



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

VALDINÉIA MARCONDES VIEIRA

**O TEXTO LITERÁRIO NAS OBRAS DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Campo Grande/MS
2015

VALDINÉIA MARCONDES VIEIRA

**O TEXTO LITERÁRIO NAS OBRAS DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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: Linguagem, Letramento e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abrão

Campo Grande/MS
2015

V658t Vieira, Valdinéia.

O texto literário nas obras didáticas de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental / Valdinéia Marcondes Vieira. Campo Grande: [s.n.], 2015. 143 f.; 30cm

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abrão
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, 2015.

1. Trabalho. 2. Capitalismo. 3. Texto literário. 4. Livro didático. 5. Formação de leitores.

CDD – 801.95

VALDINÉIA MARCONDES VIEIRA

**O TEXTO LITERÁRIO NAS OBRAS DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, 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: Linguagem, Letramento e Literatura

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. Geraldo Vicente Martins - Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do
Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 13 de agosto de 2015

Dedico ao meu mundo espiritual, que iluminado por Deus,
guiou-me nas leituras e na escrita deste trabalho!

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao amor de Deus por iluminar todos os dias os meus caminhos, meus passos e meus pensamentos: “...guiou-me mansamente em águas tranquilas” durante estes últimos dois anos de estudos no mestrado.

Ao Professor Daniel Abrão por ter me confiado a leitura de obras tão complexas, que eu própria achei tão distante da minha capacidade, mas com o passar do tempo, fui aos poucos galgando cada degrau e compondo um entendimento possível dos autores marxistas. Se não fosse a sua paciência e segurança de saber que eu teria o meu tempo de aprender, talvez eu não tivesse construído este trabalho. Admiro sua sabedoria e sua complacência; duas qualidades sublimes a quem se dispõe a esta profissão tão nobre que é ensinar.

A cada professor do PROFLETRAS, pela dedicação, estudo e empenho em compartilhar conosco seus conhecimentos. Suas palavras ecoarão na minha lembrança solidificando os propósitos da minha carreira.

A professora Maria Leda que coordena o Programa do Mestrado Profissional em Letras, pelo encorajamento e pela suavidade em acalmar nossos ânimos, sendo nosso bálsamo e refrigerio nos momentos conflituosos. Foi minha professora na graduação e também no mestrado atando as pontas do início da minha formação a esta etapa auspiciosa da minha carreira.

Aos meus colegas de turma do PROFLETRAS, colegas de profissão e companheiros do mesmo anseio em buscarmos a cada dia o aperfeiçoamento nas nossas práticas no Ensino Fundamental.

À professora Ana Arguelho por gentilmente me atender todas as vezes em que solicitei suas obras para me auxiliar a compor meus pensamentos, organizar os emaranhados das minhas confusões e ajeitar minhas reflexões em linhas mais direitas e claras. Foi minha professora na graduação e nossas discussões sobre o livro didático suscitou neste trabalho de mestrado.

Aos meus diretores: professoras Aparecida Gonçalves Costa, Marli Pedão Mina – Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues, pelas palavras de incentivo e por acreditarem no meu trabalho; professor Aristóbulo Neto, pela compreensão em me liberar para os meus estudos, acreditando no meu potencial - Escola Municipal Prof Danda Nunes; Professor Vagno Lopes do Nascimento – Centro de Educação

Profissional Ezequiel Ferreira Lima, pela paciência e generosidade, por ter sido um grande companheiro, neste momento, de leituras e escritas.

Ao professor Aldo Zanoni por ter me incentivado a me inscrever no PROFLETRAS e pelas palavras de apoio e de estímulo.

A professora Adriana Cercarioli pela gentileza em me doar seu tempo e seu conhecimento e o material de pesquisa todas as vezes em que a procurei.

Ao professor Sérgio Moura, meu amigo de tantos anos, meu companheiro do grupo de danças, que neste momento de estudo se desdobrou em me ajudar, doando seu tempo, suas palavras, seu conhecimento, seus preciosos livros e quando “no meio do caminho havia uma pedra”, foi tirando uma a uma para que a minha reflexão fosse sendo feita.

A todos os meus colegas do CEPEF – Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima que doaram um pouco de si para me ajudar na finalização estética do meu trabalho: Leandro, Jonas, Luís Henrique, Alessandra, Maria do Carmo, Irlandes, Leonardo, Vera Chaves, Pricila, Karolinne Oliveira, Luiz Paulo, Teresinha.

A minha família que entendeu a minha ausência para as leituras e escritas deste trabalho e por me dedicar tanto amor: minha mãe, Maria Luiza, que além de me amar, admira a minha profissão e todo o meu estudo voltado para minha carreira; a Noena, minha irmã do coração, que cuidou de mim com muito zelo e dedicação; meu sobrinho Henrique que foi meu companheiro nestes meses de pesquisa.

Enfim, obrigada a todas as pessoas da minha convivência que de uma forma ou de outra me ajudaram nesta conquista.

A literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível
haver equilíbrio psíquico sem o sonho, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.

Antônio Cândido

VIEIRA, V. M. *O texto literário nas obras didáticas de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental*. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

RESUMO

Buscamos, neste trabalho, discutir criticamente a prática da leitura e formação literária a partir do livro didático, efetuada pela escola contemporânea. Para isto, propomos alguns questionamentos para direcionar o estudo: quais são os impactos didáticos pedagógicos que as reformas neoliberais produziram na escola e que são percebidos e apontados como problemáticos pelo docente em sua prática cotidiana escolar? A partir desses impactos, que lugar ocupa o livro didático na escola pública contemporânea? Estará o livro didático considerando a natureza da formação de leitores através da literatura? Como se apresenta o texto literário inserido no manual didático para os adolescentes do ensino fundamental? A partir destas indagações este trabalho considera o manual didático elemento material da cultura escolar, garantido às escolas públicas por meio de programas oficiais de governo. Para tanto, as abordagens aqui presentes serão centradas nas mudanças contidas na produção do livro didático e as formas como ocorreram as variações textuais tendo forte correspondência com a escola contemporânea e com a maneira como ela respondeu ao determinismo economicista do capitalismo hodierno. A análise material das condições do ensino brasileiro é aqui concebida como base para a compreensão dos recuos e possibilidades que o texto literário passou a ocupar nos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental. Nossa análise busca apontar o que temos a partir da própria experiência em sala de aula, além de buscar as constatações pela via da pesquisa bibliográfica, de modo que a veracidade das impressões ganha qualidade em decorrência da relevância dos autores pesquisados para responder nossa desiderativa.

Palavras-chave: Trabalho; Capitalismo; Texto literário; Livro didático; Formação de leitores.

VIEIRA, V. M. *The literary text in the textbooks Portuguese from the final years of elementary school*. 2015. 143 f. Thesis (Master in Linguistics) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

ABSTRACT

With this work we intend to discuss the practice of reading and literature formation from the didactic book, made by the contemporary school. For that, some questions were prepared in order to direct the study: What are the didactic pedagogical impacts that the neoliberal reforms have produced in school and that are perceived and pointed as problematical by the docent in his quotidian scholar practice? Considering those impacts, what's the role of the didactic book in public contemporary school? Will the didactic book be considering the nature of its readers formation thought literature? How the literature text is introduced in the didactic manual for teenagers from elementary school? With these questions, this work consider the didactic manual a material element of school culture, ensured to all public schools thought official programs offered by the government. Therefore, the study here presented are centered in the changings on the didactic book production and how textual variations occurred, strongly linked with the contemporary school and with its way to respond to the economic determinism of the capitalism today's capitalismo. The material analysis of the Brazilian education conditions are here conceived as base to understand the role that the literature text occupy in didactic books from the final years of Elementary School. Our analysis's goal is to point what we learn from our own class experience as well as to note thought bibliographic search, so that the accuracy of impressions gain quality due to the relevance of those surveyed authors to answer our desiderative.

Keywords: Work; Capitalism; Literature Text; Didactic Book; Readers Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
A PRODUÇÃO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO DO CAPITALISMO MODERNO	18
1.1 A função da educação na produção do capital	19
1.2 Mercado Global: o papel da escola como formação de mão de obra requisitada por tal lógica.....	21
1.3 A escola contemporânea a partir do contexto histórico da lógica do capital..	23
CAPÍTULO 2	
A EDUCAÇÃO NO BRASIL	35
2.1 A escola pública contemporânea: fragmentária e obsoleta	35
2.2 As transformações do trabalho no campo das teorias pedagógicas.....	37
2.3 A crise brasileira e as reformas educacionais na década de 1990.....	41
2.4 O discurso da qualidade da Escola Pública Brasileira contemporânea	43
2.5 Os impactos das reformas educacionais na qualidade do ensino brasileiro: a sala de aula e a prática pedagógica	44
2.6 A crise da pedagogia tecnicista.....	46
2.7 O neotecnicismo – a reconversão da escola às novas competências do capitalismo.....	52
2.8 A escola pública contemporânea e os limites democrático do neotecncismo ..	54
CAPÍTULO 3	
O LIVRO DIDÁTICO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA E O TEXTO LITERÁRIOFRAGMENTO E UTILITARISMO.....	58
3.1. Os passos históricos do manual didático	59
3.1.1 Origens do material didático na Era Moderna: a <i>Ratio Studiorum</i>.....	62
3.1.2 O livro didático moderno.....	65
3.1.3 A produção do livro didático da escola contemporânea.....	67
3.1.4 Programa Nacional do Livro Didático	69
3.1.5 O texto literário nos Parâmetros Curriculares Nacionais	71
3.2 Literatura como enfoque pedagógico nas Obras Didáticas do Ensino Fundamental	73
3.2.1 A importância do texto literário na formação do leitor	75

CAPÍTULO 4

O TEXTO LITERÁRIO NAS OBRAS DIDÁTICAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – REME – CAMPO GRANDE – MS.....	78
4.1 Coleção Vontade de Saber – 6º ao 9º ano – Editora FTD – 2012	80
4.2 Coleção Singular & Plural - 6º ao 9º ano – Editora Moderna – 2012.....	88
4.3 Coleção Português e Linguagens – 6º ao 9º ano – Editora Saraiva – 2012.....	93
4.4 Coleção Jornadas. Port– 6º ao 9ºano– Editora Saraiva – 2012... ..	95
4.5 Coleção Projeto Universos Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano – Editora Santa Maria –2012... ..	97
4.6 Coleção Tecendo Linguagens – 6º ao 9º ano – Editora Ibep – 2012.....	99
4.7 Concluindo esta sondagem	102

CAPÍTULO 5

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.	104
5.1 O texto literário como objeto de reflexão.. ..	104
5.2 Proposta 1: “Meu pé de laranja lima – José Mauro de Vasconcelos - Uma reflexão literária sobre a importância e a ausência do afeto na formação do indivíduo.....	107
5.3 Proposta 2: FOTONOVELA – A crônica em imagens.. ..	111
5.4 Proposta 3: Os contadores da escola.....	113
5.5 Proposta 4: O enfermeiro - Machado de Assis.	115
5.6 Proposta 5: “Fita Verde no Cabelo: nova velha estória” – João Guimarães Rosa.....	118
5.7 Proposta 6: “História meio ao contrário” – Ana Maria Machado.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.. ..	126
ANEXOS.. ..	130

INTRODUÇÃO

Dissertar sobre texto literário – a literatura - já demandaria um estudo desafiador, coadunar a este tema o livro didático de língua portuguesa, como suporte teórico e prático nas ações pedagógicas diárias, significa percorrer uma seara com um horizonte amplo, possibilitando fortes discussões sobre a maneira como o texto literário chega ao aluno através do livro didático. Para promover um entrelaçamento desses temas, preferimos escolher o caminho da historicidade do capitalismo moderno e contemporâneo, percorrendo, em cinco capítulos, os fios históricos que nos levam a tecer esta dissertação.

