram citados no livro didático para estimular o gosto pela leitura, bem como, para evitar que o aluno fique preso apenas ao que o livro pode oferecer.

Segundo Rangel (2007, p. 143-144), a frequência à biblioteca é indispensável para a iniciação literária e para despertar o gosto pela literatura. Mas é preciso que seu acervo seja amplo e que esteja disponível a todos.

Além disso, é imprescindível que a escola contribua para que a biblioteca seja um lugar frequentado diariamente, que introduza em suas atividades a pesquisa escolar, que estimule a busca pela informação e que, sobretudo, incentive a leitura, de modo que esta seja uma prática prazerosa e indispensável.

Portanto, é necessário que o professor propicie aos alunos o contato com textos e obras literárias e que as atividades de leitura não se restrinjam a excertos ou a resumos de obras veiculados no livro didático, mas que ultrapasse este recurso didático, oferecendo aos discentes o acesso à obra na íntegra e a textos literários de qualidade.

### CAPÍTULO III

#### A IMPORTÂNCIA DA (BOA) LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

O presente capítulo versa sobre a importância da literatura na formação escolar. Machado (2009) aborda acerca da riqueza dos clássicos universais para a iniciação à leitura da criança ou do adolescente, pois eles podem ser uma fonte inesgotável de conhecimento e de prazer, no entanto, a autora não concebe como clássico as obras que apresentam alta complexidade e que são inacessíveis ao público infanto-juvenil, mas sim as grandes narrativas, as obras de qualidade que podem atrair e fascinar as crianças e os jovens. Souza (2013) aborda acerca da materialidade da linguagem e da leitura dos clássicos para o aprimoramento do código verbal e, Zilberman (2009) trata a respeito da necessidade de valorizar e resgatar a literatura na escola que atualmente tem sido bastante desprestigiada.

##### **3.1.1. A iniciação à leitura por meio dos clássicos universais**

Machado declara (2009, p. 11-12) que o atual ensino difere muito do ensino de um século atrás, pois, naquela época, as crianças tinham que aprender latim e grego, além de lerem extensos livros antigos. Hoje, com a preferência da imagem e das telas de todos os gêneros (televisão, computador, notebook e celular), os jovens são privados da leitura dos clássicos.

Quando Machado (2009, p. 12) se refere aos clássicos direcionados às crianças e aos adolescentes, ela se restringe às narrativas, pois os demais gêneros da literatura, como as poesias metafísicas ou as tragédias teatrais, muitas vezes são incompatíveis com essa faixa etária.

Outra observação feita por Machado (2009, p. 12) é que a primeira leitura de um clássico não precisa ser necessariamente a do texto original se a idade e a maturidade do leitor forem precoces. Porém, é preciso possibilitar ao leitor esse primeiro contato com a obra clássica e que ele seja feito de modo aprazível e atraente para que fique guardado em sua memória. Desse modo, poderão surgir outras valiosas leituras pela iniciativa do próprio leitor.

Machado declara (2009, p. 13) que não se deve exigir da criança uma leitura cuja linguagem seja pura e complexa, carregada de recursos estilísticos e jogos literários, mas que apenas se lhe ofereça “uma história bem contada”, pois, quando ela atingir a maturidade leitora, poderá se aprofundar na leitura.

Quando fala em leitura dos clássicos por crianças e jovens, Machado não se refere à leitura obrigatória de Machado de Assis, José de Alencar ou Luís de Camões. Mas à leitura de uma grande quantidade de narrativas clássicas, desde pequenos, para, quando estiverem no fim da adolescência, possam ler os grandes clássicos espontaneamente.

Nesse sentido, Machado (2009, p. 14) afirma que o professor pode incentivar o gosto pelos clássicos, levando para a sala de aula excertos de suas leituras clássicas favoritas para apresentá-las aos alunos com entusiasmo e paixão.

Machado (2009, p. 15) observa alguns pontos importantes no que tange à leitura literária. Ela declara que, um dos motivos que comprometem o gosto pela leitura, é obrigar alguém a ler um livro e, complementa que “Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito” (MACHADO, 2009, p. 15).

Outro ponto fundamental observado por Machado (2009, p. 15) é que livro clássico não é livro antigo e fora de moda, mas sim aquele que se eternizou, que não sai da moda.

Machado (2009, p. 15) enuncia que incentivar a leitura como exigência para realização de prova ou obtenção de nota é uma forma de provocar repulsa pelo hábito de ler.

Outra questão relevante enunciada por Machado (2009, p. 15) é que o primeiro contato com um clássico na infância ou na adolescência pode ser feito por meio de uma boa adaptação e não necessariamente com a obra original.

A autora assevera que, embora tenhamos um riquíssimo patrimônio literário, muitas vezes não desfrutamos dessa riqueza:

Temos de herança o imenso patrimônio da leitura de obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos afora. Mas muitas vezes nem desconfiamos disso e nem nos interessamos pela possibilidade de abri-las, ao menos para ver o que há lá dentro. É uma pena e um desperdício (MACHADO, 2009, p. 18).

Por isso, não devemos abdicar dessa herança, do direito à leitura de qualidade, pois sabemos que, no passado, o seu acesso era um direito de poucos e que hoje ele se tornou amplo.

Mas, embora hoje o contato com a leitura seja mais acessível, existem meios de afastar a grande massa da cultura e mantê-la na “ignorância” (MACHADO, 2009, p. 18). Um deles é o poder de persuasão da mídia, que induz cada vez mais as pessoas ao consumismo desenfreado, impedindo-as, assim, de dedicarem seu tempo à leitura, leitura esta que faz refletir e vivenciar novas experiências por meio da ficção.

Por esse ângulo, Machado (2009, p. 19) reitera que ler obras literárias é um direito que deve ser respeitado, pois parte desse patrimônio cultural nos pertence, porém essa leitura tem que ser qualitativa para evitar desperdício de tempo.

Candido (1995, p. 180) também afirma que a literatura “é uma necessidade universal” indispensável e desfrutá-la é um direito de todos, do mais simples ao mais erudito. Segundo Candido (1995, p. 191), todas as pessoas têm direito de ter acesso à cultura em todos os níveis, seja ele popular ou clássico.

Sendo assim, além de ser um direito do leitor, o acesso aos clássicos também é fonte de prazer, mas não se trata apenas de uma satisfação comum e frugal, e sim de “um prazer especial”, o prazer de mergulhar em um universo desconhecido, de conhecer o outro, a satisfação de viver uma nova experiência de vida (MACHADO, 2009, p. 20).

Segundo Machado (2009, p. 20), outra sensação proporcionada pelos bons livros literários é a identificação do leitor com a personagem quando eles se assemelham, é como se o leitor se visse na personagem. E tal sensação pode fazê-lo compreender melhor suas próprias experiências e até enriquecê-lo enquanto pessoa.

Quanto a isso, a estudiosa acrescenta que: “Essa dupla capacidade de nos carregar para outros mundos e, paralelamente, nos propiciar uma intensa vivência enriquecedora é a garantia de um dos grandes prazeres de uma boa leitura” (MACHADO, 2009, p. 20).

A autora reafirma que a leitura de um clássico está acima de uma diversão passageira, pois ela promove no leitor o despertar da imaginação, a capacidade de sonhar, de fantasiar, de crescer.

Outra grande satisfação causada pela leitura de um bom livro é o prazer de explorar aquilo que é novo e que oferece dificuldade ao leitor, pois suscita nele o desejo de transpor esses obstáculos: “É uma delícia irresistível: ir se deixando fascinar, se permitindo ser conquistado por aquelas palavras e ideias, tentando ao mesmo tempo conquistar e vencer as dificuldades da leitura” (MACHADO, 2009, p. 21).

Nessa acepção, vale ressaltar que a atividade de leitura desperta no leitor um fascinante desejo de desvendar mistérios, de superar dificuldades para a criação de novos sentidos:

Ítalo Calvino mostrou como um bom livro acende em quem o lê um permanente desejo de seguir sempre adiante, em busca da construção do sentido, vivido ao final como um grande momento de gozo e distensão – e como esse trajeto é prazeroso. (MACHADO, 2009, p. 21-22).

Quando lemos um clássico, é como se ele também nos lesse, pois ele nos revela aquilo que vivenciamos, ampliando, assim, nossa experiência de vida. Os clássicos representam um grande tesouro para quem os leu e os amou, mas também constituem uma riqueza para quem teve o êxito “de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los” (MACHADO, 2009, p. 22-23).

Quanto à importância de se ler os clássicos, Salinas expõe que: “Um clássico é um livro que sempre presta ao espírito do homem um serviço da mais alta qualidade” (SALINAS, 1958 apud MACHADO, 2009, p. 22).

Machado define em poucas palavras o que são os clássicos e qual a importância de lê-los desde cedo:

Em suma, são livros que conseguem ser eternos e sempre novos. Mas, que ao serem lidos no começo da vida, são fruídos de uma maneira muito especial, porque “a juventude comunica ao ato de ler, como a qualquer outra experiência, um saber e uma importância particulares” (MACHADO, 2009, p. 23-24).

Ela conclui sua ideia afirmando que não há motivos para dispensar a leitura dos clássicos desde a infância, pois há um acervo riquíssimo à nossa disposição e seria um prejuízo não desfrutar desse grande tesouro.

### **3.1.2. Navegar pelos clássicos literários é preciso**

Machado (2009, p. 130) afirma que é preciso navegar pelos clássicos literários, mas que essa prática é imprecisa, pois não há um roteiro, uma ordem definida ou uma receita para a prática da leitura.

Ao empregar a metáfora “Navegar pelos clássicos literários é preciso” Machado (2009, p. 130-131) não impõe regras nem cria métodos de leitura, apenas faz um convite às crianças e aos adolescentes para ingressarem nesse fascinante universo literário, “Vamos Navegar” pela boa leitura.

Ao recomendar livros para leitura, Machado (2009, p. 131) se restringiu aos clássicos acessíveis às crianças e aos jovens que foram traduzidos para o português ou às boas adaptações que podem ser lidas por esse público.

De acordo com Machado (2009, p. 134), alguns clássicos selecionados e recomendados por ela podem parecer bastante complexos para algumas crianças, pois, quando

se trata de leitura, cada um tem seu ritmo que deve ser respeitado. Portanto, para solucionar esse problema, basta escolher outro livro.

Outras obras recomendadas por Machado podem parecer muito superficiais ou até mesmo tolas, mas é preciso não confundir simplicidade com superficialidade, pois o que parece ser simples pode esconder uma profundidade e uma riqueza imperceptível aos olhos de leitores desatentos. Nas palavras da autora:

Outras escolhas, ao contrário, podem parecer fáceis demais, talvez bobas. Doce engano. Simplicidade não é superficialidade. Se a camada de cima de alguns desses títulos sugeridos pode parecer tão cristalina que dê a impressão de águas rasas, preste atenção. Lá embaixo pode haver refúgios e tocas, redemoinhos e abismos (MACHADO, 2009, p. 135).

Machado (2009, p. 135) conclui declarando que todos os clássicos indicados por ela certamente deixarão uma marca em leitores de qualquer idade, podendo transformá-los para sempre, mas não é possível avaliar a proporção nem o modo dessa mudança, pois a leitura dos clássicos literários “É uma navegação imprecisa” (MACHADO, 2009, p. 135), porém uma experiência prazerosa que não se pode deixar de desfrutar.

### **3.2. A materialidade da linguagem e a leitura dos clássicos literários para o uso competente do código linguístico**

Souza (2013, p. 125) apresenta uma concepção histórica da linguagem. Isso significa que as linguagens não são mais definidas apenas como estruturas que devem ser decodificadas, mas como “produtos humanos” e precisam ser analisadas de acordo com as condições sociais do grupo que as produziu.

Essa concepção da linguagem, de base marxista, está presente nas teorias de Bakhtin, para quem, somente dentro do texto é possível compreender as bases de uma sociedade quando se ultrapassa as estruturas gramaticais da linguagem: “Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN, 1987, p. 43 apud SOUZA, 2013, p. 125).

Para Souza (2013, p. 125-126), “Somente o texto é portador de intencionalidades ideológicas, funcionando como arena de luta, se nos atentarmos para as formas do discurso, ou seja, para o *locus* da enunciação e não apenas do já enunciado que imobiliza o dito”



Para validar sua teoria, Bakhtin recorria às produções literárias de uma determinada sociedade como componente importante dos gêneros discursivos. É por isso que, para entender o ser humano em suas condições históricas e sociais, se recorria à linguagem literária.