O ambiente escolar sofre com o imediatismo das necessidades do homem contemporâneo, de modo que um momento voltado para a literatura ficou relegado aos cantos escuros da sala de aula, ofuscando também a sensibilidade artística do aluno, impedindo sua visão ampla e mais humana do mundo. Mészáros (2005) acredita que não prevalece na sociedade atual a educação como meio de instruir para a vida. Desta feita, a literatura pode ser um contraponto a esse ensino técnico, pois é um caminho para oportunizar uma reflexão do homem com suas crenças, valores, defeitos e qualidades.

Nossa inquietação, neste trabalho, volta-se às vítimas desse sistema tecnicista, de modo que fazemos os seguintes questionamentos: qual é o valor do texto literário nos livros didáticos de língua portuguesa e qual o papel da escola contemporânea no processo de formação do leitor? Por que o texto literário apresenta-se nas obras didáticas de maneira fragmentada, servindo às discussões dos temas transversais e sendo suporte para os estudos da gramática?

A resposta para estas indagações não se dão no limiar dos fatos presentes. Precisamos buscar nos acontecimentos históricos da escola moderna as explicações que justifiquem a fragmentação da literatura nos livros didáticos e por que este material não contribui com a formação de um leitor mais consciente, que saiba buscar nos textos a fruição e a beleza artística, inclusive para entender a sociedade do seu tempo. O importante não é denunciar apenas, mas partindo da teoria, conhecer a realidade, para planejar uma ação. É nesta medida que assim foram delineados os seguintes capítulos:

Na organização do primeiro capítulo, intitulado “A produção da escola contemporânea no contexto do capitalismo moderno”, apresentamos uma análise histórica da formação do modo de produção capitalista, que é a forma mais complexa de produção e reprodução de suas

estruturas sociais funcionais. O objetivo desta análise é identificar e compreender a crise sistêmica do capital e suas implicações na formação para o trabalho, isto é, como o Estado assumiu os princípios das regras de mercado, e em que lugar ficou a escola como formação de mão de obra requisitada por tal lógica.

Frente a estes assuntos, precisamos conhecer nossa realidade e o papel que a escola pública contemporânea desempenha na formação do aluno como um cidadão mais esclarecido, para tanto, refutamos a ideologia tão propalada pelos pesquisadores neoliberais de que a raiz dos problemas da formação escolar decorre da permanência de uma estrutura tradicional do modelo pedagógico, tanto na organização sistêmica que estrutura sua ordem interna como na forma que a maioria dos professores leciona.

No segundo capítulo, “Educação no Brasil”, a escola pública contemporânea, tem uma abordagem reflexiva, buscamos em Alves (2004), um dos autores estudados, uma base para conhecermos o processo da produção e propagação dessa escola. Evitando a visão idealista, propomos pensar nela nos âmbitos pedagógicos e didáticos, liberta dos condicionamentos sociais e econômicos do capitalismo moderno.

Seguindo os caminhos de Alves (2004), ficamos cientes de que a instituição escolar teve sua origem no surgimento das escolas europeias, apresentando algumas distinções, mas ficando evidente que no Brasil o modelo foi reproduzido, derivando-se de uma função educacional para a expansão do capital - ou seja, a escola pública se expandiu como necessidade produtiva do capitalismo. Se não enxergarmos isso, a crítica será superficial e limitada ao simples comparativismo de como funcionou lá na França e de que como funcionou, integral ou parcialmente, no Brasil.

No terceiro capítulo intitulado “O livro didático da escola contemporânea e o texto literário: fragmento e utilitarismo”, faremos uma análise do texto literário no livro didático de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Falaremos deste material que outrora fora uma estratégia de inovação proposta pela burguesia à escola contemporânea. Veio em forma de manual ou resumos sistematizados, contendo várias disciplinas científicas, de modo que o ‘novo material’ superou os grandes compêndios da literatura universal da ‘escola tradicional’ de base propedêutica e universal.

O ‘novo recurso’ metodológico ganhou centralidade tanto para o aluno, que podia ter acesso rápido para o estudo por meio de exercícios programados, como para o professor que passou a desenvolver seu ofício de forma funcional e prática. Investigamos, os objetivos

variados da sua produção voltada ao ensino dos adolescentes, e nesse percurso, o que coincidiu com a intensificação da produção de livros didáticos em escala ampliada.

Averiguamos ainda o uso político desse recurso técnico aos fatos da história da educação, discorrendo sobre a produção manufatureira do manual didático da escola pública contemporânea. Ao falar dessa produção histórica, procuramos mostrar o trabalho pedagógico dos jesuítas na catequização dos índios e a luta pela democratização e qualidade do ensino no Brasil, para entender os acontecimentos históricos da educação no nosso país.

A produção dos materiais didáticos dos jesuítas merecem uma atenção neste capítulo, se quisermos falar que o manual didático já teve sua grandeza nas primeiras escolas brasileiras, pois apresentavam um padrão de procedimentos no ensino que propunha uma inovação nas práticas pedagógicas e, portanto, merece fazer parte deste trabalho, para subsidiar a nossa afirmação de que é possível planejar boas ações, criar mecanismos de leitura através de textos literários e emergir do livro didático em busca de liberdade para o aluno e para ao professor nesse processo rico que é ensinar e aprender.

Durante estas reflexões, falaremos, ainda no terceiro capítulo, sobre o mal uso dos textos literários no livro didático – pois que fragmentados e servindo de base para o estudo da língua – fica evidente a negligência no trato dos textos clássicos e seus autores. Veremos que este aspecto decorreu das formas concretas em que a escola pública contemporânea vivenciou no jogo do poder e dos que detém o controle político e econômico da educação moderna. É por isso que afirmaremos que a situação da qualidade e da não qualidade do uso da literatura adveio dos interesses da economia e da cultura capitalista, que objetiva reproduzir sua ideologia produtivista nos textos didáticos contemporâneos.

No quarto capítulo, “O texto literário nas obras didáticas dos anos finais do ensino fundamental”, ao fazermos uma análise de como é tratada a literatura nas coleções didáticas de Língua Portuguesa, veremos o resultado da fragmentação do conhecimento, reduzindo a leitura dos textos literários ao acaso moralizante da vida e do trabalho alienado. Nossa desiderativa, não é simplesmente criticar as coleções, mas entender, por meio deste trabalho, em que momento histórico a literatura foi perdendo destaque nos trabalhos de leitura e formação de leitores nas atividades da escola e em que lugar ela se apresenta no livro didático utilizado pelos alunos e pelos professores na atualidade.

É possível perceber, conforme mostraremos nas análises, que na produção das obras didáticas, existe uma maior preocupação em transmitir conteúdos disciplinares ao aluno e em

trabalhar com as regras gramaticais, além de disponibilizar apenas fragmentos das obras literárias, privando o aluno de ter um contato real com a totalidade do texto. As oportunidades de leitura são mais para um punição, cumprimento de tarefa, de modo que a leitura frutiva e formativa, do ponto de vista humanista, não é privilegiada.

Durante esta investigação, algumas questões conduziram nossa análise: estará o livro didático considerando a natureza da formação de leitores? Como se apresenta o texto literário para os adolescentes do ensino fundamental? Estas questões foram abordadas ao analisar as coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD-2012 – Plano Nacional do Livro Didático para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nosso campo de recorte para procedermos à análise das coleções didáticas será delineado no quarto capítulo, cuja investigação direciona-se às seis coleções mais votadas pelos professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campo Grande - MS, em reunião com os técnicos do Núcleo de Língua Portuguesa, da Coordenadoria do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano, da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, no ano da escolha do livro didático, 2013. Na ocasião, os professores da REME foram convocados para deliberarem sobre as doze coleções que receberam as melhores indicações do Ministério da Educação, de modo que nesta dissertação, no quarto capítulo, procederemos a análise das seis mais votadas pelos professores.

Chegamos ao quinto capítulo “A leitura do texto literário: uma proposta de intervenção”. Aqui não se trata de construir receitas, com ingredientes completos e modo de fazer detalhadamente. Apenas indicaremos a leitura de alguns textos literários realizadas com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de propostas de atividades que pretendem extrapolar o livro didático, afastando o cunho utilitário dessa leitura, tentando amenizar a limitação literária e o domínio produzido pelo mercado editorial e pela escola, intensificando uma leitura humanista e frutiva, bem como relacional e associativa com o necessário conhecimento do mundo e de sua forma de produção atual.

São propostas que podem suscitar outras ideias por parte do professor que queira extrapolar o livro didático e alçar voos com seus alunos para outras paragens distantes desse recurso, principalmente quando o docente discorda das atividades superficiais nele presentes. É uma oportunidade de construir e reconstruir interpretações dos textos literários em interação com seus alunos e não somente apresentar leituras prontas como fazem os livros didáticos. O

leitor desta dissertação encontrará, nos anexos, algumas atividades produzidas pelos alunos a partir das propostas presentes no capítulo cinco.

Afirmamos, ao longo deste trabalho, balizados pelos autores lidos, que a fragmentação do texto literário e do desenvolvimento cognitivo do jovem leitor são características dos interesses dos referenciais didáticos e currículos oficiais que alijam o jovem da sua formação totalizante e histórica, fragmentando o próprio leitor nas suas inúmeras habilidades.

Dessa forma, esperamos que esta proposta suscite uma reflexão auspiciosa sobre a prática da leitura dos textos literários em sala de aula, e que a escola pública contemporânea não seja vista como um muro destruidor do desejo de ler, mas sim um ambiente arejado que forma leitores literários com liberdade, autonomia e ciência para escolher as próprias leituras.

CAPÍTULO 1

A PRODUÇÃO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO DO CAPITALISMO MODERNO

Neste capítulo, apresentamos uma análise histórica da formação do modo de produção capitalista, que é a forma mais complexa de produção e reprodução de suas estruturas sociais funcionais. Nossa perspectiva analítica objetiva identificar e compreender a crise sistêmica do capital e suas implicações na formação para o mundo do trabalho e da escola, isto é, como o Estado assumiu os princípios das regras de mercado, e em que lugar ficou a escola como formação de mão de obra requisitada por tal lógica.

A escola contemporânea, em particular, teve uma centralidade reflexiva no capítulo 2, quando detalhamos as denominadas ‘reformas neoliberais’, suas correlações e correspondência com a formação humana demandada pelo ‘novo capital’ – o capital global. Nesta parte, especificamente, trataremos de apresentar os nexos que o capitalismo moderno possui com a escola contemporânea. De modo que refutamos a ideologia tão propalada pelos pesquisadores neoliberais de que a raiz dos problemas da formação escolar decorre da permanência de uma estrutura tradicional do modelo pedagógico, tanto na organização sistêmica que estrutura sua ordem interna, como na forma que a maioria dos professores lecionam.

O diagnóstico que os neoliberais apresentam, sob essa perspectiva, é a de uma inadequação da escola às novas formas organizacionais do trabalho, sendo necessária uma urgente reforma geral da educação. Em outras palavras, eles propõem uma formação humana subordinada aos ditames do mercado e das empresas que demandam por recursos humanos. Desta conclusão, como veremos nos capítulos adiante, decorre uma utilização do texto literário segundo os mesmos princípios utilitaristas.

Distante dessa visão reducionista, nossa desiderativa é entender o real significado da educação diante da crise sistêmica do capitalismo e, para isso, é preciso tomar a escola dentro de uma centralidade investigativa, uma vez que é de extrema relevância para a ciência da educação, pois assim, restabelecemos os nexos complexos da totalidade do modo de produção capitalista. Neste capítulo, juntam-se a István Mészáros (2005), Gaudêncio Frigotto (2012) e Michel Beuad (2004) para contextualizarem a lógica do capital e o lugar da escola pública contemporânea.

1.1 A função da educação na produção do capital

A primeira leitura que norteia este estudo é a obra – *A Educação para Além do Capital*, István Mészáros (2005) - que se trata de um ensaio produzido pelo autor em 2004 para o Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre – e que aborda o tema da alienação da educação no mundo do capital. De acordo Mészáros, essa alienação é apresentada como forma de instauração e manutenção do sistema capitalista. Em vários momentos da leitura, o autor afirma que a educação para o mercado prevalece, mas não prevalece na sociedade atual a educação como meio de instruir para a vida.

A educação, que deveria ser fator de transformação social, passa a ter suas mudanças limitadas apenas para trazer crescimento ao sistema, dentro de seus valores. Neste caso, o trabalho com o texto literário, em sua totalidade, desde o início da alfabetização, poderia ser o motor propulsor na transformação do pensamento e na integridade de novos valores ao homem que está se formando numa escola inovadora.

Desse modo, a desiderativa para Mészáros, é o de pensar a educação para além do capital, ou seja, pensar tendo como fundamento o ser humano que exige a superação da lógica desumanizada do capital. Em nosso trabalho, o capital é tomado como capitalismo nessa obra, mas na teoria de Marx (2013) capital é tomado como categoria sistêmica tendo correspondência ao uso que Mészáros faz em sua obra, estendendo por vezes ao conceito feito na obra original de Marx, *O Capital*, que corresponde a uma relação de produção definida. Bottomore realça essa concepção relacional em Marx ao definir que:

(...) o capital não é uma coisa, uma relação de produção definida, pertencente a uma formação histórica particular da sociedade, que se configura em uma coisa e lhe empresta um caráter social específico (...) São os meios de produção monopolizados por um certo setor da sociedade, que se confrontam com a força de trabalho viva enquanto produtos e condições de trabalho tornados independentes dessa mesma força de trabalho que são personificados, em virtude dessa antítese, no capital. Não são apenas os produtos dos trabalhadores transformados em forças independentes - produtos que dominam e compram de seus produtores – mas também e sobretudo, as forças sociais e a (...) forma desse trabalho, que se apresentam aos trabalhadores como propriedade de seus produtos. Estamos, portanto, no caso, diante de uma determinada forma social à primeira vista muito mística de um dos fatores de um processo de produção social historicamente produzido. (BOTTOMORE, 2001, p. 44)

Pensar criticamente é um engajamento com a causa humanizadora – causa que o educador deveria ter quando se define como professor crítico. Podemos perceber que quando

certos educadores se dizem *críticos* e não fazem a leitura do capital ou ainda do modo de produção da vida material da sociedade, é comum o aparecimento de uma visão idealista, moralizadora ou superficial.

A educação crítica, para além do capital, é uma proposta de superação do capital como modo de produção predominante e desumanizadora, que centra sua lógica no lucro e na competitividade de uma sociedade – o que explicamos melhor na página seguinte. - Temos uma sociedade desigual e violenta: “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Mészáros (2005) cita Gramsci, que coloca a educação com o seguinte objetivo: o fim da separação entre *Homo faber* (trabalho) e *Homo sapiens* (razão, aquele que pensa). A análise de Gramsci e Mészáros, assim, toma a visão de Marx, que afirma que o capital industrial cortou a relação entre trabalho e razão – ou seja, o trabalho alienado é cansativo e não construtivo para ele e a razão (intelectual, científica e administrativa) é função da burguesia.

Hoje, educar para o mercado é aprender para reproduzir o capital, e não para a formação integral do homem, mesmo quando existe na educação um grau de utilização tecnológica e de novos conhecimentos (competências e novas habilidades necessárias à atual produção). Educar para a humanização é relacionar o trabalho com as possibilidades da emancipação humana – não a reprodução de um novo proletariado (o “cognitariado”).

Lembremos que Marx concebe dois sentidos ao trabalho – um, é o sentido antropológico e bom, pois através do trabalho o homem domina a natureza e se constitui no que ele é, o trabalho constrói o homem em sociedade: “o que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, com o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem.” (MARX, 2004, p. 86). Através do trabalho no sentido antropológico, constituímos nossa cultura e obtemos os bens necessários para nosso bem estar social e o pleno desenvolvimento humano em coletividade.

O outro é o trabalho que causa a alienação e a exploração do homem pelo homem – é o trabalho que decorreu da separação da propriedade privada e que levou a desigualdade: “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo

objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio” (MARX, 2004, p. 81).

É por isso que Mészáros fala do trabalho que emancipa, que realiza e que constitui (reconstitui) nossa humanidade. Outro ponto fundamental ressaltado por Mészáros (2005) é que a educação não se reduz a sala de aula – está além dos muros – nem nas reflexões restritas à pedagogia. A educação é uma ação política – transformar o aluno em agente político de suas relações e de seus pares com a sociedade, para ele, esta sim é uma educação libertadora.

Dessa forma, podemos dizer que a educação que está dentro dos muros da escola é a educação para o capital, que significa fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. É uma peça fundamental do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

Os valores da educação do capital fornecidos aos filhos dos trabalhadores são de extrema importância porque, num sistema onde a separação do capital e do trabalho prevalece, os trabalhadores devem absorver os valores burgueses que são fundamentais à reprodução.

No capital, a educação é sempre uma mercadoria, por isso a crise da educação pública é sempre uma demanda do capital e dos poucos recursos a ela investidos. Dar mais, com menos investimento possível, é o lema. Sendo assim, é dentro dessa perspectiva analítica crítica que seguimos com este trabalho, a partir de agora, juntando-se a Mészáros (2005), os autores Gaudêncio Frigotto (2012) e Michel Beuad (2004), mostrando que a crise do capital é o ponto central de uma real concretude histórica na qual estamos imersos e que incide sobre a educação e sobre seus conteúdos, métodos e hierarquias do conhecimento nela estabelecidos.

1.2 – Mercado Global: o papel da escola como formação de mão de obra requisitada por tal lógica

A formação de um mercado global é uma falácia teórica que esconde uma inaptidão do capital de obter um contínuo processo desenvolvimentista e um crescente e ininterrupto mercado consumidor em nível planetário. A globalização é uma realidade de fato, mas uma realidade marcada pela impossibilidade de obter riqueza, sem o avassalador processo de

pobreza e esgotamento sistêmico das reservas naturais do planeta. É nesse sentido que a crise agrava a estrutura definidora do modo de produção histórico capitalista.

Para Mézáros (2005), a riqueza e a pobreza sempre estiveram imbricados na evolução capitalista, mas as contradições da permanência dessa realidade desumanizadora no século XXI é que torna o problema mais grave, se considerarmos o excepcional avanço das forças produtivas nos últimos trinta anos. Os atuais atores do poder global atuam fortemente na concentração e monopolização das técnicas, pois a ciência e a tecnologia são essenciais à nova ordem econômica, sendo estes fatores de produção que determinam a assimetria do poder global, reduzindo os custos de capital e de trabalho a níveis extraordinários.

Não é por outra razão que um dos fatores que é computado para explicar o distanciamento entre as nações é a teoria da *technology gap* – desigualdade tecnológica - com todas as suas implicações ideológicas que não nos é revelada. A conversão da técnica em detrimento dos interesses privados monopolistas se dá em toda a cadeia produtiva da ciência, desde a formação do conhecimento básico até os níveis mais avançados da formação humana, incidindo sobre a escola e sobre o mundo do trabalho.

A intensificação da formação técnica, que condiciona os atuais sistemas educacionais, não somente do Brasil, mas na América Latina, em todos os níveis escolares, tem ampliado, paulatinamente, as políticas e recursos estatais de grande escala e produzindo o consenso da necessidade obstinada da escola em fornecer ao capital os ‘recursos humanos’ necessários à superação da crise. Essa lógica tem tido o respaldo das tendências pedagógicas, que estão, direta e indiretamente, associadas à tese da expansão do capital e das teorias desenvolvimentistas.

No campo das políticas educacionais, a expressão de ordem tem sido a reforma da escola: para uma necessidade urgente de superação do ensino básico sob a ‘ditadura da escola tradicional’. Estes dois fatores são apontados como os principais motivos da inércia da formação atual (tanto de professores como a dos alunos). Essas políticas reformistas denunciam que a ‘velha escola’ é um enclave ao desenvolvimentismo e que seus métodos são ineptos e não atendem a demanda do novo processo civilizatório e técnico do trabalho atual.