Acerca disso, Souza acrescenta que: “Assim, o texto literário é considerado em seus aspectos estéticos, enquanto possibilidades de aferição do seu caráter dialógico, polifônico e, por isso mesmo, ideológico” (SOUZA, 2013, p. 126).

Nesse sentido, a linguagem só tem valor quando é capaz de revelar o homem que a produziu, de outra forma “é letra morta, um sem sentido” (SOUZA, 2013, p. 126).

Os signos linguísticos se materializam nas práticas sociais, isto é, neles estão contidas as experiências humanas e sociais, mas essa materialidade deve ser considerada em sua concretude e, para isso, é necessário analisar a natureza histórica de uma determinada sociedade, desde o seu surgimento até a desintegração de uma formação social.

É possível observar o movimento de uma sociedade por meio dos textos que ela produziu, pois neles estão contidas suas ideologias e práticas sociais:

Assim, quando uma sociedade está em formação, leiam-se os textos que ela produziu e verão neles os pilares dessa construção e a luta dos homens para combater a sociedade anterior; quando ela atinge seu apogeu, as linguagens são expressas em discursos que revelam na sua organização a majestade do período. E quando a mesma entra em estado de desintegração, consultem-se os discursos e encontrar-se-á, na sua forma organizativa, o movimento de desintegração/integração, sua convulsão e a germinação de novos elementos sociais. Por isso, é importante que não se perca, nesse esforço de reflexão, a natureza dialética da linguagem, na sua relação com o movimento das sociedades, vistas no leito da história (SOUZA, 2013, p. 127).

As crises ocorridas na Europa, na segunda metade do século XIX, decorreram do enfraquecimento do capitalismo de livre-concorrência e resultaram na organização de um capitalismo monopolista que até hoje vigora.

Essa desintegração do mundo permeia toda a literatura, a arte e as produções culturais deste momento histórico. Isso significa que: “Os movimentos estéticos a partir desse período revelam-se por linguagens que expressam a desintegração, a irracionalidade, a ruptura e o recorte” (SOUZA, 2013, p. 128).

Assim, a rigidez formal que caracterizou o Parnasianismo pode ser interpretada como uma recusa a uma situação social inaceitável, o que ocorre também no Simbolismo cuja interiorização e simbologia podem ser traduzidas como uma alternativa de fuga da realidade.

Sob esse prisma, Souza (2013, p. 129) atesta que não só as produções literárias do século XX, mas também seus conceitos se definem pela fragmentação. Multiplicam-se correntes variadas, com estéticas próprias, o que pode ser compreendido em uma época na qual toda a sociedade é caracterizada pela divisão do trabalho e, como consequência, pela fragmentação do conhecimento.

Quando uma sociedade vive momentos de crise é possível compreender, por meio dos textos produzidos naquele período, as suas contradições.

Desse modo, os melhores escritores conseguem absorver as contradições do mundo e expressá-las em suas obras de ficção, nos fornecendo, assim, recursos para lutarmos contra elas. Para isso, a leitura deve ser conduzida “por uma teoria totalizante” que permita ao leitor relacionar a obra ao mundo e às “sociedades historicamente organizadas”, pois “as linguagens, entre elas a literatura, mais que ficção, mais que instrumentos de prazer, são armas de luta para a superação de contradições sociais”. Assim, o leitor adquire o “poder de mudança”, pois passa a perceber que o ser humano é um sujeito histórico que pode colaborar para a transformação da sociedade (SOUZA, 2013, p. 130).

Porém, concentremo-nos agora na questão da leitura e da escrita nas atuais escolas. O Referencial Curricular, que fundamenta o trabalho didático, não prioriza as atividades de leitura e de produção textual, relegando-as a um segundo plano. Assim, nos deparamos com as dificuldades dos alunos quanto à leitura de importantes obras, pois a prática de leitura não ultrapassa o livro didático, atingindo, no máximo, o contato com jornais e revistas.

Souza (2013, p. 130) afirma que esse desinteresse pela leitura tem bases mais profundas, pois não resulta apenas do contato dos alunos com a linguagem fragmentada, rápida e imagética dos meios de comunicação de massa, nem tão somente pela falta de acesso aos livros, mas também pela dificuldade de compreender o mundo que será extraído do livro, ou seja, a dificuldade de manejar a linguagem do texto.

Por esse motivo, por meio da “leitura de grandes textos” é possível resgatar a lógica do pensamento do aluno e fazê-lo compreender o mundo que vai além do seu universo pessoal e se reconhecer como ser humano na leitura desses clássicos. Portanto, “Essa consciência da sua humanidade favorecerá a construção de uma nova forma social, de uma nova ética, pautada em novos princípios e de uma nova linguagem que represente o *novo*” (SOUZA, 2013, p. 131).

Nessa perspectiva, é imprescindível a prática da leitura dos clássicos literários, pois eles podem contribuir para o resgate da lógica do pensamento.

Souza (2013, p. 131) assegura que é preciso utilizar o código linguístico nacional de maneira competente, tal como ele aparece nos grandes clássicos literários, não para se tornar um escritor, mas sim um cidadão. E complementa que as boas produções textuais dos alunos são o resultado da leitura de grandes textos literários.

### 3.3. A importância da literatura na escola

Em seus primórdios, V a. C., na Grécia Antiga, a escola recorria à literatura para compor sua base de ensino. Isso significa que, naquelas escolas, o ensino da arte literária era indispensável:

A escola é uma das tantas heranças que os gregos da Antiguidade legaram ao Ocidente. Testemunhos daqueles tempos indicam que sua organização remonta ao século V a. C., época de Péricles, na política, de Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, no drama, e de Sócrates, na filosofia. Desde esses começos, o funcionamento da escola dependia da transformação da poesia em matéria de ensino (ZILBERMAN, 2009, p. 9).

No início da escolarização, o foco era a aprendizagem da leitura e da escrita. A partir daí, os alunos atenienses passaram a ter acesso a quatro matérias básicas: linguagem, literatura, aritmética e atletismo.

Zilberman (2009, p. 10) afirma que, do século V ao III a. C., a escola se ampliou e passou a adotar conteúdos e metodologia apropriados ao aprendizado especialmente da linguagem e da literatura.

Kennedy (1994, p. 82- 83 apud ZILBERMAN, 2009, p. 10) declara que, no livro didático da Antiga Grécia, a *Ars Grammatica*, de Dionísio Trácio, o estudo de gramática consistia em apreender o que os grandes escritores literários escreviam.

Nesse sentido, as práticas de ensino adotadas pela antiga escola grega priorizavam o ensino da literatura e, entre elas, vale destacar algumas que Zilberman enumerou:

[...] língua e literatura convivem com o ensino de aritmética e com o atletismo; [...] textos memorizados provêm da poesia; [...] a preocupação principal da escola era a transmissão dos ‘estudos literários; os “estudos literários” supõem: leitura em voz alta, explicação da métrica e do vocabulário, até desembocar na compreensão do “mérito especial dos textos estudados” (ZILBERMAN, 2009, p. 11).

Segundo Zilberman (2009, p. 11), o ensino da literatura não visava à formação de leitores, mas ao domínio do código verbal, pois a arte literária representava a mais elevada expressão da linguagem. Portanto, para atender a essa necessidade, os escritores e poetas criaram entre eles um modelo de linguagem que se tornou padrão. E é por esse motivo que as escolas privilegiavam o ensino literário.

Zilberman (2009, p. 12) declara que o ensino da literatura também tinha a função de transmitir normas e princípios aos “futuros cidadãos”, embora essa não fosse a intenção da escola. Esse permanente contato dos alunos com os clássicos favorecia a formação de leitores competentes e de apreciadores da literatura.

Zilberman (2009, p. 13) expõe o testemunho de alguns escritores sobre o contato frequente que tiveram com os clássicos literários na escola e eis o que Cyro dos Anjos relata:

Desde os meus estudinhos de Santana, vinha-me Corneille e de Racine. Este, particularmente, me deslumbrava, por atributos que eu não poderia isolar e definir. Como beleza de flor, indecomponível, que a análise nada realça e antes empobrece, a sua poesia atingia-me em cheio [...] (ANJOS, 1979, p. 203 apud ZILBERMAN, 2009, p. 13).

Conforme os dados históricos e relatos, pode-se observar que, no passado, a literatura esteve bastante presente na escola. Essas obras constituíam um patrimônio cultural valioso deixado aos alunos. O objetivo era que eles assimilassem dos célebres autores padrões de escrita e de conduta.

Zilberman (2009, p. 15) enuncia que, a partir de 1970, a escola deixou de priorizar a literatura clássica e passou a introduzir a literatura contemporânea em seu currículo. Tal postura surgiu devido às mudanças sociais ocorridas naquele período, entre elas, o aumento da população urbana, o que obrigou o Estado a inserir no processo produtivo um grande número de pessoas de baixa renda. Mas, como era necessário qualificar esse contingente, o Estado criou novas escolas, aumentou o tempo de escolarização obrigatória e simplificou o ensino.

Como consequência, o ensino da literatura se tornou limitado, pois as escolas passaram a adotar somente o estudo de obras contemporâneas e de textos que não eram necessariamente literários, excluindo da sala de aula a literatura clássica. Além disso, com a introdução da disciplina Educação e Expressão, outros textos não literários passaram a fazer parte do conteúdo escolar, como, por exemplo, jornais e história em quadrinhos, resultando no afastamento do texto literário da sala de aula.

Outra disciplina, Produção de texto, surgiu para atender a essa nova clientela escolar cuja escrita não era habitual, precisando inicialmente ser incentivada, para depois, ser normatizada.

Observa-se, então, que a escola passou a ignorar o ensino da literatura porque esta não fazia parte da tradição cultural desse novo público escolar, mas, por esse motivo, esses alunos deveriam conhecer a arte literária, para não serem privados de ter acesso a essa tradição, evitando, assim, a segregação de classes.

Segundo Zilberman (2009, p. 16), tal postura também é a dos Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que privilegiam o estudo do texto considerando a “diversidade de textos e gêneros”. Dessa forma, o ensino da língua e da literatura cede lugar à “prática com textos”. Essas mudanças visam oferecer ao aluno o uso adequado da linguagem nas diferentes situações comunicativas.

Nesse sentido, os PCN defendem o ensino da gramática somente como um recurso para melhorar as produções linguísticas dos alunos, por isso ela não deve ser ensinada isoladamente, mas tendo como base o texto.

E, quanto ao texto literário, Zilberman declara que ele passou a ser considerado apenas uma das muitas opções de texto. Dessa forma: “Verifica-se aí, aparentemente, uma oposição à tradição dos estudos literários, que privilegia a especificidade da escrita artística, portanto, uma novidade em relação à sua presença em sala de aula” (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

No entanto, durante muito tempo, foi dedicada atenção especial à literatura, por lhe atribuírem o uso de uma linguagem superior a de outros empregos linguísticos. Nessa acepção, desde a Antiga Grécia, a leitura se alicerçava no ensino literário, mediante o contato com obras e autores consagrados. E, mesmo que o objetivo desse contato com a literatura fosse apenas aprimorar a escrita dos alunos, ele contribuía para “o fortalecimento de um cânone” (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

Ao observar o percurso histórico, constata-se que a literatura deixou de ocupar um espaço privilegiado na formação escolar. Para Zilberman (2009, p. 18) esse problema decorre do acesso das classes populares à escola, por continuarem alheias a uma tradição da qual podem não fazer parte ou não se identificarem, mas com a qual deveriam estabelecer contato, por ela fazer parte do patrimônio cultural do país.

Zilberman (2009, p. 18) assegura que as dificuldades relacionadas ao ensino da literatura não podem ser atribuídas a esta, pois, de acordo com os exemplos apresentados, a literatura só tem contribuído para a formação de leitores. Em contrapartida, não há formação

de leitores sem a presença da literatura na escola ou quando ela é reduzida a um mero texto cujo valor não lhe é conferido.

Zilberman (2009, p. 18) assevera que a questão a ser considerada não é “que literatura ensinar?” ou “que gêneros privilegiar?” ou até mesmo “como despertar o gosto pela arte literária?”, mas é preciso deixar claro “por que a escola precisa da literatura”.

Assim, ao retomar a visão histórica, percebemos que a escola utilizava a literatura porque a considerava como a manifestação mais ampla da linguagem, dando significado ao ensino da língua. Portanto, no passado, língua e literatura eram inseparáveis.

Porém, hoje, a escola já não valoriza a arte literária, por isso ela precisa ser resgatada, mas, para tanto, é necessário encontrar situações que favoreçam sua inserção na sala de aula ou recorrer a outra saída, que é instituir uma nova escola que receba a literatura.