Metáforas como o capital humano, o capital cultural, recursos humanos, a nova escola, aprender a aprender, a sociedade tecnológica, a sociedade do conhecimento, geração Y e o cognitariado são tomadas como categorias ideológicas predominantes de uma nova estrutura organizacional pós-moderna que se impõe aos homens.

Estas categorias deslocam o eixo da análise sistêmica do capital para uma reflexão superficial do problema da escola contemporânea, que nas palavras de Sader (1996), trata-se de “uma estrutura sem história, uma história sem sujeito, um conhecimento sem verdade”.

1.3 A escola contemporânea a partir do contexto histórico da lógica do capital

Para Mészáros (2005), as grandes transformações do capitalismo contemporâneo definiram a trajetória e a organização do trabalho e da escola moderna. Enquanto o grau de controle e direcionamento do tipo de escolarização era ofertado aos trabalhadores, possuindo forte correlação com as demandas da abstração exigida pela burguesia capitalista, a educação idealizava a formação do homem para a vida social. Logo, a conquista do poder pela burguesia foi sequenciada por mudanças fundamentais da política, tendo forte implicação na forma como se deveria organizar a ordem social vigente capitalista. A educação política e social perpassaria pela instrução dos cidadãos proletários do mundo moderno.

Frigotto (2012) afirma que é preciso entender que ao longo do processo industrial, a intensa divisão do trabalho das novas fábricas foi uma das grandes novidades, impondo a rigidez da rotina operacional fordista, estendendo essa ação lógica aos demais setores da produção do processo fabril. Essa atividade fragmentada da produção sepultou de vez as velhas formas comunitárias e de cooperação entre artesãos trabalhadores e a velha ‘arte’ de produzir alienou-se à maquinofatura industrial.

Para este autor, a técnica aplicada ao processo produtivo elevou ao máximo as forças produtivas, o *homo faber* foi sendo preterido dentro da organização produtiva e por vezes reduzido a um repositor de peças do maquinário. O incremento da técnica orgânica alcançou outros campos da economia, sobretudo a agricultura. O impacto social desse setor agravou a questão social nos centros urbanos devido à intensificação da migração campo-cidade. A elevação dos conflitos sociais, greves, rebeliões e movimentos reivindicatórios proletários se somaram os desníveis decorrentes da precarização da vida, os desníveis da anomia contrariava as perspectivas idealistas da racionalidade e o gerenciamento científico da vida social propalada pelo ideário burguês.

Por isso tudo, a educação moral foi, em primeira instância, um dos principais objetivos da instrução pública. De modo que a universalização das escolas primárias contemporâneas veio com o papel de combater a estrago do caráter antissocial dos revoltosos que conspiravam

contra a ordem vigente do capitalismo. Consequentemente, o caráter conservador da escola pública contemporânea revelava a batalha pedagógica da aculturação das massas, objetivando reproduzir as medidas sócio educativas à adequada sociabilidade burguesa. Esse espírito burguês, presente nas primeiras escolas primárias públicas, já vaticinavam na Europa e nos Estados Unidos, a cruzada moralizante do republicanismo liberal.

Para entender esse contexto histórico e sua lógica, é preciso dizer que foi paulatinamente que a instrução para a indústria também começou a fazer parte dos currículos das escolas universais contemporâneas. O principal objetivo era a superação das formas tradicionais que estavam sob o controle das corporações de artesãos dos mais variados ofícios e que ainda resistiam aos novos tempos da produção. A forma mais eficaz de superar o óbice da tradição foi transferir a responsabilidade legal e efetiva da instrução para as mãos do Estado. A institucionalização estatal da formação cumpriu um papel preponderante para a burguesia, pois a escola nacional eliminou a força dos mestres de ofício ao mesmo tempo em que impôs a sociabilidade da moral burguesa. O fim da dualidade da formação humana foi encerrado com o aparecimento da escola pública universal que sistematizou suas funções para o maior alcance e controle do trabalho.

As mudanças políticas e sociais que a revolução burguesa implantou tenderiam a ser mais amplas entre os séculos XIX e XX. A formação decorrente dessas duas instâncias também alcançou os estatutos da escola contemporânea que passou a definir e controlar o valor real da educação para o capital. A questão explicativa desse fenômeno se encontra na economia política da educação que revela a relação pendular de, num primeiro momento, alijar o proletariado de qualquer conhecimento que não fosse aquilo que é necessário ao seu ofício e, mais tarde, expandir a escola universal aos demais cidadãos despojados de privilégios e riquezas.

Para Beaud (2004), na primeira fase da Revolução Industrial, a intensa divisão do trabalho, alcançou o apogeu no processo fordista de produção, reduzindo a ação do trabalhador à execução simples de uma tarefa repetitiva, limitando sua capacidade criativa e alienando sua ação diante da máquina. Assim, a maioria dos que viviam do expediente do trabalho das fábricas não necessitava de um acréscimo marginal de saber, reduzindo sua capacidade intelectual aos trâmites da máquina.

Para a burguesia, esse enorme exército de trabalhadores era uma garantia de eficiência para à obtenção do sobretrabalho para o capital. A exigência de uma instrução maior recaía

sobre os serviços que estavam direta, ou indiretamente, ligados à produção. Por isso, os primeiros a obterem um grau instrucional de conhecimento técnico-científico foram os trabalhadores desses setores específicos.

A competitividade intercapitalista e os avanços da técnica ampliaram o progresso produtivo industrial, que passaram a demandar por um trabalho mais capacitado, onde as novas abstrações não mais eram obtidas no chão da fábrica e na repetitividade da tarefa oriunda do processo fordista. Nesse contexto, é que a discussão central entre a educação e a ignorância tomaram dimensões nos campos do poder estatal e das representatividades burguesas.

As próprias organizações sindicais defendiam o acesso à educação integral como direito fundamental. O capital que havia formado sujeitos alienados à dureza repetitiva do maquinário demandava um proletário com maior grau de abstração e cognição, necessários para as novas tarefas. A escola assumiu essa nova demanda da formação, ampliando sua função ao todo sistêmico modo de produção capitalista. É preciso explicar que o consumismo, que intensifica a produção, tornou-se uma crença quase unívoca, que estende a sobrevivência desse modo de produção pelo planeta, tornando-se uma espécie de ‘tábua de salvação’ da irracionalidade sistêmica e reduz a existência humana à busca pela satisfação. Nesse sentido, descreve sua importância ao afirmar que:

A sociedade de consumo tem por base a premissa de satisfazer os desejos humanos de uma forma que nenhuma sociedade do passado pôde realizar ou sonhar. A promessa de satisfação, no entanto, só permanecerá sedutora enquanto o desejo continuar irrealizado; o que é mais importante, enquanto houver uma suspeita de que o desejo não foi plenamente e totalmente satisfeito. Estabelecer alvos fáceis, garantir a facilidade de acesso a bens adequados aos alvos fáceis, garantir a felicidade de acesso a bens adequados aos alvos, assim como a crença na existência de limites objetivos aos desejos ‘legítimos’ e ‘realistas’ – isso seria como a morte anunciada da sociedade de consumo, da indústria de consumo e dos mercados de consumo. A não satisfação do consumo dos desejos e a crença firme e eterna de que cada ato visando a satisfazê-los deixa muito a desejar e pode ser aperfeiçoado – são esses os volantes da economia que tem por alvo o consumidor. (BAUMMAN, 2007, p.106)

A nova sociabilidade permeada pela vida do consumo esconde a incerteza de uma economia que produz de forma anárquica à obtenção do lucro em larga escala, característica de sua desiderativa sistêmica. A crise que é provocada pela dominação global do mercado é desviada pela promessa de acessibilidade aos benefícios da modernidade-mundo. A sociedade é desfeita em seus projetos históricos mais clássicos da simetria social e o consumo reduz a

comunidade em indivíduos ávidos para obter mercadorias que dê sentido a sua existência fragmentada e muito individualizada.

É evidente que a escola do capital passou a ser a escola da vida para o trabalho mais técnico e científico. A formação que a burguesia ofertou ao mundo contemporâneo é a escola do trabalho, que redireciona as contradições do capital ao campo da formação humana. É nessa instituição, por excelência, que as ciências sociais podem, com maior referência e percepção empírica, verificar as ‘metamorfozes’ da categoria do trabalho: das dimensões morais, tecnicistas, religiosas e psico-cognitivas da formação para a vida e da tese do ‘fim do trabalho’, bem como de uma sociedade sem trabalho devido ao avanço das tecnologias que substituem a mão de obra.

Do fordismo ao toyotismo¹, a escola contemporânea edificou seus variados projetos de formação humana, tendo no trabalho uma determinação central de sua organização. Dessa concreta realidade é que a concepção histórico-materialista opõe-se a incorrer nos atuais equívocos de certa parte dos intelectuais pós-modernos que eliminam o trabalho da reflexão da vida social.

Não há provas empíricas que nos convençam da superação dessa categoria fundante – o trabalho - do ser social. Para Lukács (2012), ser social é o resultado do trabalho e da exploração da natureza, para ele o trabalho transforma a natureza em detrimento da sobrevivência humana e ao realizar essa tarefa, transforma o próprio homem em um ser social.

Rupturas e mudanças sistêmicas do capital não edificam um novo salto qualitativo da história contemporânea, elas devem ser compreendidas como mecanismos de superação das contradições, que sempre tendem à submissão mais intensiva do trabalho. As taxas de lucro das grandes organizações modernas prescindem do controle do trabalho em escala global, daí a importância da formação de competências e habilidades que a nova forma de produção exige.

A escola contemporânea do Pós Segunda Guerra Mundial foi organizada em prol da lógica econômica e intensamente comprometida com a recuperação econômica do

¹ Há uma distinção no processo de produção entre o fordismo e o toyotismo a saber: a) no fordismo, a produção acontece em massa dos bens homogêneos com grande estoques e inventários, com realização de uma única tarefa pelo trabalhador. b) no toyotismo, a produção acontece em pequenos lotes, sem a necessidade de estoques, o trabalhador exerce múltiplas tarefas. Adaptado: (HARVEY, David. Condições pós-moderna. Edições Loyola, São Paulo, p. 167, 1989)

capitalismo. Mas a questão proletária suscitou a atenção da burguesia às questões sociais postas no final do Grande Conflito. O acesso à cultura orgânica da ciência passa a ser uma bandeira das organizações sociais e tomou centralidade nos movimentos sociais e sindicais da Europa e nos Estados Unidos, passando a ter a mesma importância das conquistas trabalhistas do início do século XX.