Segundo Zilberman (2009, p. 19), no primeiro caso, o sentido para a inserção da literatura na escola deve ser atribuído a questões práticas e materiais, ou seja, é preciso esclarecer aos alunos pertencentes às classes populares que, por meio da literatura, eles poderão obter o mesmo conhecimento do qual a elite dispõe e, assim, disputarão nas mesmas condições a uma vaga nos melhores empregos e universidades. Embora essa fosse uma alternativa para a introdução e a valorização da arte literária na escola, ela se opõe à atual concepção de literatura.

Outra opção sugerida por Zilberman (2009, p. 19), que ela julga bastante utópica, mas que precisa ser considerada para aprimorar o ensino da leitura, é destinar às classes dominantes a escola pública, desse modo, todos os alunos teriam acesso a bons livros, a literatura seria valorizada como as demais disciplinas e os professores teriam melhores condições para ensinar.

Portanto, é preciso buscar meios para resgatar a literatura na escola, tornando-a um instrumento imprescindível para a formação cultural.

## CAPÍTULO IV

### ATIVIDADES DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

#### 4.1. Apresentação do Projeto

Neste capítulo, são descritas as atividades de leitura e produção de textos literários que integram o projeto *Jornal Cultural Navegar pela Literatura é Preciso*, um trabalho de incentivo à leitura a partir do contato com textos e obras literárias, que visou não somente despertar o gosto pela leitura, mas também propiciar o desenvolvimento cultural e linguístico dos alunos.

O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal Desembargador Carlos Garcia de Queiroz, nos anos letivos de 2014 e 2015, sob a orientação da professora de Língua Portuguesa Fabíola Anderson Torales, nas turmas 7º Ano “D” e “E” e 8º Ano “C” do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2014 e 7º Ano “C”, durante o ano letivo de 2015.

A escolha da literatura como um instrumento de incentivo à leitura adveio de sua natureza lúdica e fascinante, capaz de despertar nos alunos um maior interesse pela leitura. Além disso, o contato frequente com os textos literários contribui para enriquecer o conhecimento do leitor, desenvolver sua criatividade, aprimorar sua escrita e ampliar sua sensibilidade e visão para compreender o mundo e a si mesmo.

A finalidade de confeccionar o jornal literário foi dar sentido às atividades realizadas pelos alunos, tornando-os protagonistas do saber, pois suas produções literárias seriam veiculadas e divulgadas e, não esquecidas, como geralmente ocorre.

O objetivo geral do projeto foi promover a leitura dos alunos a partir do contato com textos e livros literários e propiciar a confecção de um jornal cultural e literário.

Os objetivos específicos são os seguintes: identificar as causas da falta de hábito da leitura entre os alunos; buscar práticas que os incentive a ler; fazê-los compreender a importância da literatura para sua formação cultural; propiciar a leitura de textos literários; elevar os conhecimentos dos alunos, desenvolver sua capacidade criadora, promover-lhes avanço linguístico e, por fim, contribuir para que produzam seu próprio texto literário.

#### 4.2. Metodologia do Projeto

Inicialmente foi feito levantamento bibliográfico para fundamentar esta pesquisa e, assim, possibilitar uma melhor intervenção em sala de aula. O objetivo foi conhecer as teorias

que justificassem o uso da literatura como um instrumento de incentivo à leitura e de avanço cultural dos alunos. Tais pesquisas contribuíram no sentido de fornecer ao professor conhecimento que lhe viabilizasse a adoção de práticas exitosas de estímulo à leitura.

A fim de nortear as ações do projeto, foi realizado, posteriormente, por meio de conversa informal, um levantamento de dados sobre o contato dos alunos com os livros literários, quais os gêneros e autores de sua preferência, o que a leitura significa para eles, com que frequência a praticam e o que entendem por literatura.

Após a coleta de dados, o projeto se desenvolveu por meio das seguintes ações: disponibilização aos alunos de uma diversidade de textos e livros literários, alguns escolhidos por eles e outros sugeridos pelo professor; desenvolvimento de oficinas de leitura, não como critério de avaliação ou para obtenção de nota, mas para incentivar o gosto pela leitura; produção escrita de textos literários; visita a bibliotecas e museus a fim de possibilitar o contato com a literatura e com demais artes e, pesquisas relacionadas à literatura, tais como, notícias sobre lançamento de livros, concursos e prêmios literários e, divulgação de eventos culturais.

As atividades desenvolvidas abarcaram a leitura de obras literárias infanto-juvenis mais extensas e, de textos literários curtos, como crônicas, contos e poemas. Os livros foram disponibilizados pela biblioteca escolar e a seleção dos exemplares foi realizada de acordo com o público-alvo e sob a orientação do professor.

Todo esse trabalho de incentivo à leitura literária resultou em um produto final, o *Jornal Cultural Navegar pela Literatura é Preciso*, com sessões de produção literária dos alunos, notícias sobre concursos e prêmios literários, dicas de leitura e divulgação de eventos culturais.

Enfrentamos alguns desafios durante a realização do projeto como a resistência inicial de alguns alunos em praticar a leitura, porém com incentivo, progressivamente eles passaram a se dedicar mais às oficinas de leitura e de produção de textos literários. Outro empecilho foi a dificuldade de um pequeno grupo de discentes em produzir textos com características literárias, textos criativos que fazem o leitor refletir e se emocionar, mas, com persistência, obtivemos ótimos resultados, demonstrados pelas boas produções textuais dos nossos alunos.

Além disso, somente foi possível realizar um dos três passeios culturais propostos inicialmente, devido à falta de recursos para financiar o transporte dos alunos, já que não havia veículo disponível para esse fim. Nesse sentido, os gastos com transporte foram custeados pela professora organizadora do projeto.



### **4.3.Coleta de dados**

Por meio de conversa informal, foi feito um levantamento de dados sobre o contato dos alunos com os livros literários, seu gosto pela leitura e os gêneros e autores de sua preferência.

O objetivo da sondagem foi conhecer o perfil dos alunos e das turmas quanto à prática de leitura para melhor conduzir as atividades a serem desenvolvidas.

O que foi observado na investigação é que a maioria dos alunos não pratica a leitura e que muitos não haviam lido sequer um livro naquele ano letivo. Outra questão constatada é que as famílias desses discentes também não têm o hábito de ler.

Nesse sentido, o desafio era fazer com que esses alunos lessem, já que essa prática era tão distante do seu cotidiano, mas, para isso, foi necessário inculcar neles a importância da leitura e promover a leitura de textos literários.

Antes das atividades de leitura, foi apresentado aos alunos o projeto, com seus objetivos, finalidade e metodologia. Durante a explanação, foi ressaltada a importância do projeto para a formação de leitores e para o enriquecimento cultural dos discentes. Também foi exposto o cronograma com suas respectivas oficinas e atividades.

### **4.4.Oficinas de leitura na sala de aula**

Foram realizadas, semanalmente, no período de aproximadamente dois meses, aulas de leitura de obras literárias infanto-juvenis, disponibilizadas pela biblioteca da Escola Municipal Des. Carlos Garcia de Queiroz. Os livros foram selecionados pela professora e todos os dias eram levados à sala de aula, onde cada aluno escolhia um para ler e, quando concluíam uma obra, iniciavam outra e, assim, sucessivamente.

Antes de dar início às atividades, foi explanado aos alunos que, nessa oficina, as leituras não seriam impostas nem utilizadas como instrumento de avaliação ou para obtenção de nota. Dessa forma, os discentes poderiam ler espontaneamente, ler por prazer, pois não teriam que se preocupar com a realização de uma prova ou resumo do livro.

Mas tal postura poderia fazer com que os alunos dispensassem a leitura, já que essa não era obrigatória. Por isso, foi necessário acompanhar individualmente as leituras, abordar os alunos e lhes perguntar se estavam gostando do livro, qual assunto era tratado na obra e pedir que anotassem no caderno a página que haviam parado de ler para retomarem a leitura na próxima aula.

#### 4.5. Produção textual: indicação e resumo da obra lida

Os discentes foram informados de que, ao término dessa oficina, poderiam escolher um dos livros lidos para fazer uma recomendação de leitura acompanhada do resumo da obra e que suas produções poderiam compor o *Jornal Cultural Navegar pela Literatura é Preciso*. Foi-lhes solicitado que utilizassem uma linguagem convidativa a fim de atrair novos leitores para a leitura daquela obra.

No entanto, não foi possível inserir essa atividade no jornal em razão do tamanho do suporte e devido à necessidade de priorizar as produções especificamente literárias. Abaixo, seguem algumas indicações de leituras escritas pelos alunos, que, na forma digitada, sofreram pequenas alterações para conferir sentido ao texto, mas evitando ao máximo alterar o texto original do aluno.

Resenha e indicação de obra

Aluna: Suzana Souza Silva – 8ºC

Livro: *As aventuras extraordinárias de Júlio*, de Márcia Leite.

“Esse livro conta a história de um jovem chamado Júlio Verne que gostava de aventuras, embarcações, etc. Ele tinha um caderno o qual anotava alguns acontecimentos que aconteciam na sua casa e outras histórias, até que consegue embarcar em um navio, mas foi pego pelo seu pai, ficou de castigo e assim aprendeu que era melhor inventar aventuras do que vivê-las. Esse livro é ótimo porque você aprende palavras novas para melhorar a sua leitura, tem aventura. Júlio Verne foi um grande escritor de romances de aventuras!”

Ao observar esse resumo, percebemos que suas informações são limitadas e que faltaram argumentos para atrair o leitor para a leitura da obra. A aluna poderia detalhar um pouco mais os acontecimentos para enriquecer seu texto e, assim, estimular o interesse pelo livro. Há também algumas inadequações quanto ao uso da norma culta.

Resenha e indicação de obra

Aluna: Vitória Alice – 8ºC

Livro: *Minutos de Poesia*, de Manoel de Almeida.

“O livro *Minutos de Poesia*, de Manuel de Almeida expressa emoções que vem do coração, o que ele sentiu e viu, os argumentos eram simples e singelos. Ele escreveu como se tivesse em um planeta cheio de letras e rimas, onde via poesias. A poesia é um mistério que só o amor pode decifrar, uma magia. Mas quem disse que magia existe? Será que é apenas uma

fantasia? Mas só os poetas escrevem uma singela poesia com magia, no mundo da fantasia. Manuel escreve para os apaixonados, frases de amor, o livro não é muito grande, as páginas são pequenas para olhar e custa um minuto entrar no mundo da poesia. Caros leitores, o livro é cheio de imaginação, é preciso lê-lo de novo até cansar, mas poesia nunca cansa, só anima a descobrir novas rimas.”

Analisando o resumo e os comentários acima, percebemos que a leitura da obra foi significativa para a aluna, pois ela compreendeu o valor da poesia, ao afirmar que esta expressa emoções, explora a imaginação, possui rimas que ela gostaria de descobrir, aborda temas como o amor, a paixão e que os poetas escrevem com magia e encanto.

Resenha e indicação de obra

Aluna: Daiany Hideko Hokama – 8º C

Livro: *Ana e Pedro: Cartas*, de Vivina de Assis Viana e Ronald Claver.

“O livro *Ana e Pedro* é uma narrativa de amor e paixão, de você se envolver e se emocionar muito. Conta a história de dois apaixonados que não se conheciam, só se conheciam pelas cartas, fazendo perguntas tolas e insignificantes, até que começaram a gostar um do outro. Passam vários meses, anos, até que declaram que estão apaixonados e que não conseguem mais viver sem se falar. Eles então se conhecem pessoalmente, mas isso só aconteceu uma vez, em uma praia e se reconheceram pelas olhadas.

Assim que começou esse amor: com as cartas e você vai se emocionar muito e conhecer o amor passo a passo, desde o início até fim. Em minha opinião o autor escreveu este livro para mostrar para as pessoas como uma amizade vai se aproximando até virar amor. É bem comum os jovens conversarem com as pessoas que gostam pelas cartas, às vezes falam bobagens, mas quanto mais a pessoa vai se aproximando, mais é a chance de ter um relacionamento sério e amoroso e as cartas podem ser um bom começo.”

Nesse resumo e indicação da obra, a aluna consegue sintetizar o enredo da história de maneira clara, apresentando informações relevantes, além de utilizar argumentos capazes de atrair novos leitores, com sua linguagem convidativa.

Resumo e indicação de obra

Aluna: Beatriz Miranda Costa – 8º C

Livro: *Perseguição*, de Tânia Alexandre Martinelli.

“O Livro *Perseguição*, de Tânia Alexandre Martinelli conta a história de Malu e Leo, dois adolescentes que enfrentam um pesadelo chamado *Bullying*. Eles são vítimas de comentários maldosos, apelidos, agressões físicas e verbais. Malu sofre por seu cabelo e por ser a mais inteligente da classe, já Leo por ter alguns “quilinhos a mais”.