Se de fato as transformações ocorridas no processo produtivo entre 1945 e 1980 determinaram a extensão da escolarização aos cidadãos dos setores mais populares, o direito à cultura não se processou sem a luta dos cidadãos junto aos Estados democráticos e liberais erigidos no final de 1945. O fim do terror totalitário na Europa e na América Latina reascendeu o desejo da sociedade de impor pautas mais justas e democráticas nas agendas governamentais. Contudo, as pressões economicistas da burguesia contemporânea pesaram mais na condução das reformas educacionais do Pós-Guerra.

A política do Bem Estar Social, nas mais variadas versões, representou uma preocupação maior dos governantes sobre a questão social, mas em nenhum momento suas concessões estiveram em desacordo com a nova fase de ouro do capitalismo – entre 1945 a 1970. A universalização técnico-científica tornou-se estratégia fundamental ao aumento da taxa de lucratividade da economia capitalista ocidental do Pós-Guerra, porém ela passou a ter maior relevância no período recessivo da taxa de lucratividade do capital a partir de 1980, pois,

Essencial à reestruturação produtiva é uma intensiva incorporação à produção de tecnologias resultantes de avanços técnico-científicos, determinando um desenvolvimento das forças produtivas que reduz enormemente a demanda de trabalho vivo. Muito especialmente, a introdução da microeletrônica e dos recursos informáticos e robóticos nos circuitos produtivos vem alterando os processos de trabalho e afetando fortemente o contingente de trabalhadores ligados à produção. O impacto desse desenvolvimento das forças produtivas é de tal ordem que alguns pesquisadores chegam ao ponto de mencionar uma “terceira revolução industrial”, ou, ainda, uma “revolução informacional” – de fato, a base produtiva vem se deslocando rapidamente dos suportes eletromecânicos para os eletroeletrônicos. (NETO E BRAZ, 2012, p.228)

O investimento na produção do capital humano passou a fazer parte das estratégias e dos orçamentos direcionados ao campo da educação, de modo que o acréscimo da produção pelo aumento da instrução dos trabalhadores foi estudado de forma muito intensiva pelos planejadores desenvolvimentistas.

A verificação empírica do novo fator de produção - o conhecimento - levou os estados liberais a investirem de forma progressiva na escolarização dos cidadãos e mais intensivamente nos ciclos primários do estudo escolar. O aumento do tempo de preparação dos futuros cidadãos trabalhadores demandou um elevado custo de investimentos diretos e indiretos e que deveria ser pago pelo Estado.

À medida que a tese do capital humano foi transformada em política educacional de consenso pelo bloco ocidental capitalista, a luta contra ideológica da educação burguesa, efetuada pelos partidos socialistas e sindicatos de esquerda, conheceu um refluxo de ação diante do sucesso da lógica econômico desenvolvimentista. O acesso aos bens de consumo pelos trabalhadores, a elevação dos ganhos gerais da classe média e o aumento da empregabilidade compuseram benéficos decorrentes da recuperação capitalista, onde a luta pelo direito não mais era necessária.

As benesses do mercado e da tecnologia - na vida privada e nos serviços - somaram-se à universalização da escola contemporânea para todos. O mercado redistribuiu aquilo que antes da Guerra só se conquistava pelas lutas reivindicatórias dos operários e cidadãos pobres. A forte assimetria entre ricos e pobres do modelo desenvolvimentista era explicado pela lógica do crescimento econômico que deveria fazer crescer o 'bolo para depois servi-lo' aos demais.

A escola ratificava a ideologia da meritocracia sistêmica e abriu um naco de esperança aos que nela se inseriam. O tempo relativamente 'perdido' à obtenção do capital cultural seria, mais tarde, reembolsado pela taxa de retorno sob a forma de salários altos aos mais qualificados. O 'tempo perdido' era um investimento pessoal que o trabalhador fazia a si mesmo, sacrificando o consumo imediato em prol de uma poupança cultural.

A formação do cognitariado - proletário com acréscimo marginal de conhecimento técnico-científico - propalado pela teoria do capital humano deslocou o discurso da qualidade da educação democrática (pela via do ensino de qualidade) para o campo da produção industrial e de serviços. A concepção desenvolvimentista tornou-se o compromisso fundamental dos Estados capitalistas ocidentais.

É nesse contexto, que a alfabetização do Ensino Fundamental e a formação técnica do Ensino Médio que garantiria a profissionalização de jovens para o mercado de trabalho - estruturou e legalizou a escola contemporânea. Portanto, definir com clareza a função da educação na sociedade ocidental do Pós-Guerra possui enorme relevância para a burguesia

mundial que pressionou os Estados a elaborarem investimentos pesados e as reformas necessárias para a expansão capitalista.

As políticas públicas elaboradas nesse período tiveram estreita relação com os objetivos estratégicos do crescimento econômico nacional, afinal o desenvolvimentismo pressupunha uma nova cultura diante da modernidade-mundo que a fase de ouro do capital produziu. A ação político-ideológica da educação operava uma formação de base economicista e conservadora da sociedade, mas se ancorava na perspectiva do discurso da modernização do mundo do Pós-Guerra.

O uso da tecnologia à industrialização também alcançou o campo da formação humana e a maneira de obter saberes reais e simbólicos necessários à vida. A expressão ‘aprender para a vida’ ganhou notoriedade pela utilidade polissêmica com que essa categoria foi manipulada nos discursos pedagógicos. De modo que as escolas de cunho tradicional, religiosa ou liberal, foram consideradas anacrônicas diante do universo novo que o horizonte desenvolvimentista produziu e prometeu.

A Escola Nova e a Escola Tecnicista propalavam uma verdadeira revolução no campo didático-pedagógico. As inovações midiáticas permitiu o acesso da cultura para além do livro impresso, a denominada Terceira Onda, conceito elaborado pelo economista americano Toffler (1970), coloca a absorção da informação atualizada como uma perspectiva de poder ao alcance de todos. A escola passou a vivenciar uma espécie de guerra para reproduzir a informação atualizada e fundamental a vida dos estudantes, foi nessa perspectiva que o livro didático chegou com grande importância e como tecnologia auspiciosa na transmissão de conhecimento rápido e para muitos ao mesmo tempo.

Não há como negar que o futuro de uma nação depende da absorção e controle dos conhecimentos essenciais ao desenvolvimento. Os saberes são continuamente renováveis, porque logo são diluídos (e até descartáveis). As informações vitais da modernidade devem ser continuamente atualizadas pelos manuais acadêmicos e livros didáticos que exigem uma política de impressão e atualização das informações constantes e que diferem do livro clássico que era utilizado pelas escolas tradicionais. O conhecimento paulatino deu lugar ao conhecimento *fast food*, na fragmentação dos textos, e na ligeireza do trabalho proposto no livro didático.

A Terceira Onda é vivenciada pela nova produção e consumo de bens e de produtos culturais (materiais e simbólicos). A nova maneira de fazer e produzir a cultura (tomada aqui

como a cultura de cunho erudita) se aproximou do processo de produção em série que caracterizou a indústria moderna. Neste contexto é importante pensar que, na escola, todas estas políticas se materializaram no âmbito do trabalho e dos instrumentos didáticos, sendo o livro didático, por excelência, a expressão capitalista incrustada em seu método e proposta de formação.

As obras didáticas enfatizavam as informações e mensagens dirigidas ao grande público, indiferente das condições sociais em que as classes se encontram na estrutura social e no caso do Brasil que é um país com regiões diversificadas em cultura, clima e linguagem, o regionalismo não é sequer privilegiado. Ou seja, é um livro que serve a todos independente de quem seja o leitor.

O uso de recursos tecnológicos nos livros didáticos, como as figuras, imagens, fotografias e desenhos, tomam corpo e centralidade ao mesmo tempo em que a produção textual diminui. Inclusive os textos de literatura, produzidos para crianças e jovens, sofreram o reducionismo da editoração, ora sendo fragmentados e destituídos do contexto histórico da obra, ora sendo adaptados para o leitor, ora servindo de base para o estudo da gramática. Os especialistas que elaboram os textos e os conteúdos dos livros didáticos utilizam os textos literários para a assimilação de uma moral da história que é a moral da vida moderna.

O valor do trabalho e do sacrifício do proletário, da abnegação do indivíduo pelo todo funcional, da obediência cega às autoridades são formas de indução mediada pela manipulação fragmentada dos textos didáticos. As imagens e desenhos que tomam boa parte dos livros didáticos servem para a abstração de um determinado valor social que é simbolizado como estereótipo do tipo ideal de cidadão trabalhador e consumidor.

Sendo assim, podemos dizer que a produção da sociedade de massa atinge as estruturas da organização da escola contemporânea, pois de acordo a lógica do capital, é necessário instruir as massas. A produção de textos e o acesso à informação se desprendem do local da escola, de forma que é possível acessá-la em todos os meios de comunicação, como a televisão, a informática e outras mídias alternativas.

Mesmo a propaganda, que em grande parte é apelativa, assimilou os mecanismos da pedagogia moderna. Então, torna-se urgente a consciência de que é preciso saber ensinar bem aquele que deve consumir para obter sua identidade na sociedade de consumo de massa. O consumo reforça tanto a posição social como a individual do sujeito, sua distinção e inserção é definida pelo que ele consome no mercado social.

A modernidade contemporânea deslocou a escola da reprodução cultural e política da informação. O contato direto entre aluno e professor, que era mediado pelo projeto de apropriação do patrimônio cultural da humanidade, foi deslocado para os novos agentes da produção midiática. A informação repassada pelo contato direto dos agentes escolares, vinculada pela linguagem culta é disseminada pelos novos intermediários da produção midiática, que assumem de forma ideológica o consenso coletivo e da opinião pública.

A sociedade da informática não se reduz ao mero domínio simbólico e material da cultura, pois suas contradições se efetivam na disseminação dos meios tecnológicos. Novas dimensões contra hegemônicas do capital também reafirmam suas possibilidades quando se desvinculam da oficialidade da produção da informação da cultura de massa.

A própria oposição à cultura tecnológica e midiática deriva da reação aos valores e crenças propaladas pela sociedade moderna e pós-moderna. Porém, a recuperação dos valores sociais da democracia cultural depende da formação crítica escolar, que só se processa no engajamento teórico desmistificador da prática alienada da vida.

A retomada do caráter da concepção teórico-crítico humanista da formação humana retira o caráter ideológico da neutralizada escolar propalado pela formação neotecnicista. A escola contemporânea necessita retirar o *homo faber* atual da condição de sujeito-massa em que se encontra. A retomada do conhecimento teórico científico é um fator elementar da qualidade que se pretende alcançar. As condições para tal desiderativa não foram eliminadas do mundo moderno, pois os fundamentos humanos e materiais (professores, alunos e livros) continuam existindo, mesmo que estejam deteriorados pela inépcia dos governos submissos à lógica economicista do novo capital humano - representado pela teoria da qualidade total em educação.