Leo e Malu enfrentam essa situação todos os dias, mas até quando eles vão aguentar? Esse livro ensina a pensarmos duas vezes antes de fazermos alguma piada com alguém ou alguma brincadeira para ofender. Você vai se emocionar ao saber o que eles enfrentam e, irá descobrir como termina essa emocionante história.”

Nesse texto, a aluna apresentou de modo claro e sucinto o resumo da obra, buscou alertar o leitor quanto à prática do *bullying* e despertá-lo para a leitura da obra.

Ao observar esses resumos e recomendações de livros, nota-se que os alunos imprimiram nos textos suas emoções que foram sentidas por eles no momento da leitura e as quais gostariam de compartilhar com outro leitor. É possível perceber também as dificuldades dos discentes quanto ao uso do código linguístico, que podem ser explicadas pela falta do hábito da leitura, conforme informações obtidas na sondagem.

Porém, esse é apenas o início da prática de leitura desses alunos, ainda há um extenso caminho a percorrer, já que a apreensão não ocorre de maneira imediata, mas após um longo contato com os textos literários.

No que se refere à dedicação à leitura, alguns alunos se empenharam mais e outros nem tanto, pois, enquanto um lia o primeiro livro, o outro já estava lendo o terceiro, por exemplo. Mas o ritmo e o interesse de cada discente foram respeitados para que ele não se sentisse obrigado a ler.

Entre os livros selecionados, apenas dois eram de poemas, pois a maioria dos alunos teve preferência por textos narrativos com temas variados, tais como, aventura, amor, suspense, drama, fatos do cotidiano adolescente e sobre dilemas existenciais. Algumas obras eram de escritores famosos, como Monteiro Lobato, Fernando Sabino, Mark Twain e Júlio Verne e havia também alguns clássicos adaptados. Os livros apresentam linguagem acessível aos alunos e são direcionados para o público juvenil.

Seguem os nomes das obras que os alunos tiveram a oportunidade de ler: *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato; *A face oculta*, de Maria Tereza Maldonado; *A grande esperança*, de Elen G. White; *A vingança da cobra*, de Marcos Bagno; *A volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne; *Amor de Benuíno*, de Malba Tahan; *Ana e Pedro: cartas*, de Vivina de Assis Viana; *As aventuras extraordinárias de Júlio*, de Márcia Leite; *As aventuras de Tom*

*Sawyer*, de Mark Twain; *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato; *Guerra no espaço*, de Eillen Buckholtz; *História do mundo para crianças*, de Monteiro Lobato; *Minutos de poesia*, de Manoel de Almeida; *Não se esqueçam da rosa*, de Giselda Laporta Nicoletis; *Norte contra Sul*, de Júlio Verne; *O bom ladrão*, de Fernando Sabino; *O caderno de perguntas de Rebeca*, de Telma Guimarães Castro Andrade; *O estranho caso da caverna*, de Gabriela Bozano Hetzel; *O fabricante de terremotos*, de Wilson Rocha; *O outro gume da faca*, de Fernando Sabino; *O passado nas mãos de Sandra*, de Rosana Rios; *O rapto do garoto de ouro*, de Marcos Rey; *Os filhos do capitão Grant*, de Júlio Verne; *Pedro Médio e Rita Doce*, de Telma Guimarães Castro Andrade; *Perseguição*, de Tânia Alexandre Martinelli; *Primo e prima*, de Maria Vilma de Oliveira; *Prova de fogo*, de Pedro Bandeira; *Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*, adaptação índigo; *romeu@julietta.com.br*, de Telma Guimarães; *Saudade da vila*, de Luiz Galdino; *Se eu fosse aquilo*, de Ricardo Azevedo; *Surpresas e suspiros poéticos*, de Manoel de Almeida; *Um balão caindo perto de nós*, de Luiz Antônio Rizatto Nunes; *Viagem pelo ombro da minha jaqueta*, de Lô Galasso; *Vítima de uma armadilha*, de Thomas Brezina.

#### **4.6. Conhecendo a crônica literária**

Nessa oficina de leitura, os alunos tiveram contato com a crônica literária, iniciando com a leitura oral da crônica “Diálogo de todo dia”, de Carlos Drummond de Andrade, um texto humorístico que desperta o interesse do leitor.

Em seguida, foi feito um levantamento prévio sobre o que eles entendem por crônica e suas definições foram anotadas na lousa. Logo depois, a professora apresentou o conceito de crônica e as características desta, relacionando tais informações ao texto lido.

Nas aulas posteriores, a turma foi dividida em cinco grupos e cada um recebeu uma crônica para fazer leitura e discussão. Após essa prática, os grupos apresentaram oralmente, em detalhes, a crônica lida, além de suas seguintes características: título e autor; personagens; tema e cenário; situação do cotidiano retratada e tom do texto.

As crônicas lidas e apresentadas pelos alunos foram as seguintes: *A última crônica*, de Fernando Sabino; *Cobrança*, de Moacyr Scliar; *Peladas*, de Armando Nogueira; *Consideração em torno das aves-balas*, de Ivan Ângelo; *O homem nu*, de Fernando Sabino. Essas crônicas foram escolhidas por serem compatíveis com a faixa etária dos discentes e por abordarem temas que poderiam lhes interessar.

Nessa oficina, os alunos se empenharam razoavelmente na exposição oral, pois o fato de terem que se apresentar para um público extenso os bloqueava. Assim, os grupos que mostraram mais dificuldade para se expor sofreram algumas intervenções da professora, com perguntas norteadoras que os incentivou a falar. Exceto esse problema da apresentação oral, eles demonstraram bastante satisfação pelas leituras realizadas, algumas por serem engraçadas, outras por despertarem emoções, levarem à reflexão e fazerem crítica aos problemas sociais.

#### **4.7. Produzindo a crônica literária**

Durante a realização do trabalho com a crônica literária, tivemos experiências maravilhosas de ensino e aprendizagem. Nas oficinas, foram apresentadas as características do gênero e houve momentos de apreciação do literário.

Em seguida, os alunos produziram sua própria crônica cuja proposta de produção apresentava um roteiro para auxiliá-los na organização e na elaboração de seus textos. Também havia um roteiro para que o aluno avaliasse seu próprio texto antes de entregá-lo à professora.

Em princípio, muitos discentes tiveram dificuldade para elaborar sua crônica, talvez por falta de criatividade e/ou de ideias, por isso foi necessário intervir com sugestões que pudessem conduzi-los melhor na atividade de produção textual.

Após a correção de suas crônicas, houve o momento da reescrita para aprimorar não somente a linguagem, mas também as ideias e as informações nelas contidas. Percebemos que um dos maiores obstáculos dos discentes na atividade de produção textual é a inadequação da escrita, que geralmente foge dos padrões da norma culta. Nesse sentido, alguns alunos tiveram que reescrever mais de uma vez o texto produzido para melhorar sua qualidade.

As diferentes abordagens para ensinar a crônica e incentivar a leitura conquistaram o envolvimento e a participação dos estudantes, resultando em ótimas produções. Vejamos algumas delas:

#### **Rotina**

Uma mãe questiona o dia a dia do filho:

– Filho, depois que as aulas acabaram você só fica trancado no quarto dormindo.

O filho responde:

– Legal.

- Você apenas sai do quarto para ir ao banheiro e na cozinha comer.
- Legal.
- Você tem que mudar sua rotina meu filho, só ficar trancado naquele quarto dormindo é chato.
- Tá mãe, semana que vem vou mudar minha rotina.
- É filho, que bom!
- É mãe.
- Então o que você vai fazer filho?
- Vou dormir na sala.

Sorrayla de Oliveira Alves - 7º ano E

### **Atrasado**

Um homem anda pelas ruas da cidade para o seu trabalho e pergunta para um comerciante:

- Que horas são?
- Por que quer saber?
- Porque eu estou atrasado para meu trabalho.
- E o que é que eu tenho a ver com isso?
- Senhor acalme-se, eu só estou perguntando que horas são.
- Mas o que é que eu tenho a ver com isso cara?
- Vixe Senhor, você está muito estressado.
- Mas você vem com pergunta besta de que horas são.
- Só te perguntei, senhor sem educação!
- Me desculpe te tratar desse jeito, eu fui um tolo, é que eu tô assim porque aconteceu um problema na família.
- Que problema Senhor?
- Não posso te falar porque é de família, você entende?
- Sim eu entendo.
- Eu vou ver as horas para você. Ah moço, esqueci de te falar, meu relógio ficou em casa.
- Tudo isso pra nada! Ah, vou embora, você não me ajudou em nada!
- Obrigado por não ajudar.
- De nada. E ainda tem coragem de falar que não ajudou, isso sim é sem educação!

- Tchau, você já está atrasado pro trabalho, não vai chegar a tempo!
- Ah, ah, ah, sem graça!

Derlan Rodrigues Soares - 8°C

### **Ô demora**

Em um dia de domingo Jessy foi ao supermercado *Compre aqui ou não Compre em lugar nenhum, porque aqui é bom e barato da Jurema.*

Chegando lá, Jessy foi pegando o arroz, a carne moída do dia a dia, quando ela terminou as compras, foi para o caixa e esperou três horas e meia na fila porque a moça do caixa estava enrolando. E enfim chegou a vez de Jessy...

- Moça, a senhora pode começar pela minha carne moída, que não pode faltar.

- Primeiro meu nome não é moça, sou a Jureminha, filha da dona do supermercado *Compre aqui ou não Compre em lugar nenhum porque aqui é bom e barato da Jurema.*

- Mas vai logo, porque estou atrasada!

- Olha aqui minha filha, quem é você para mandar em mim?

- Eu sou uma pessoa atrasada, como já disse!

Quatro horas e dez minutos de discussão...

- Ufa, enfim saí daquele supermercado que não vou falar o nome.

Depois disso, sem querer ela falou, em seguida saiu de carro e encontrou um engarrafamento...

Duas horas e meia de engarrafamento e...

- Amor, você pegou meu Rexona?

- Vamos lá novamente...

Gabriel Simplicio Nunes - 7° Ano E

### **O homem tolo**

Num certo dia, um homem estava indo trabalhar super nervoso, pois um de seus carros luxuosos estava no mecânico e o outro estava com sua esposa. Então, ele viu uma flor no chão que fazia parte de um teatro e como estava muito nervoso, pisou em cima dela com raiva e as pessoas que ali faziam o teatro de mímica, começaram a chorar em gestos com as mãos.

Chegando em seu serviço, viu todos os funcionários indo embora, então ele parou um dos funcionários e perguntou com aparência de preocupado:

- O que está havendo?



– A empresa faliu e o patrão demitiu todos nós.

Ele pensou:

– O que será de mim, pois meu único sustento vinha dessa empresa e de minha fazenda também.

Então, indo de volta para sua casa, resolveu comprar um buquê de flores para sua esposa e voltou pelo mesmo lugar onde estava havendo o teatro, como ele viu que tinha feito todas as pessoas da mímica chorarem, resolveu dar uma flor a elas. Chegando em casa ele deu o buquê para sua esposa, mas quando acordou viu que tudo não passava de um sonho, esboçou um sorriso de orelha a orelha e pensou:

– Hoje eu só quero ser feliz!

Wendel Fernando Mattos – 7º Ano E

### **O pássaro**

Certo dia um pássaro foi voar, ele não tinha amigos, posou num tronco, ficou olhando o resto dos pássaros e pensou:

– Bem, eu não tenho amigos!

Ele chegou perto de um pássaro muito bonito com cores lindas e lhe perguntou:

– Posso ser seu amigo?

– Não! Não gostei de você!

Coitado do pássaro, ele ficou triste e voou.

Em outro dia ele voltou mais bonito, mais cheio de cores brilhantes e chegou no mesmo pássaro:

– Oi, lembra de mim?

– Não!

– Hum, sou aquele que você ignorou há um tempo atrás...

– Nossa tô sem reação, você tá diferente, mudado, mais bonito e cheio de cores lindas!

– Pra você ver: primeiro não me julgue pela aparência, mas me conheça por dentro, sou bem lindo por dentro.

– Quer ser meu amigo?

– Agora eu não quero ser seu amigo.

Brendha Araújo -7º Ano E

### **A comunicação**

No terceiro ano da escola minha mãe me deu um estojo que tinha o rosto de muitas mulheres e fui para a escola. Um menino tinha acabado de ganhar o caderno do *God of War* e na última aula, no 4º tempo, ele me falou:

– Esse estojo é de menina, arranje um de macho!

Então calmamente respondi:

– Melhor ter um estojo com o rosto de várias mulheres do que um caderno com homem barbudo!

O menino se fechou, saiu e ficou quieto, três dias depois ele me falou:

– Gostei do estojo, ele é ótimo!

Depois eu pensei “após dar aquela cortada, ele passou a me respeitar melhor”. Mas por que chamei essa crônica de “A comunicação”? Porque no começo ele veio meio estúpido, mas na segunda vez que falou comigo, veio todo mansinho.

Rodrigo Willian - 7º Ano

Podemos observar que a atividade de leitura e produção de crônicas foi bastante produtiva, em virtude da qualidade dos textos produzidos pelos alunos, que souberam escrever com humor, criatividade e sensibilidade. Algumas produções, como, “Rotina”, “Atrasado” e “Ô demora” provocam o riso do leitor e lhe proporcionam uma leitura agradável, por apresentarem um humor inteligente, outras possuem teor crítico e reflexivo, como, “O homem tolo”, “O pássaro” e “A comunicação”, que abordam temas sobre o comportamento humano e o respeito interpessoal.

#### **4.8. Leitura de poemas e o estudo da estrutura e da linguagem poética**

Nesta unidade, os discentes tiveram contato com o texto poético. Inicialmente, lhes foi solicitado que pesquisassem em casa um poema de algum escritor famoso e que o trouxesse na aula seguinte para leitura e interpretação oral. Muitos trouxeram os poemas solicitados, leram-nos e os comentaram com tamanho entusiasmo e alegria.

Em seguida, a professora leu para eles os seguintes poemas *Tem tudo a ver*, de Elias José e *Convite*, de José Paulo Paes, poemas metalinguísticos que se referem à própria poesia, isto é, à arte de expressar emoções por meio das palavras.

Após se familiarizarem um pouco com a poesia, foi feita uma atividade de leitura, interpretação e análise do poema *Toada de ternura*, de Thiago de Melo, proposta no livro

didático *Português Linguagens*, 7º Ano, de William Roberto Cereja. A princípio, fizemos a leitura oral do texto e, em seguida, os alunos tentaram interpretá-lo estrofe por estrofe, pois o poema apresentava certo grau de complexidade. Alguns conseguiram abstrair todas as ideias do texto, outros não, mas quando sua interpretação foi concluída, eles exprimiram que haviam gostado do poema devido a sua linguagem, pelas rimas e pelo tema abordado. Por fim, foi aplicada uma atividade de compreensão textual, com questões feitas no caderno. Segue abaixo o poema em questão:

### **Toada de Ternura**

Meu companheiro menino,  
perante o azul do teu dia,  
trago sagradas primícias  
de um reino que vai se erguer  
de claridão e alegria.

É um reino que estava perto,  
de repente ficou longe:  
não faz mal, vamos andando  
porque lá é o nosso lugar.

Vamos remando, Leonardo,  
porque é preciso chegar.  
Teu remo ferindo a noite,  
vai construindo a manhã.  
Na proa do teu navio  
chegaremos pelo mar.

Talvez cheguemos por terra,  
na poeira do caminhão,  
um doce rastro varando  
as fomes da escuridão.  
Não faz mal se vais dormindo,  
porque teu sono é canção.

Vamos andando, Leonardo.  
 Tu vais de estrela na mão,  
 tu vais levando o pendão.  
 Tu vais plantando ternuras  
 na madrugada do chão.

Meu companheiro menino,  
 neste reino serás homem,  
 como o teu pai sabe ser.  
 Mas leva contigo a infância,  
 como uma rosa de flama  
 ardendo no coração:  
 porque é de infância, Leonardo,  
 que o mundo tem precisão.  
 (Thiago de Melo)

#### **4.9. Produção de quadrinhas e poemas**

Nessa aula foi realizada uma dinâmica para a produção oral de quadrinhas que rimam. A brincadeira, denominada *Quadrinha maluca*, se organizou da seguinte forma: a professora escreveu na lousa uma palavra e solicitou que cada aluno dissesse imediatamente outra palavra que rimasse com aquela e, assim, sucessivamente.

Foram sugeridas seis palavras com rimas diferentes para que os alunos improvisassem e criassem suas rimas. Ao final da dinâmica, cada aluno deveria escolher um entre os seis jogos de palavras que rimam para produzir sua quadrinha. A maioria dos textos resultou sem sentido, pois as palavras não foram selecionadas pelo próprio aluno, mas improvisadas por todo o grupo, por isso a denominação de “quadrinha maluca”. No entanto, o objetivo dessa atividade era usar a criatividade e explorar a sonoridade por meio das rimas.

Na aula seguinte, foi proposta a produção de um poema que deveria apresentar ritmo e expressão das emoções. O tema era livre e o uso de rimas opcional. Todos os poemas foram corrigidos e reescritos manualmente, para, em seguida, serem digitados pelos próprios alunos na sala de tecnologia. Vejamos algumas dessas produções poéticas:

### **Amor**

Amar é sonhar,  
desejar é querer,  
ter sentimentos é gostar,  
o que eu não posso é te amar.

Agora sou novo,  
mais tarde sou velho,  
se não me quer assim  
não é nada pra mim.

Querer é saber,  
gostar é amar,  
não vou desistir  
de te conseguir.

Te adoro e te quero,  
te amo e te espero,  
minha princesa bonita,  
te amo e te quero.

(Beatriz Cristina - 7ºE)

### **Amizades**

Amizade é diferente de amor,  
eu tenho muitos amigos  
e também inimigos,  
mas muitos amigos e poucos inimigos.

Ninguém gosta de falsidade  
e sim da verdade,  
tenho que respeitar e não maltratar,  
os meus amigos no coração vão ficar.

Amizade carinhosa  
é sempre valiosa,  
amizade é confiança,  
é igual uma aliança.  
(Vinícius dos Santos - 7ºD)

### **Amor**

Amor não se compra,  
Amor se conquista.  
E é desse jeito  
Que você tá na minha lista.

O Amor é feliz,  
O amor é verdadeiro  
E companheiro.

Meu amor  
não te deixo na mão  
porque você fica  
no meu coração.  
(Marileide Susan - 7ºD)

### **O sentimento de amor**

Amar não é beleza,  
mas sim sentimentos,  
amar é pra se sentir  
e não pra se contar.

Não sou boa em poesia,  
mas quando se fala de amor viro poeta,  
amor é o que sinto por você,  
amar é a delicadeza de se viver.

Amor não se machuca,  
 Quem machuca é você  
 que não soube amar.  
 (Laís Fatima - 7ºD)

### **Animais**

Existem animais de várias formas,  
 Lá no deserto tem muitas cobras,  
 Nas árvores tem pardais,  
 Em alguns lugares só matagais.

No oceano tem baleias,  
 No mar tem criaturas feias.  
 Na floresta tem herbívoros,  
 Na selva tem carnívoros.

Alguns animais são ferozes e grandes,  
 Outros animais são pequenos e irritantes.

Na selva tem leão,  
 No deserto camaleão.  
 (Juliano Carlos - 7ºD)

### **O Amor**

O amor é como a flor  
 cheio de odor.  
 O Brasil vai a mil  
 quando todo mundo viu.

Coração, Brasil de quem viu.  
 Credo, credo, credo.  
 Sério, sério, sério.  
 Amor, amor, amor.  
 Cheiro de mistério.  
 (Isabela Valejo - 7ºE)

### **Amigos**

Colegas eu tenho 20,  
 Amigos eu tenho 6,  
 Vejo sempre só 4,  
 Com quem posso contar só 3.

Amigos nossos  
 São demais!  
 Inimigos deles,  
 São invejosos demais!

Amigos são  
 para a guerra e a paz.  
 Amizade não troco  
 Nem por mil reais!  
 (Gabriel Simplício - 7ºE)

### **Felicidade**

Hoje estou feliz,  
 Feliz hoje estou,  
 todos os dias estou feliz  
 porque tenho amor.

Sou feliz na saúde,  
 sou feliz na doença,  
 sabe por que estou feliz?  
 Porque tenho sua presença!

Ontem estava feliz,  
 Hoje estou também,  
 todo dia estou feliz  
 porque você me faz bem.  
 (Eduardo Gonçalves de Oliveira - 7ºD)



### **Lua, meu luar**

Lua, meu luar  
 não quero parar de te olhar.

Lua, meu luar  
 Por todos esses anos  
 Você sempre vai brilhar  
 e tudo que eu posso fazer  
 é sempre te admirar.

Lua, meu luar  
 Todos sempre irão te adorar,  
 Porque todas as noites escuras  
 você estará ali para clarear.  
 (Igor Nathan - 7ºD)

### **Felicidades**

Um sorriso lindo  
 não é o da pessoa mais perfeita,  
 mas sim o sorriso verdadeiro.

As pessoas verdadeiras  
 São aquelas que estão perto  
 Sempre para o que der e vier.

E o sorriso das pessoas  
 Verdadeiras e legais  
 É sempre lindo.  
 (Geor Kaeff - 7ºD)

Podemos dizer que as atividades com poemas desenvolvidas naquele momento foram bem sucedidas e produtivas e que houve o envolvimento e a participação dos estudantes em todas as suas etapas. Entendemos que, apesar de serem simples, as produções poéticas dos alunos são de qualidade, pois apresentam linguagem expressiva, com o emprego da

sonoridade e de rimas, sendo esta última opcional, há a expressão das emoções e o uso da criatividade.

#### **4.10. Visita à Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul**

Os alunos do 8º Ano “C”, do ano letivo de 2014, visitaram a Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul para terem contato com a arte e a cultura local. Lá conheceram o Muarq - Museu Arqueológico da UFMS, o Museu de Imagem e Som, onde tiveram a oportunidade de assistir a um curta-metragem e a Biblioteca *Isaiás Paim*, local em que puderam confeccionar carteirinhas para empréstimo de livros e de onde alguns alunos já saíram com livros emprestados.

Os discentes se mostraram bastante entusiasmados com o passeio, pois dificilmente saíam do espaço escolar. E, entre todos os alunos da turma, apenas dois ou três não participaram dessa programação. Lá, todos mantiveram uma postura disciplinada e atenta a tudo o que lhes foi apresentado. Nos anexos desta pesquisa seguem algumas fotos que registram aquele momento.

#### **4.11. Pesquisa na internet sobre eventos culturais e notícias relacionadas à literatura**

Os alunos do 7º Ano C, no ano letivo de 2015, fizeram pesquisas na internet sobre notícias literárias nacionais e do Estado de Mato Grosso do Sul, tais como, lançamento de obras e divulgação de concursos, prêmios literários e eventos culturais. Mas eles tiveram muita dificuldade para pesquisar o que fora proposto, trazendo outros assuntos e até notícias desatualizadas. Portanto, foi necessária a intervenção da professora para desenvolver essa atividade. As notícias pesquisadas foram veiculadas no *Jornal Cultural Navegar Pela Literatura é Preciso* e fazem parte dos anexos deste trabalho.

#### **4.12. Confeção do *Jornal Cultural Navegar pela Literatura é Preciso* e divulgação do trabalho à comunidade escolar**

Essa etapa do projeto foi elaborada pela própria professora coordenadora do projeto, Fabíola Anderson Torales, que ficou responsável por selecionar, organizar e digitar todos os textos, estruturando-os no suporte o *Jornal Cultural Navegar pela Literatura é Preciso* onde seriam veiculados.

A exposição do trabalho ocorrerá no ano letivo de 2016 e alguns exemplares do jornal serão entregues à comunidade escolar.

Podemos dizer que o *Jornal Cultural Navegar pela Literatura é Preciso* é o resultado desse processo de incentivo à leitura por meio do contato com os textos literários. Nele podemos encontrar as produções literárias dos alunos, tais como poemas, crônicas e anedotas, além de notícias culturais relacionadas à literatura, com informações sobre concursos e prêmios literários, lançamento de obras, eventos culturais e divulgação de centros de cultura. Observa-se que, apesar de serem incipientes, alguns alunos conseguiram produzir bons textos, mesmo em face da distância que havia entre eles e os livros e, assim, gradualmente, poderão se aproximar mais da literatura e abstrair dela o que há de melhor. O produto final está disponível nos anexos dessa pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nas avaliações de desempenho dos estudantes brasileiros demonstram que suas principais dificuldades recaem nas habilidades de leitura e escrita, o que compromete todo o processo de ensino, pois, sem o domínio dessas competências, a aprendizagem não se processa já que o aluno deve ser capaz de interpretar o que lê e expressar suas ideias de modo eficiente por meio da escrita e da oralidade.