Apesar da estreita vinculação - relação de determinação - da superestrutura escolar com a infraestrutura econômica - relações sociais de produção capitalista - traduzir uma visão histórica de totalidade sistêmica, a crise da educação atual não aponta para o fim da escola contemporânea, nem da concepção do trabalho à compreensão ontológica do ser social.

A crise estrutural do capitalismo, é uma crise sociometabólica, que Mészáros, (2002) abrange diversos elementos constitutivos, a saber:

As condições para administrar a crise estrutural do capital estão diretamente articuladas a algumas importantes contradições que afetam tanto os problemas internos dos vários sistemas envolvidos com as relações entre eles. Resumidamente, tais problemas seriam:

- (1) As contradições socioeconômicas internas do capital “avançado” que se manifestam no desenvolvimento cada vez mais desequilibrado sob o controle direto e indireto do “complexo industrial-militar” e dos sistemas de corporações internacionais;
- (2) As contradições sociais, econômicas e políticas das sociedades pós-capitalistas, tanto isoladamente como em sua relação com as demais, que conduzem à sua desintegração e, desse modo, à intensificação da crise estrutural do sistema global do capital;
- (3) As rivalidades, tensões e contradições crescentes entre os países capitalistas mais importantes, tanto no *interior* dos vários sistemas regionais como *entre* eles, colocando enorme tensão na estrutura institucional estabelecida da Comunidade Européia ao Sistema Monetário Internacional) e fazendo prever o espectro de uma devastadora guerra comercial;
- (4) As dificuldades crescentes para manter o sistema neocolonial de dominação (do Irã à África, do Sudeste Asiático à Ásia Oriental , da América Central à do Sul), ao lado das contradições geradas dentro dos países “metropolitanos” pelas unidades de produção estabelecidas e administradas por capitais ‘expatriados”. (MÉSZÁROS, 2002, p. 808).

Esta crítica advém da percepção empírica dos limites históricos da economia mercantilizadora da vida em expandir, produzir e reproduzir, continuamente, seu sistema social em nível planetário, sem que para isso promova a assimetria dos povos, a exploração do homem pelo homem e a irracionalidade da produção anárquica de mercadorias que objetivam apenas o lucro.

De acordo Mézáros (2005), as tentativas de combater as crises econômicas, longas e cíclicas que vêm ocorrendo desde 1930 até hoje, são ineficientes e infrutíferas, pois não evitam (e nem escondem) a lógica sistêmica destrutiva da exploração de homens e da natureza pelo ideário da concentração ampliada do lucro.

Nessa atual conjuntura de crise estrutural do capital, a escola vivencia uma contradição decorrente de sua incapacidade de responder, cultural e simbolicamente, os pressupostos fundamentais do capitalismo (capital humano, trabalho alienado e o poder do Estado). Assim, para o autor acima, as contradições da escola são decorrentes do esgotamento do capitalismo, o que não significa o seu fim, nem mesmo suas possibilidades de superação da “educação para além do Capital”

Repensar a escola contemporânea pela categoria do trabalho, não se reduz à mera percepção da alienação do trabalhador pelos agentes, diretos e indiretos, do capitalismo. A perspectiva da teórica marxista da crise estrutural do capitalismo ultrapassa aos apontamentos críticos dos neoliberais que agem no campo da educação. Tal desiderativa tem seu aporte nas

análises da crise estrutural investigadas por Mészáros (2005) e que apontamos nos seguintes pressupostos:

1 – A crise sociometabólica do capitalismo não representa o fim da escola. Essa instituição existiu antes do capital e permanecerá ativa com o advento da nova sociedade. Porém, não mais determinada pelos ditames da burguesia capitalista e ao reducionismo economicista da formação humana. Liberta das amarras do mercantilismo da vida, ela retomará sua luta pela qualidade integral da vida, da formação da cidadania e da educação crítica e aberta à dinâmica da história;

2 – Permanecendo viva e mantendo sua tradição de organização reprodutora e produtora do saber filosófico e científico, ela se verá livre das alienações históricas que o capitalismo lhe impôs. Seus agentes formadores, propensos a autonomia do pensamento e livres dos determinantes economicistas, irão restabelecer o diálogo fundamental com os alunos objetivando a formação integral e crítica. A escola tornar-se-á um palco de discussões e embates democráticos da vida e do mundo global, pois entre todas as superestruturas de uma sociedade é a que mais reproduz e catalisa as relações sociais e as dinâmicas da vida cotidiana;

3 – Acumulando o saber histórico da humanidade em suas estruturas materiais e humanas, a escola retomará seu papel ativo da formação humana de homens e mulheres. Como instituição do saber democrático, ela assimilará as novas tecnologias e os valores da dinâmica da cultura atual. Ela por si, não deverá recusar a inovação e as mudanças, pois ela mesma decorre da produção da história. Sua posição ética a levará a aceitação do mundo, das transformações e da crítica a qualquer retrocesso político, cultural e econômica que desvaloriza a vida e o trabalho.

4 – Em sua desiderativa por uma formação mais humana, ética e equitativa, a escola terá um papel relevante na decodificação da crise sociometabólica do capitalismo. Ela deverá permanecer como um fórum permanente das ideias e possibilidades da nova educação. Sua radicalidade humanista a obrigará a ser democrática e pluralista das proposições a ela dirigidas, porém inflexível ao conservadorismo e às intolerâncias reacionárias que se apresentam historicamente nos processos revolucionários e nas crises econômicas.

5 – A natureza da educação permanecerá vinculada ao trabalho (MÉSZÁROS, 2005, p. 15). Ela não mais deverá servir ao processo econômico que separa trabalho e capital, nem reproduzir uma formação que diferencie trabalho manual e intelectual que é uma expressão

típica da sociedade de classes que reduz a educação à mercadoria. Sua função primordial será a socialização dos saberes sociais e culturais para todos, desiderativa que só é possível pela via de uma escola pública, gratuita e universal de qualidade.

A formação e o desenvolvimento da escola contemporânea e a sua correspondência e condicionamento direcionado à reprodução material e ideológica do capitalismo deve ser vista sob o desenvolvimento histórico da sociedade moderna a partir do século XVIII. A ideologia liberal no início desse século possuía um aspecto revolucionário e objetivava superar os limites da educação tradicional vinculada com as bases do Antigo Regime e da estrutura feudal ainda permanentes na Europa.

Aspectos gerais como a laicização das instituições educacionais, da expansão do conhecimento e da extensão da escolarização aos grupos emergentes das cidades europeias foram propostas avançadas e vinculadas ao espírito das luzes (da Revolução Iluminista) de caráter progressistas. Ao lado disso, a incorporação do espírito científico e a base racional e empírica demonstraram o caráter progressista do mundo contemporâneo.

Mas, à medida que a ascensão da burguesia industrial se efetivou, nas primeiras décadas do século XIX, as desiderativas progressistas foram sendo suprimidas em favor do condicionamento da escola à reprodução ampliada do modo de produção capitalista. A submissão da escola como fator de produção demonstrou a paulatina tendência conservadora do capital na formação e controle do trabalho contemporâneo.

A perspectiva histórica da escola contemporânea permite acompanhar a progressiva subordinação das estruturas sistêmicas às determinações da infraestrutura do capital. O Estado assim com a educação representou um ponto fundamental do domínio da burguesia na Europa capitalista.

Com isso, os aspectos progressistas das primeiras manifestações do liberalismo clássico foram substituídos em favor da reprodução ampliada do capital que passou a objetivar o controle e a formação da classe operária. A dualidade da escolarização e o tecnicismo do ensino representaram um limite social do capital e que inviabilizou a ascensão das camadas baixas aos conteúdos fundamentais da equalização social.

Os livros didáticos produzidos pela escola contemporânea se tornaram cada vez mais ideológicos, voltados à submissão dos trabalhadores e ao reproduzir os conteúdos

fragmentados, a literatura inserida no livro didático, também passou a servir a este capital e a esta formação.

Progressivamente a educação liberal passou a ter centralidade sistêmica à reprodução axiológica dos valores da burguesia e do controle e formação dos trabalhadores contemporâneos.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.1 A escola pública contemporânea: fragmentária e obsoleta

Neste capítulo, a escola contemporânea, em particular, terá uma abordagem reflexiva. As principais obras que alicerçam este estudo são: *A Produção da Escola Pública Contemporânea*, Gilberto Luiz Alves (2004) – o autor coloca a escola dentro de uma análise material – por isso, o autor usa o materialismo histórico que privilegia a visão marxista, destacando duas grandes categorias de análise marxista – a historicidade e a totalidade. A outra obra que solidifica este capítulo é *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani (2008) que ressalta as políticas educacionais liberais.

Ainda na perspectiva materialista - na visão de Marx -, Alves evita ver a escola a partir de uma concepção ideológica salvacionista, fantasiosa, superadora dos conflitos e, principalmente, idealista – por exemplo: a escola é tudo na vida, ou a escola é a solução da sociedade. Isso evita a visão idealista da escola para pensar na escola nos âmbitos pedagógicos e didáticos e, sobretudo, pensar na escola em si, ou seja, desconectada dos condicionamentos sociais e materiais - econômicos do capitalismo moderno.

Há que se ressaltar que a visão idealista - e ingênua do próprio professor que pensa a educação a partir de sua prática em si - decorre da divisão social do trabalho - numa comparação simplista, podemos lembrar o filme de Charles Chaplin em *Tempos Modernos* (1936). Desta forma, como os trabalhadores poderiam pensar criticamente se seu corpo e alma estavam alienados? Se pensassem, e com certeza pensavam, faziam-no dentro de sua condição de trabalho dividida pela gestão do trabalho capitalista.

Observa-se a fragmentação tanto nos textos literários apresentados aos alunos, como na organização e articulação do livro didático, em que os capítulos são tratados de forma isolada e o texto literário apenas é apresentado como ilustração de um assunto de temática transversal. Neste caso, como diz Alves (2004), fica difícil superar a fragmentação do pensamento, se o trabalho é fragmentado.

Lembremos que a especialização do trabalho leva à especialização do conhecimento – a especialização do conhecimento leva a negação da totalidade das coisas. É, por essa razão, a razão de superação e da abstração alienada da escola e da educação – que Alves propõe como objetivo a análise do processo de produção material da escola pública, universal, laica,

obrigatória e gratuita. Novamente destacamos as categorias historicidade e totalidade – estas são categorias do pensamento que objetivam apreender o real – a totalidade da funcionalidade da sociedade capitalista e, conseqüentemente, o papel da escola na sociedade capitalista.

Os objetos do trabalho - a escola pública burguesa - no primeiro plano, localiza suas origens, características e no segundo, as condições materiais de produção e propagação dessa escola. Assim, os objetivos são identificar e descrever a origem, a universalização e a funcionalidade da escola pública contemporânea.

Fica evidente, na obra, que Alves (2004) analisa o surgimento da escola pública contemporânea europeia. Isso significa que alguns aspectos da formação da escola pública contemporânea brasileira ou latino-americana apresentam diferenças específicas, mas que, no geral, possuem uma forte correlação universal com as escolas europeias.

Após efetuar uma crítica ao marxismo vulgar (sobretudo a obra de Anibal Ponce - *Educação e Luta de Classes*), Alves (2004) define que a ampla difusão da escola pública só se difundiu a partir de 1930 na Europa, antes ela não havia se processado a ponto de alcançar os filhos da classe trabalhadora daquele período. A produção e a reprodução do capital são efetuadas no investimento direto do campo produtivo e não no campo “improdutivo” (capital cultural). É somente na fase monopolística do capitalismo é que a universalização da escola para todos passou a ser objetivada de forma mais efetiva.

O advento da escola pública tem suas origens nas mudanças já detectadas da antiga escola feudal, possuindo nova clientela e a crise da escolástica e o advento das ciências modernas. A análise da escola pública contemporânea se baseia na leitura dos clássicos da Revolução Francesa, da economia clássica e da Reforma Protestante.

Segundo Alves (2004), não havia um pensamento único acerca do tipo de escola pública a ser edificada pela burguesia, nem a forma como o Estado deveria agir para tal desiderativa – daí a dificuldade a sua universalização. Outro aspecto, é que a experiência de implantação de uma escola pública variava de um país para outro, as circunstâncias também. Por isso, o autor acima analisou a implantação dessa instituição nos países mais avançados, isto é, naqueles países que efetuaram as denominadas revoluções burguesas e a constituição de uma escola pública – mais tarde, essas experiências iriam ser ampliadas aos demais países de forma ampla ou relativa.

Esse é um aspecto metodológico do autor – do campo mais evoluído às peculiaridades. Nesse sentido, Alves (2004) deixa claro ao afirmar que são essas formas mais desenvolvidas que produzem, por via de mediações, as chaves para o entendimento das formas singulares das nações menos desenvolvidas. Ao analisar as formas mais avançadas para a formação da escola pública das formas menos avançadas (tomemos como exemplo o Brasil), o autor esclarece que não significa que essa escola se universalizaria de forma reflexa, mecânica – há peculiaridades e especificidades de avanço ou recuo – claro que hoje, há um grau maior de uniformidade, porém, o autor analisa o século XX.

Para Alves (2004), não se trata de entender apenas a expansão de um modelo de escola burguesa trazida da França, Inglaterra e, mais tarde, dos Estados Unidos, mas a escola pública que aqui, no Brasil, reproduziu-se, derivando-se de uma função educacional para a expansão do capital, ou seja, a escola pública deveria ser expandir como necessidade do capitalismo global. Se não enxergarmos isso, a crítica será superficial e limitada ao simples comparativismo, de como funcionou lá na França e como funcionou (integral ou parcial no Brasil).

É assim que até hoje fazemos, reclamamos e comparamos, nas nossas reuniões de professores ou nas formações continuadas: “nos Estados Unidos, a escola é assim (melhor) e no Brasil não é” – esse é um discurso ideológico da qualidade da educação. As formas adversas de como a educação pública se desenvolveu nas áreas menos avançadas são especificidades e adversidades típicas de um capitalismo atrasado ou tardio, mas não são resistências ou oposições ao modo original como foi pensada a universalização da escola burguesa.

Em seguida, incorporaremos às afirmações de Gilberto Luiz Alves (2004) outros autores como Dermeval Saviani (2008), Marina Graziela Feldmann (2009) e Mariano Fernandes Enguita (1995), quando detalhamos as denominadas ‘reformas neoliberais’, suas correlações e correspondência com a formação humana demandada pelo ‘novo capital’ – o capital global.

2.2 As transformações do trabalho no campo das teorias pedagógicas

A reforma educacional brasileira na década de 1980 deve ser compreendida pela perspectiva do jogo político no qual o controle da escola tornou-se vital à implantação do projeto neoliberal demandado pela burguesia nacional e internacional. O compromisso

conservador dos reformistas pretendia o fim do modelo econômico nacional desenvolvimentista que havia sido implantado na década de 1940 pelo Estado Novo.

Essa frente parlamentar visava a extinção dos resquícios populistas e sindicais que ainda permaneciam ativos na estrutura política do país. O embate entre nacionalistas e internacionalistas polarizou os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte instalada em 1987, desvelando a importância do Estado para a implantação da nova ordem econômica capitalista.

No campo das colisões político-ideológicas em torno da educação, o discurso da qualidade da escola tomou corpo entre progressistas e regressistas constituintes que acordavam uma reforma da estrutura educacional pela via negociada pelos partidos. Para Alves (2004), o consenso em torno das mudanças da escola contemporânea brasileira tomou a tese da eliminação do atraso nacional pela mão da educação ao mesmo tempo ela iria preparar a formação humana demandada pelo novo capital. De qualquer forma, as proposições defendidas pelos constituintes perpassaram pelo crivo da experiência democrática que havia sido conquistada em 1985 e com a saída ajustada do regime militar.

A crise econômica dos anos 80 trouxe para o campo educacional brasileira as teses centrais do projeto neoliberal da formação de recursos. As categorias analíticas da “sociedade do conhecimento”, da “sociedade tecnológica” e da “sociedade informacional”, entre outras, ratificaram a concepção funcionalista da sociedade e serviram para reordenar a política oficial do conhecimento na elaboração da LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O consenso ideológico da Nova República evidenciou o jogo do aliancismo educacional, pois ocorreu uma coalizão entre o setor empresarial e intelectuais regressistas neoliberais.

O projeto foi defendido como uma necessidade da ‘educação para o emprego’ e pelo desenvolvimento social. O direito à educação para todos trazia em seu bojo a concepção individualista do conhecimento como meio mais eficaz à meritocracia social. A força do mercado também ratificou sua posição em torno da formação do capital humano. A qualidade total em educação traduziu os interesses privados e empresariais da produção de trabalhadores nas escolas públicas e privadas.

Saviani (2008) diz que o projeto conservador da educação foi gestado na década de 1990 e pretendia capturar a escola aos interesses do capitalismo em sua nova faceta neoliberal. A leitura economicista da crise da educação brasileira desse período diagnosticou que os problemas da formação decorriam de uma profunda assimetria entre o

desenvolvimento das forças produtivas pós-fordista e a permanência de uma estrutura tradicional e anacrônica da educação nacional, tanto em sua estrutura legal administrativa como a didática e a pedagogia. Segundo o autor, para suprimir essa dualidade, a LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação deveria conduzir novos rumos da formação humana à perspectiva de qualidade dos ‘homens de negócios’.

Em favor desse reducionismo escolar, novas teses foram associadas ao projeto de reforma da educação entre elas o ‘fim da história’ e da sociedade do trabalho que se aglutinaram a tendência analítica pós-moderna. Entretanto, a conformação da escola ao novo processo de organização produtiva e social do capital escondia a crise estrutural sociometabólica do modo de produção capitalista.

O embate parlamentar à elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que garantiria a futura estruturação de políticas e planos nacionais em educação, demonstrava o real significado que a escola possuía para converter a formação humana aos novos processos produtivos. Mas as alterações no campo educativo já estavam em curso no início bem antes da promulgação da Lei.

A categoria da qualidade teve origem na década de 1980 nos Estados Unidos. O Governo Regan (1981-1989) utilizou essa categoria em sentido apelativo à superação da crise econômica, que se aplacou no capitalismo na década de 1980. Nesse sentido, conclamou-se uma espécie de Cruzada moderna para melhorar os indicadores da gestão pública, da produção econômica e da educação americana.

A literatura que defendia a adequação da formação escolar ao processo produtivo tem suas raízes na consolidação do processo Taylor Fordista de organização racional e orgânica do trabalhador. Assim analisou as bases do termo da qualidade e situou a união entre a unidade escolar e a produção no início do século XX:

No início deste século teve lugar a tradução do taylorismo, então em processo de implantação progressiva no mundo do trabalho, à linguagem escolar. Reformadores como Bobbitt, Spaulding, Cubbelrley e outros sustentavam que escola deveria servir à comunidade, identificando esta com a empresa. Bobbitt afirmava que os alunos deviam ser modelados pela escola de acordo com os desejos das empresas, da mesma forma que as fábricas metalúrgicas produziam os lingotes seguindo as especificações fornecidas pelas companhias ferroviárias; e que o processo de trabalho dos professores podia ser organizado e normatizado da mesma forma que o havia sido o do infeliz Shultz por Francis. W. Taylor. Spaulding introduziu a análise de custo-benefício e propôs avaliar os resultados das escolas de acordo com a proporção de jovens nelas matriculados, os dias de frequência no ano, a

porcentagem de promoções, o tempo necessário por aluno para realizar um trabalho, etc, aventurando-se inclusive a estimar o custo em dólares de cada lição por matéria, para suprimir as menos rentáveis. Cubberley se esforçou por introduzir nas escolas a figura do especialista em educação, à réplica escolar do especialista em tempos e movimentos. (ENGUIITA, 1995, p. 99)

A relação custo-benefício do investimento em educação já fazia parte das análises dos capitalistas no primeiro quartel do século XX, mas sua funcionalidade dependia da influência da produção na política de Estado. Os altos valores de financiamento da qualidade do trabalho na produção não deveriam ter origem do setor privado, mas no orçamento público. A taxa de investimento no capital humano era extremamente elevado para um período de retração dos mercados e de reconstrução econômica do Pós Segunda Guerra Mundial.

Para Enguita (1995), a Europa ainda ressentia do Grande Conflito que deslocou o eixo econômico do mundo para os Estados Unidos. O investimento à recuperação do capitalismo demandou grande esforço por parte dos Estados Nacionais do Velho Mundo, pois todas as estruturas básicas da vida, da produção e do trabalho haviam sido severamente afetados pelos bombardeios advindos dos dois lados beligerantes (tanto do Eixo como dos Aliados).

A necessidade de recompor o modo de produção capitalista e reiniciar um novo ciclo expansionista do mercado mundial exigiu a recomposição dos fatores clássicos do capitalismo como o capital e o trabalho, bem como os novos elementos derivados da inovação técnico-produtivo da Guerra que seriam aplicados em escala produtiva mundial - nesse caso, a tecnologia e o capital humano.