Portanto, uma das grandes preocupações dos docentes é lidar com esse baixo desempenho dos alunos. Nesse sentido, esta pesquisa buscou investigar as causas do fracasso escolar e os recursos dos quais o professor pode dispor para superá-lo.

Logo, o que se propõe é desenvolver nos alunos essas habilidades ora defasadas, mas, para tanto, foi preciso investigar os meios para se chegar a esse fim e, assim, constatou-se que o melhor instrumento para a aquisição da aprendizagem é a prática da leitura, sobretudo da leitura de textos literários.

Essa é outra questão a ser resolvida, pois o uso do texto literário está praticamente extinto nas escolas brasileiras, por isso é preciso resgatá-lo e lhe conferir o valor que merece. Mas esse problema da desvalorização da leitura literária tem raízes históricas que tivemos que conhecer e compreender.

Assim, foi preciso reportar à origem da escola pública, ao seu processo de formação e expansão para compreender a atual escola da qual fazemos parte.

Reiterando o que foi discorrido nesta pesquisa, a escola pública, fundada por Comenius, seguiu o modelo de organização didática das manufaturas, ou seja, caracterizou-se pelo aligeiramento e pela facilitação do ensino, por meio da simplificação do trabalho do professor que passou a utilizar um novo instrumento de trabalho, o manual didático, e pela qualificação desse novo profissional, já que o mestre sábio fora substituído por um professor com conhecimento mediano.

O manual didático tornou-se, portanto, a principal ferramenta de trabalho do professor naquela época, privando os alunos de terem acesso ao conhecimento verdadeiramente significativo que era encontrado nos clássicos literários e nas antologias.

Hodiernamente, após terem decorridos séculos de seu surgimento, o livro didático continua sendo o principal ou o único instrumento de trabalho do professor e tem servido como um manual de ensino ao oferecer orientações metodológicas e respostas das atividades ao docente.

Apoderando-se do livro didático, o professor se abstém do conhecimento relevante, que pode ser encontrado em outras fontes de riqueza cultural, tais como filmes, vídeos, livros literários e obras clássicas.

Nesse sentido, é preciso resgatar a literatura na escola, pois, conforme dados históricos e depoimentos, ela ocupava um lugar primordial nas instituições de ensino e era a base para o estudo da língua, além de possibilitar a formação de leitores proficientes. E todo esse prestígio que antes lhe era conferido, atribuía-se à elevada qualidade de sua linguagem.

Vale mencionar que uma das causas que tem afastado os jovens dos bons livros são as novas tecnologias de informação e comunicação, em especial a internet, que apesar dos benefícios que pode oferecer, vêm promovendo a alienação cultural ao privar as crianças e os jovens do contato com a cultura encontrada nos livros.

Esta pesquisa surgiu, portanto, da necessidade de promover a leitura na escola, e, para isso, foi criado um projeto que incentivasse essa prática por meio dos textos literários, em virtude do caráter lúdico e envolvente da literatura.

Ao término do projeto, foi possível observar o envolvimento e o interesse dos alunos nas atividades de leitura, talvez porque as primeiras oficinas não haviam sido impostas, mas sim incentivadas, o que comprova que o gosto pela leitura não é adquirido por meio de imposições, mas é fruto do desejo do leitor.

Assim, podemos considerar satisfatórios os resultados do projeto, pois grande parte dos discentes se empenhou no desenvolvimento de todas as atividades propostas, o que possibilitou a obtenção de resultados significativos que podem ser conferidos pelas próprias produções literárias dos alunos.

Entendemos que este trabalho de incentivo à leitura é apenas o início do processo de formação do leitor, portanto, ainda há muito que se fazer. Mas, para que ocorram mudanças no cenário educacional, é necessário que todos os profissionais da educação estejam envolvidos na promoção da leitura de obras literárias, pois, conforme foi evidenciado, esse é o melhor caminho para a formação cultural dos nossos discentes.

Acreditamos que, ao proporcionarmos o contato com os textos literários, promovemos a leitura como prática significativa, pois ela oferece possibilidades de interpretar o mundo, incentivando o prazer intelectual e ampliando os sentidos do texto.

Por isso é que devemos propiciar aos alunos o contato constante com os textos literários, pois, além de ser inesgotável fonte de conhecimento, eles podem proporcionar-lhes momentos de satisfação e prazer.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados; Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores**. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRAGA, Maria Regina; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente: Atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Petrópolis, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORRÊA, Hércules Toledo. In: PAIVA, Aparecida et al (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam**. São Paulo: Contexto, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo: 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001, p. 80.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas – Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia**. v. 5. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura Sinodal, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MENEZES, Nilton Gonçalves. **Meios de comunicação social, ideologia e regressão do pensamento**. 2008. Disponível em:

<[http://www.paralerepensar.com.br/niltonmenezes\\_meiosdecomunicacaosocial.htm](http://www.paralerepensar.com.br/niltonmenezes_meiosdecomunicacaosocial.htm)> Acesso em: 20 de maio de 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RANGEL, Egnon de Oliveira. **Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”**. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

**Relatório nacional pisa 2012: resultado brasileiro**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **A natureza histórica da linguagem e a leitura como forma de sua apropriação**. Revista Philologus, Ano 19, nº 57 – Supl: Anais da VIII JNLFLP. Rio de Janeiro: CIFEFIL, set/dez 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?**- Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – v. 5 – n. 1 – 9-20 – jan./jun. 2009.

## ANEXOS



# JORNAL CULTURAL

## Navegar pela literatura é preciso

Jornal Cultural da Escola Municipal Desembargador Carlos Garcia de Queiroz  
EDIÇÃO ESPECIAL -Dezembro/2015/ Campo Grande-MS



**É** indiscutível a necessidade da leitura para a apropriação do saber cultural e o desenvolvimento da competência linguística do indivíduo e o contato com os textos literários pode contribuir de forma bastante significativa para essa formação cultural, conforme observa Maria Alice Faria “a literatura pode ocupar um lugar primordial na formação escolar”. (FARIA, 1999, p.9).

Assim, além de ser uma inesgotável fonte de riqueza cultural, a literatura também pode servir como um instrumento de humanização.

De acordo com Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 72) a escola deve criar projetos que incentivem e valorizem a leitura, adotando uma política educacional, na qual todos devem estar envolvidos na formação de alunos leitores.

Por esse motivo a escola, que é responsável pela formação de leitores, deve oferecer aos alunos o contato com textos literários e despertar neles o prazer pela leitura. Quanto a isso Regina Zilberman afirma que: “A escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler.” (ZILBERMAN, 1988, p. 10).

Nesse sentido, é importante destacar que muitos textos da literatura podem servir não apenas como fonte de prazer e alegria, mas também como fonte de conhecimento, além de desenvolver habilidades de leitura e escrita em nossos alunos. Mas para isso é necessário que o professor adote práticas pedagógicas que estimulem a formação de um sujeito leitor.

Diante do exposto, foi realizado, na Escola Municipal Desembargador Carlos Garcia de Queiroz, um projeto de incentivo à leitura pelo contato com textos literários, pois o caráter lúdico e envolvente da literatura pode despertar nos alunos um maior interesse pela leitura, além de elevar seus conhecimentos, desenvolver a imaginação, aprimorar a escrita e ampliar sua sensibilidade para compreender o mundo e a si mesmo.



O projeto foi desenvolvido durante aproximadamente um semestre no ano de 2014 com as turmas dos 7ºs Anos “D” e “E” e do 8º “C” e, durante um bimestre no ano de 2015, com a turma do 7º Ano “C” e contemplou as seguintes atividades: leitura, compreensão e produção de crônicas e poemas; visita à Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, onde os alunos tiveram acesso à Biblioteca Pública Estadual Dr. Isaías Paim, ao Museu de Arqueologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (MuArq) e ao Museu da Imagem e do Som de MS (MIS); leitura semanal de obras mais extensas com duração de dois meses e, posterior produção de resenhas com indicação de uma destas obras literárias e, por fim, pesquisas sobre autores e obras da literatura.

Portanto apresentamos a você, estimado leitor, o Jornal Cultural “Navegar pela literatura é preciso” que é o resultado deste trabalho com a leitura literária. Nele você encontrará produções realizadas pelos alunos, tais como, poemas, crônicas e anedota; notícias sobre concursos e prêmios literários; lançamento de obras; divulgação de eventos culturais e indicação de leitura. Então é com imensa alegria que lhe propiciamos alguns momentos de prazer e satisfação por meio da leitura destes textos que, apesar de serem singelos, não deixam de ter qualidade. Boa leitura!

Professora Fabíola Anderson Torales,  
organizadora do projeto.





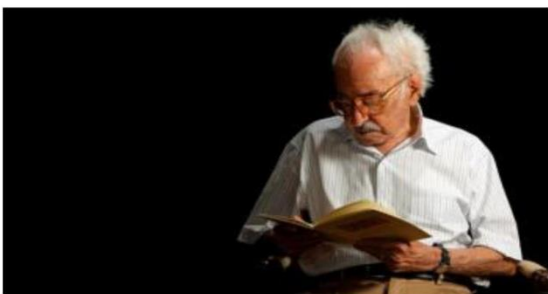
# NOTÍCIAS LITERÁRIAS



## O MAIOR EVENTO LITERÁRIO DE MATO GROSSO DO SUL, A FLIP, ACONTECEU EM JULHO NA CIDADE DE BONITO.

No dia 8 de julho teve início a 1ª Feira Literária de Bonito (Flib), foram realizadas muitas atividades voltadas à literatura, e contou com a presença de renomados autores e artistas regionais e nacionais. Nesta primeira edição foi homenageado o poeta Manoel de Barros, inspirando a temática: "Literatura: o Delírio da Palavra". Na abertura da Feira o ator Jonas Bloch, apresentou o monólogo *O Delírio da Palavra*, uma adaptação para o teatro da obra de Manoel de Barros, levando ao público uma belíssima interpretação das obras do nosso amado poeta Manoel.

Todas as ações da Flib foram gratuitas, e a programação ofertou palestras, mesas-redondas, oficinas, atividades para crianças, lançamentos de livros, filmes de curta-metragem, declamações, teatro e música integrados à literatura.



Evento aconteceu entre 8 e 11 de julho e homenageou o poeta Manoel de Barros.

## ACONTECEU EM NOSSA CIDADE A 27ª NOITE NACIONAL DE POESIA

A Prefeitura de Campo Grande por meio da Fundação Municipal de Cultura (Fundac), em parceria com a União Brasileira de Escritores de Mato Grosso do Sul (UBE/MS), promoveram a "27ª Noite Nacional de Poesia", que consta no calendário municipal há 27 anos. O concurso foi aberto para poetas de todo o país, sem limite de idade e com temática livre. As inscrições foram gratuitas e encerraram no dia 22 de maio. A noite de encerramento do concurso "27ª Noite Nacional da Poesia", foi um sucesso, foram entregues os prêmios, no Teatro Aracy

Balabanian, em Campo Grande. O autor do poema vencedor, Diobelso Teodoro de Souza, é médico, tendo residido e atuado profissionalmente em Amambai durante vários anos e atualmente reside na Grande Florianópolis. Abaixo o poema vencedor:

### **Involuções**

*Pseudônimo: J. Ivad*

*Autor: Diobelso Teodoro de Souza, Governador Celso Ramos-SC*

*Interesso-me, especialmente,  
Por conferências de aves mutantes,  
Que assentam nos parapeitos  
Das janelas fáceis dos quintais.*

*Costumo comparecer, quando posso,  
Em importantes reuniões  
De bichos isolados do cerrado.*

*Para combinações  
De cantos e involuções  
De suas danças primitivas, rasteiras.*

*Tentando ludibriar  
Os abandonos da noite.*

## LANÇAMENTO DO LIVRO DE FICÇÃO CIENTÍFICA **ANTES DO FIM** DO AUTOR CAMPO-GRANDENSE **SHEINE BITENCOURT**

Foi lançado neste mês em Campo Grande, o livro **Antes do Fim**, do autor **Sheine Bitencourt**. A história acontece em 2.314, após um inesperado cataclisma, nosso planeta está se extinguindo e há uma terrível dominação pela Ordem Secreta dos Illuminatis. Mais que um romance de ficção científica, é também um livro que



envolve destino, esperança, escolhas e fé. Quem gosta de ficção científica não pode perder esta leitura emocionante e envolvente, basta acessar o endereço <http://www.antesdofim.com.br/>.

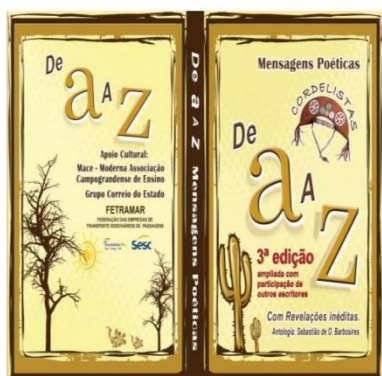
### SIMONE POSSAS LANÇA SEU TERCEIRO LIVRO: "POEMAS, CONTOS E CRÔNICAS" EM CAMPO GRANDE

Recentemente foi lançado o livro intitulado "Poemas, Contos e Crônicas" de Simone Possas Fontana, ela é membro da UBE-MS (União Brasileira dos Escritores no Estado), membro da Academia de Letras do Brasil/Seccional de Mato Grosso do Sul. Esse é terceiro livro com poemas, contos e crônicas escrito pela autora. No livro são versados temas como o amor, a amizade, a família e o cotidiano atual.



### CAFÉ LITERÁRIO COM AUTOR DO LIVRO *De A a Z* NO SESC CULTURA

Com a proposta de divulgar e incentivar a produção literária regional em suas diversas expressões ou gêneros, o Café Literário do Sesc Cultura promoveu no dia 20 de maio, o lançamento da reedição ampliada do livro *De A a Z*, do escritor Sebastião de Oliveira Barbosires. O evento foi aberto ao público, começou às 19h30 e aconteceu no Sesc Horto. Na ocasião houve declamações do escritor e um bate-papo. Sebastião, que é natural da Paraíba e jornalista profissional, atuou nas rádios Bom Jesus (Cuiabá/MT) como fundador e na rádio Voz do Oeste.



### ACONTECE A 3ª TEMPORADA DE EXPOSIÇÕES 2015 DO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA (MARCO)

Foi apresentada no dia 29/09/2015 a 3ª Temporada de Exposições 2015 do Museu de Arte Contemporânea (MARCO). Foram quatro mostras: *O Grande Espaço* – desenhos da artista plástica Alessandra Mastrogiovanni (Bonito/MS); *Uma Temporada na Baía Vermelha: Serra do Amolar* – coletiva de pinturas dos artistas Alex Cerveny, Ernesto Bonato, Marina Faria e Ulysses Bôscolo (São Paulo/SP); *Mural dos Desejos ou Emergência dos Sonhos* – colagens da artista Angela Miracema (Campo Grande/MS) e *Frontera* – pinturas de Julio Cezar Alvarez (Paraguai).



### VOCÊ CONHECE O CENTRO CULTURAL JOSÉ OCTÁVIO GUIZZO?

O Centro Cultural José Octavio Guizzo (CCJOG) é um dos principais pontos de atração da Capital. Ele é



um espaço dedicado à geração, formação e difusão da cultura sul-mato-grossense. Nele são realizadas oficinas de artes, espetáculos, exposições, palestras, exibições de vídeos e eventos similares. Sua estrutura abriga a Sala de Convenções Rubens Corrêa, Galeria de Exposições Wega Nery, Ateliê de Artes, Sala de Ensaios Conceição Ferreira, Sala de Música, Sala Central e Teatro Aracy Balabanian. No **CCJOG** acontecem oficinas de dança, música, teatro, artes plásticas e capoeira, além de espetáculos e exposições. O CCJOG está localizado na Rua 26 de agosto, 453 – Centro Telefone: (67) 3317-1795.

# É HORA DE POESIA...



A poesia desperta o interesse, a imaginação do leitor e o conquista naturalmente, seja pela história ou pelo ritmo da linguagem, destacando-se por apresentar um olhar original de ver o mundo, de expressar sentimentos e emoções. Assim, iniciamos nosso trabalho realizando oficinas de poesia com os estudantes dos 7ºs Anos “D” e “E”. Acreditamos que ao proporcionarmos o contato com os textos literários, promovemos a leitura literária como prática significativa, revelando a função social da literatura como uma possibilidade de interpretar o mundo, incentivando o prazer intelectual e ampliando os sentidos do texto.

Entendemos que as atividades desenvolvidas nesse momento foram bem sucedidas e produtivas, houve a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades que foram propostas. Assim, selecionamos algumas produções dos discentes para que todos possam apreciar estas belas produções.

## O AMOR

O amor é como a flor  
cheio de odor.  
O Brasil vai a mil  
quando todo mundo viu.

Coração, Brasil  
de quem viu.  
Credo, credo, credo  
Sério, sério, sério  
amor, amor, amor  
Cheiro de mistério.

Isabela Valejo 7º E

## LUA, MEU LUAR

Lua, meu luar,  
não quero parar de te olhar.  
Lua, meu luar,  
Por todos esse anos  
você sempre vai brilhar.

E tudo que eu posso fazer  
é sempre te admirar.

Lua, meu luar,  
todos sempre irão te adorar  
Porque todas as noites escuras  
você estará ali para clarear.

Igor Natham 7ºD

## FELICIDADE

Hoje estou feliz,  
feliz hoje estou.  
Todos os dias estou feliz  
porque tenho amor.

Sou feliz na saúde  
sou feliz na doença.  
Sabe por que estou feliz?  
Porque tenho sua presença!

Ontem estava feliz,  
hoje estou também.  
Todo dia estou feliz  
porque você me faz bem.

Eduardo 7ºD





## OS SENTIMENTOS DO AMOR

Amar não é beleza  
mas sim sentimentos  
amar é pra se sentir  
e não pra se contar.

Não sou boa em poesia  
mas quando se fala de amor  
Viro poeta ,amor é o que sinto por você  
amar é a delicadeza de se viver.

Amor não se machuca  
quem machuca é você  
que não soube amar.

Laís Fatima 7ºB

## AMOR

Amar é sonhar  
desejar é querer  
ter sentimentos é gostar  
o que eu não posso é te amar.

Agora sou novo,  
mais tarde sou velho  
se não me quer assim  
não é nada pra mim.

Querer é saber,  
gostar é amar,  
não vou desistir  
de te conseguir.

Te adoro e te quero,  
te amo e te espero,  
Minha princesa bonita,  
te amo e te quero.

Beatriz Cristina 7º E

## AMOR

Amor não se compra  
Amor se conquista.  
E é desse jeito  
Que você tá na minha lista .

O Amor é feliz  
O amor é verdadeiro  
E companheiro

Meu amor  
Não te deixo na mão  
porque você fica  
no meu coração.

Marileide Susan 7ºD

## ANIMAIS

Existem animais de várias formas,  
Lã no deserto tem muitas cobras.  
Nas árvores tem pardais.  
Em alguns lugares só matagais.

No oceano tem baleias.  
No mar tem criaturas feias.  
Na floresta tem herbívoros.  
Na selva tem carnívoros.

Alguns animais são ferozes e grandes.  
Outros animais são pequenos e irritantes.  
Na selva tem leão.  
No deserto tem camaleão.

Juliano Carlos 7ºD

## AMIZADES

Amizade é diferente de amor,  
eu tenho muitos amigos  
e também inimigos  
mas muitos amigos e poucos inimigos.

Ninguém gosta de falsidade  
e sim da verdade  
tenho que respeitar e não maltratar  
os meu amigos no coração vão ficar.

Amizade carinhosa  
é sempre valiosa  
amizade é confiança  
é igual uma aliança.

Vinícius dos Santos 7ºD

## Amigos

Colegas eu tenho 20,  
amigos eu tenho 6,  
vejo sempre só 4,  
com quem posso contar  
só três.

Amigos nossos  
são demais!  
Inimigos deles,  
são invejosos demais!

Amigos são  
para a guerra e a paz.  
Amizade não troco  
nem por mil reais!

Gabriel Simplicio 7ºE



# CRÔNICAS NA ESCOLA



Durante a realização do trabalho com o gênero crônica tivemos experiências maravilhosas de ensino e aprendizagem. Nas oficinas foram apresentadas as características do gênero e houve momentos de apreciação do literário. As diferentes abordagens para ensinar a crônica literária e incentivar a leitura conquistaram o envolvimento e a participação dos estudantes, resultando em ótimas produções. Aqui selecionamos algumas para que sejam apreciadas. Aproveitem!



## ROTINA

Uma mãe questiona o dia a dia do filho:

- Filho, depois que as aulas acabaram você só fica trancado no quarto dormindo.
- O filho responde:
- Legal.
- Você apenas sai do quarto para ir ao banheiro e na cozinha comer.
- Legal.
- Você tem que mudar sua rotina meu filho, só ficar trancado naquele quarto dormindo é chato.
- Tá mãe, semana que vem vou mudar minha rotina.
- É filho, que bom!
- É mãe.
- Então o que você vai fazer filho?
- Vou dormir na sala.

Sorrayla de Oliveira Alves - 7º ano E

## ATRASADO

Um homem anda pelas ruas da cidade a caminho para o seu trabalho e pergunta para um comerciante:

- Que horas são?
- Por que quer saber?
- Porque eu estou atrasado para meu trabalho.
- E o que é que eu tenho a ver com isso?
- Senhor acalme-se, eu só estou perguntando que horas são.
- Mas o que é que eu tenho a ver com isso cara?

- Vixe Senhor, você está muito estressado.
- Mas você vem com pergunta besta de que horas são.
- Só te perguntei, senhor sem educação!
- Me desculpe te tratar desse jeito, eu fui um tolo, é que eu tô assim porque aconteceu um problema na família.
- Que problema Senhor?
- Não posso te falar porque é de família, você entende?
- Sim, eu entendo.
- Eu vou ver as horas para você. Ah moço, esqueci de te falar, meu relógio ficou em casa.
- Tudo isso pra nada! Ah vou embora, você não me ajudou em nada!
- Obrigado por não ajudar.
- De nada. E ainda tem coragem de falar que não ajudou, isso sim é sem educação!
- Tchau, você já está atrasado pro trabalho, não vai chegar a tempo.
- Ah, ah, ah, sem graça.

Derlan Rodrigues Soares - 8ºC

## Ô DEMORA

Em um dia de domingo Jessy foi ao supermercado *Compre aqui ou não Compre em lugar nenhum, porque aqui é bom e barato da Jurema.*

Chegando lá, Jessy foi pegando o arroz, a carne moída do dia a dia, quando ela terminou as compras, foi para o caixa e esperou três horas e meia na fila porque a moça do caixa estava enrolando. E enfim chegou a vez de Jessy...

- Moça, a senhora pode começar pela minha carne moída, que não pode faltar.
- Primeiro meu nome não é moça, sou a Jureminha, filha da dona do supermercado *Compre aqui ou não Compre em lugar nenhum porque aqui é bom e barato da Jurema.*
- Mas vai logo, porque estou atrasada!
- Olha aqui minha filha, quem é você para





mandar em mim ?

- Eu sou uma pessoa atrasada, como já disse!

Quatro horas e dez minutos de discussão...

- Ufa, enfim saí daquele supermercado que não vou falar o nome.

Depois disso, sem querer ela falou, em seguida saiu de carro e encontrou um engarrafamento...

Duas horas e meia de engarrafamento e...

- Amor, você pegou meu Rexona?

- Vamos lá novamente...

Gabriel Simplício Nunes - 7º Ano E

### O HOMEM TOLO

Certo dia, um homem estava indo trabalhar super nervoso, pois um de seus carros luxuosos estava no mecânico e o outro estava com sua esposa. Então, ele viu uma flor no chão que fazia parte de um teatro e como ele estava muito nervoso, pisou em cima da flor com raiva e as pessoas que ali faziam o teatro de mímica começaram a chorar em gestos com as mãos.

Chegando em seu serviço, viu todos os funcionários indo embora, então ele parou um deles e perguntou com aparência de preocupado:

- O que está havendo?

- A empresa faliu e o patrão demitiu todos nós.

Ele pensou:

- O que será de mim, pois meu único sustento vinha dessa empresa e de minha fazenda também.

Então, indo de volta para sua casa, resolveu comprar um buquê de flores para sua esposa e voltou pelo mesmo lugar onde estava havendo o teatro, como ele viu que tinha feito todas as pessoas da mímica chorarem, resolveu dar uma flor a elas. Chegando em casa ele deu o buquê para sua esposa, mas quando acordou viu que tudo não passava de um sonho, esboçou um sorriso de orelha a orelha e pensou:

- Hoje eu só quero ser feliz!

Wendel Fernando Mattos - 7º Ano E

### O PÁSSARO

Certo dia um pássaro foi voar, ele não tinha amigos,

pássaros e pensou:

- Bem, eu não tenho amigos!

Ele chegou perto de um pássaro muito bonito com cores lindas e lhe perguntou:

- Posso ser seu amigo?

- Não! Não gostei de você!

Coitado do pássaro ele ficou triste e voou.

Certo dia, ele voltou mais bonito, mais cheio de cores brilhantes e chegou no mesmo pássaro:

- Oi, lembra de mim?

- Não!

- Hum, sou aquele que você ignorou há um tempo atrás...

- Nossa, tô sem reação, você tá diferente, mudado, mais bonito e cheio de cores lindas!

- Pra você ver: primeiro não me julgue pela aparência, mas me conheça por dentro, sou bem lindo por dentro.

- Quer ser meu amigo?

- Agora eu não quero ser seu amigo.

Brendha Araújo - 7º Ano E

### A COMUNICAÇÃO

No terceiro ano da escola minha mãe me deu um estojo que tinha o rosto de muitas mulheres e fui para a escola. Um menino tinha acabado de ganhar o caderno do *God of War* e na última aula, no 4º tempo, ele me falou:

- Esse estojo é de menina, arranje um de macho!

Então calmamente respondi:

- Melhor ter um estojo com o rosto de várias mulheres do que um caderno com homem barbudo!

O menino se fechou, saiu e ficou quieto, três dias depois ele me falou:

- Gostei do estojo, ele é ótimo!

Depois eu pensei "após dar aquela cortada, ele passou a me respeitar melhor". Mas por que chamei essa crônica de "A comunicação"? Porque no começo ele veio meio estúpido, mas na segunda vez que falou comigo, veio todo mansinho.

Rodrigo Willian - 7º Ano



Jornal Cultural "Navegar pela literatura é preciso"

Escola Municipal Desembargador  
Carlos Garcia de Queiroz

Rua: Itaporanga, s/n - Bairro: Zé  
Pereira, Campo Grande - MS  
Telefone: (67) 3362-1171

EDIÇÃO ESPECIAL -  
Dezembro/2015/ Campo Grande-  
MS

#### Direção

Rosa Ida Davalo Rodrigues

#### Supervisão Pedagógica

Divonete C. de Q. Rigon

Professora de Língua  
Portuguesa e Responsável pelo  
Projeto

Fabiola Anderson Torales

#### Turmas envolvidas:

7ºAnos D, E e 8º C

#### Imagens

Acervo da escola

#### ANEDOTA

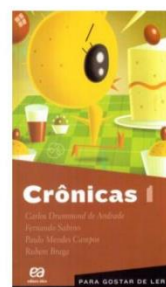
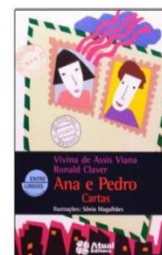
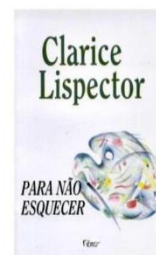
##### ***Atrasado para o aniversário***

Caramba vou chegar atrasado no aniversário da Laurinha e agora...

- Mãe vai rápido, tenho que chegar lá logo no aniversário!
- Calma, calma!
- Você vai perder sua novela!
- O quê?
- Vai sim.
- Ah não, minha novela!
- Então corre mulher!

Mateus Nogueira do Amaral  
8º ano C

## Visita à Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul



**Não te amo mais  
Estarei mentindo se disser que  
Ainda te quero como sempre quis.**

**Tenho certeza de que  
Nada foi em vão.**

**Sei dentro de mim que  
Você não significa nada.**

**Não poderia dizer nunca que  
Alimento um grande amor.**

**Sinto cada vez mais que  
Já te esqueci!**

**E jamais usarei a frase  
EU TE AMO!**

**Sinto, mas tenho que dizer a verdade:  
É tarde demais...**

**Clarice Lispector**

(Querido leitor, agora leia de baixo para cima, pois este poema possui duas interpretações distintas conforme o fluxo da leitura.)



## Exposição do projeto aos alunos

### **PROJETO A PROMOÇÃO DA LEITURA E A ELEVAÇÃO DA ESCRITA POR MEIO DOS TEXTOS LITERÁRIOS**

#### **INTRODUÇÃO**

Em virtude da defasagem em leitura e escrita enfrentada pelos alunos, este projeto visa identificar as suas causas, estimular a leitura por meio de textos literários e, minimizar os problemas na escrita enfrentados pelos alunos do 7º Ano “C” do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Desembargador Carlos Garcia de Queiroz e, como resultado desse incentivo à leitura, propõe-se a criação de um jornal cultural em que serão veiculadas as produções literárias dos alunos, notícias culturais, resenhas e indicações de livros, etc.

#### **METODOLOGIA**

O projeto será aplicado por meio das seguintes ações: disponibilização aos alunos de uma diversidade de textos e livros literários de qualidade, alguns escolhidos por eles e outros sugeridos pelo professor; desenvolvimento de oficinas de leitura atrativas; visitas a bibliotecas, museus, cinema, Fundação de Cultura, para oferecer aos alunos o contato com a cultura literária e a arte e, quando eles já estiverem um pouco familiarizados com a literatura, elaborarão um produto final que será o resultado desse processo de incentivo à leitura. O produto proposto é a criação de um jornal cultural impresso e online, com sessões de produção literária dos alunos, notícias culturais, dicas de leitura, resenhas de livros e curiosidades relacionadas à arte e à literatura.

#### **OBJETIVOS**

##### **OBJETIVO GERAL**

O objetivo geral desse projeto de pesquisa é promover a leitura dos alunos a partir do contato com textos e livros literários e propiciar a confecção de um jornal cultural juvenil.

##### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as causas do problema da falta de leitura dos alunos;
- Buscar estratégias e práticas pedagógicas que os incentivem a ler;
- Propiciar-lhes momentos de prazer por meio da leitura;
- Fazê-los compreender a importância da literatura para a sua formação cultural;
- Promover a leitura de textos literários de qualidade;
- Elevar os conhecimentos dos alunos e desenvolver sua capacidade criadora;
- Promover-lhes avanço cultural e linguístico;
- Desenvolver neles habilidades de produção literária;
- Formar sujeitos leitores.



## CRONOGRAMA

### Agosto 2014

Apresentação do Projeto aos alunos	06/08/14
1ª oficina de leitura	08/08/14
2ª oficina de leitura	13/08/14
3ª oficina de leitura	22/08/14
4ª oficina de leitura	27/08/14
Visita à Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul	29/08/14

### Setembro 2014

Pesquisa na internet de eventos culturais e curiosidades relacionadas à arte e à literatura	05/09/14
Resenha de obras literárias	10/09 e 12/09/14
Entrega dos textos produzidos	17/09/14
Leitura de contos e crônicas	17/09/14
Correção das produções – Estrutura e grafia	08/09 a 30/09/14
Exposição oral dos textos narrativos	24/09/14

Resumos e indicações de obras produzidos pelos discentes

Aluna: Suzana Souza Silva, 8ºC

Livro: *As aventuras extraordinárias de Júlio*, de Márcia Leite.

Profª Fabíola Andersen Torres

Resumo: As aventuras extraordinárias de Júlio

Esse livro conta a história de um jovem chamado Júlio Verne que gostava de aventuras, embarcações, etc, e ele tinha um caderno no qual anotava algumas aventuras que aconteciam na sua casa e outras histórias, até que conseguiu embarcar em um navio, mas foi pega pelo seu pai, ficou de castigo e assim aprendeu que era melhor inventar aventuras do que vivê-las. Esse livro é ótimo porque você aprende palavras novas, para melhorar a sua leitura, tem aventura. Júlio Verne era um grande escritor de romances de aventura.

Compre Grande - MS

24 de Setembro de 2014

Aluna: Vitória Alice, 8º C

Livro: *Minutos de Poesia*, de Manoel de Almeida

Livro "Minutos de Poesia", de Manoel  
 de Almeida. Nela expressa emoções que vêm  
 do coração, e que ele sentiu e viu, os argumentos  
 são simples e singelos. Ele escreve como se tivesse  
 com um <sup>parâmetro</sup> número de letras e rimas da ordem  
 da <sup>poesia</sup> poesia e a poesia é um mistério que só o  
 amor pode revelar e decifrar, uma magia?  
 mas quem diz que magia existe?  
 Será que é só uma fantasia? mas se os poetas  
 escrevem com uma singularidade com magia no  
 mundo de fantasia ele escreve para os apaixonados,  
 amor a justiça e outros ele não é muito grande  
 as páginas as folhas são pequenas para ele ler  
 minutos em livros no mundo de poesia  
 letras e livros e uma imaginação dele, ler demais  
 até ler a poesia numa linha de uma  
 a desculha nos rimas.

Aluna: Daiany Hideko Hokama, 8º C

Livro: *Ana e Pedro*, de Viviana de Assis Viana e Ronald Claver

campo grande - 24 de Setembro de 2014  
 Aluna: Daiany Hideko Hokama 8º C  
 Prof: Gabriel Lindbergh

Resumo e indicações do livro

O livro *Ana e Pedro* é uma narrativa de amor e paixão. Que você vai amar, e se emocionar muito com histórias de dois apaixonados que não se conheciam, só se conheciam pelas cartas, depois de perguntas feitas, embiguenificantes até que começaram a falar um do outro passaram vários meses, anos, até que se declararam que estão apaixonados, e que eles se não conseguem viver mais sem se falar, sem com o outro. Eles então se conhecem pessoalmente, mas isso só aconteceu uma vez, foi em uma praia, mas se conheciam com todas as coisas que começaram depois com as cartas. Você vai se emocionar muito e conhecer o amor por o poro desde o início até o fim. Pelo minha opinião e outra vez este livro para as pessoas ver como a amizade vai se desenvolvendo até virar o amor. É bem comum os jovens se falar com as pessoas que gostam pelas cartas, o maiorio das vezes se beijam, mas quanto mais a pessoa vai se desenvolvendo mais é a chance de ter um relacionamento sério e amoroso.

... e as cartas é bem bom começo. Assim  
 tem o começo -

Aluna: Beatriz Miranda Costa, 8ºC

Livro: *Perseguição*, de Tânia Alexandre Martinelli



Magrelinhas

Resumo e indicação da obra "*Perseguição*",  
de Tânia Alexandre Martinelli

O livro *Perseguição* de Tânia Alexandre Martinelli, conta a história de Malu e Leo, dois adolescentes que enfrentam um período chamado "bullying", eles são vítimas de comentários maldosos, apelidos, agressões físicas e verbais. Malu por seu cabelo e por ser a mais inteligente da classe e Leo por ter alguns "quilinhos" a mais. Leo e Malu enfrentam essa situação todos os dias, até quando eles vão aguentar?

Esse livro ensina pensarmos duas vezes antes de fazer alguma piada com alguém, você vai se emocionar ao saber o que essas pessoas enfrentam todos os dias.

### Bibliografia

Martinelli, Tânia Alexandre. *Perseguição*.  
São Paulo: Saraiva, 2009.



### Visita à Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul



Foto1: No ônibus a caminho da Fundação de Cultura de MS



Foto 2: Museu de Arqueologia (MuaArq UFMS)



Foto 3: Assistindo a um vídeo sobre arqueologia



Foto 4: Museu da Imagem e do som de Mato Grosso do Sul



Foto 5: Museu da Imagem e do som de Mato Grosso do Sul



Foto 6: Fotos de artistas regionais



Foto 7: Conhecendo a Biblioteca Isaías Paim

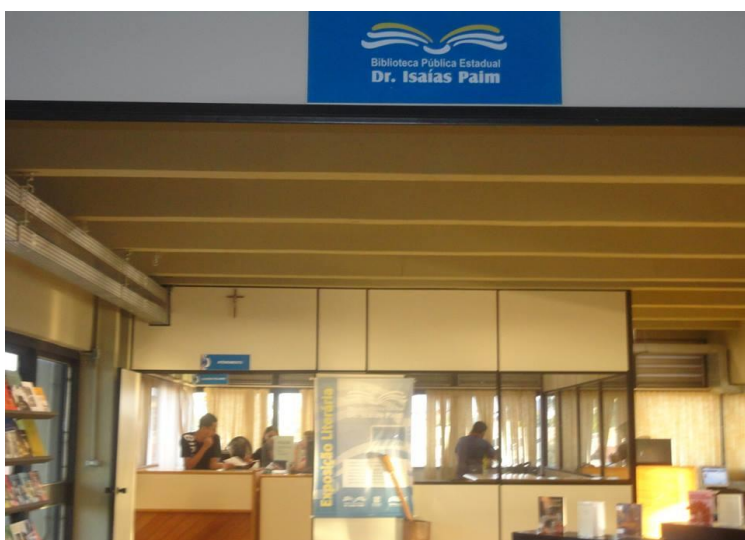


Foto 8: Biblioteca Isaías Paim



Foto 9: Conhecendo o acervo