O dramático apelo às reformas educacionais desencadeados tanto na Europa como nos Estados Unidos, para Saviani (2008), ampliaram os debates sobre as tendências pedagógicas que estavam direta e indiretamente associadas ao esforço do capital para solucionar a crise produtiva da Guerra. A ênfase às disciplinas mais utilitárias e do ‘sentido da aprendizagem para a vida’ deram aporte as denominadas pedagogias tecnicistas. A acirrada denúncia da inépcia do ensino tradicional e do sistema educacional a ele correspondente reforçou a crítica da escola que ensina para poucos e que enfatizava mais a formação propedêutica que a de formação para a vida e para o trabalho.

Enguita caracterizou o sentido dessa crítica ao afirmar que “não se ensinava suficiente a matemática, linguagem, etc, e que era necessário reforçar as matérias exigidas pelo mundo empresarial” (ENGUIITA, 1995, p. 100). Para esse autor, apesar da pressão empresarial, a submissão completa da escola ao mundo dos negócios não foi completa, pois as demandas

sociais do período da democracia do Pós Guerra produziram ganhos concretos obtidos pelas camadas mais baixas da sociedade.

Os trabalhadores organizados e ligados aos partidos socialdemocratas e socialistas também souberam avaliar o acesso à educação em suas lutas políticas, impondo inclusive reformas no campo da educação como direito. A expansão escolar que atingiu setores mais pobres da população e o alcance dos filhos de trabalhadores aos níveis superiores da formação demonstrava, em certo ponto, a força política desses segmentos nas democracias liberais dessa fase que coincidiu com a recuperação da economia e a expansão dos mercados.

Essa qualidade advinda dos debaixo representou uma forma adversa da qualidade da educação que não havia sido prospectado pelos homens de negócio, pelo menos não imediatamente e a consolidação da qualidade total proposta pelo capitalismo contemporâneo teria de esperar alguns anos para sua completa aceitação nos setores políticos e midiáticos contemporâneos.

O paradoxal equilíbrio político ideológico Ocidente e Oriente do período da Guerra Fria permitiu alguns avanços populares nos campos da política educacional e da legislação do trabalho, onde o Estado adotou a política do Bem Estar Social. O crescente orçamento direcionado a expansão da escola pública e demais serviços sociais produziu um déficit que era defendido como estratégia necessária para evitar a expansão do comunismo no Oeste Europeu. Conforme Enguita (1995), é somente com o fim da Ordem Bipolar que o capitalismo pôde ordenar a política neoliberal em prol de um projeto internacional de formação de recursos humanos pautado na qualidade total.

2.3. A crise brasileira e as reformas educacionais na década de 1990

A análise da crise econômica do Brasil não pode ser apartada da crise cíclica do modo de produção capitalista que vem se descortinando nos últimos quarenta anos em nível global. Para Alves (2004) esses dois fatores associados são fundamentais à compreensão das reformas educacionais e das dimensões teóricas da escola.

A velha relação caracterizada pelo marxismo clássico entre a estrutura e superestrutura social mantém sua vitalidade analítica em tempos atuais, não só em termos da visão dialética do fator educacional, mas do campo das determinações materialista do desenvolvimento da escola contemporânea. Nesse sentido, a discussão da qualidade da escola brasileira atual não

pode ser vista como um reducionismo conjuntural pelos intelectuais e políticos envolvidos no processo reformista da educação.

As reformas educacionais sob o signo da melhoria da qualidade da educação decorreram de um antecipado projeto econômico, nacional e global, montado para efetivar os ajustes econômicos no campo da formação no Brasil. Para Saviani (2008), a proposta dos intelectuais da burguesia brasileira para a escola adveio da teoria neoliberal e estava em fina sintonia com as agências globais do capitalismo.

As instituições mundiais passaram a ter enorme peso na condução das políticas públicas dos países da América Latina, não só auxiliando e gerenciando os programas para o novo desenvolvimento econômico mundial, mas se apresentando como o principal gestor dos recursos destinados a essa finalidade. O papel dos Estados Unidos para exercer pressão sobre as reformas da gestão dos governos da América Latina, agindo como ator auxiliar das reformas do Banco Mundial, se explica pelo peso de sua economia e o poder de decisão nessa instituição global, já que o peso político de cada nação se mensura pelo total de investimento à sua manutenção.

Ao longo de cinco décadas, desde sua criação, o Banco Mundial financiou um tipo de desenvolvimento assimétrico entres os povos, tanto interno como externo. O combate à pobreza sempre teve relevância nos objetivos da organização, mas sempre foi tratado como um efeito secundário do desenvolvimento capitalista. O Banco sempre concebeu que o crescimento econômico deveria ser a meta primordial da economia global e que seus resultados trariam benefício direto e indireto aos mais pobres.

O grau de sacrifício dos trabalhadores e dos pobres sempre foi um resíduo friamente calculado. Entre os anos de 1950 e 1970 o Banco Mundial ajudou a financiar a modernização da economia Brasileira, promovendo o ápice desse processo no período do ‘Milagre Econômico’.

Como em outras partes que se desenvolveu a ‘modernização tardia’, o país reproduziu os efeitos nefastos que ajudaram a concentrar a renda e o capital (sobretudo os latifúndios). A destruição do meio ambiente, feita pela expansão da fronteira agrícola e o aumento da migração inter-regional, influiu na concentração da pobreza urbana brasileira em níveis bastantes elevados. Os grandes projetos desenvolvimentistas ratificaram os níveis de dependência aos grandes investidores internacionais que agiam no país. Com o advento da crise mundial da ‘década perdida’, a crise ajudou a elevar os custos sociais da dívida externa,

convidando, mais uma vez, os pobres a darem sua cota de sacrifício recessivo para o país nas décadas seguintes.

A educação era vista como a principal forma de combate à pobreza, um investimento com uma taxa de retorno controlável de grande aceitação popular. Contudo, a escola como ‘tábua de salvação’ é uma ideologia que não resiste quando analisamos os impactos negativos que o mercado trouxe a sua organização interna, ao mesmo tempo em que um único fator de produção não consegue induzir uma distribuição equitativa de riqueza nacional.

2.4 O discurso da qualidade da Escola Pública Brasileira contemporânea

O discurso da qualidade da escola pública brasileira encontrou forte clamor ideológico na década de 1990, sobretudo em torno das reformas educacionais que haviam sido gestadas na Constituição de 1988. Enguita (1995) afirma que o consenso da não qualidade da escola pública perante o novo processo econômico e produtivo do capital possibilitou que a condução reformista fosse capitaneada pelos intelectuais da burguesia de serviço que possuía o aval do capital internacional e Banco Mundial.

A mensuração economicista da qualidade podia ser verificada empiricamente pelo mercado que efetuou várias experiências em países desenvolvimentistas na América Latina e da Ásia. Os governos dessas nações emergentes tiveram papel central na condução das alterações necessárias à implementação da qualidade total em educação (uma vertente revisada da Teoria do Capital Humano).

O esforço político-governamental do Brasil, nos anos de 1990, foi o de estabelecer uma ação contínua das políticas educacionais que produzisse a assimetria entre a formação de recursos humanos se as demandas do capital global. Conforme, Saviani, (2008), além disso, o combate à pobreza e ao desemprego, pela via da política social da expansão escolar e do incremento de novas competências técnicas, deu suporte político e ideológico ao consenso reformista.

A educação como a ‘salvação da lavoura’ escondia a grave crise do capitalismo global e a supressão do modelo nacional desenvolvimentista em favor da mundialização financeira do capital. Outras ideologias oriundas da análise pós-moderna como a sociedade do conhecimento e o fim do trabalho ajudaram no desmonte da estrutura e organização da educação brasileira que havia se constituído nos ditames do processo fordista na década de 1970 (Lei 5692 de 11 de agosto de 1971).

Contudo, a fragilidade dessas concepções neoliberais sobre o mundo do trabalho logo perderam sua sustentação ideológica, pois o montante de investimentos diretos e indiretos de capital nacional e internacional ao campo da formação humana durante a década de 90, ratificou a categoria do trabalho para a recuperação dos ganhos do sistema capitalista. O trabalho possui extrema centralidade ao atual processo de produção e reprodução do capitalismo contemporâneo, o que explica o esforço de controlar esse importante fator de produção e de riqueza, material e simbólica, pelos velhos e novos atores do sistema econômico global.

Precarizar as condições de trabalho pela via de informalidade, supressão dos direitos trabalhistas e redução salarial, ao mesmo tempo em que se elevam os níveis de exigência da formação do capital humano, definem as atuais estratégias do capitalismo, além de reforçar esse tipo de qualidade (qualidade total em educação) como política social de combate à pobreza e à desigualdade. Responsabilizar o agente passivo do processo de aprendizagem e isentar o agente ativo da crise econômica tornou-se uma falácia cínica do discurso da qualidade da educação nacional no Brasil.

2.5 Os impactos das reformas educacionais na qualidade do ensino brasileiro: a sala de aula e a prática pedagógica.

Do ponto de vista teórico crítico, a pesquisa em educação produziu uma grande quantidade de obras acadêmicas que tomaram a economia política da educação como norte de mensuração dos impactos do capital ao campo escolar. Porém, há certa escassez literária que se enveredou em investigar os efeitos nefastos das reformas liberais ao campo das ideias e tendência didático-pedagógica do sistema escolar, em palavras mais claras: ‘investigar os problemas na sala de aula’.

Nesse sentido, efetuaremos uma série de apontamentos a respeito dessa questão para responder a seguinte problematização: quais são os impactos didáticos pedagógicos que as reformas neoliberais produziram na escola e que são percebidos e apontados como problemáticos pelo docente em sua prática cotidiana escolar? Distante das análises de mensuração da qualidade que foram feitas (e controladas) pelo Governo Federal desde 1990 até hoje, nosso objetivo é prospectar a ‘qualidade da qualidade’ dessas mudanças pela ótica do ‘chão da fábrica’, ou seja, pela sala de aula.

Nessa perspectiva, consideraremos os protagonistas do processo didático pedagógico: professor e aluno para falar daquilo que sentem e vivem no cotidiano escolar, de como

sentem, ou não, as mudanças que são anunciadas como ganhos de qualidade pelos que estão distantes. Nossa análise busca apontar o que temos de experiência em sala de aula, além de buscar as constatações pela via da pesquisa bibliográfica. A veracidade das impressões ganha qualidade em decorrência da relevância dos autores pesquisados para responder essa desiderativa: Dermeval Saviani e Gilberto Luiz Alves produziram importantes pesquisas acerca do tema.

A compreensão da escola contemporânea sob a concepção histórico-dialética permitiu que nossa investigação apontasse os dilemas da ação escolar sob condições concretas e reais derivadas do movimento do capitalismo, tanto em sua fase de consolidação como em sua fase atual mais crítica de produção e reprodução ampliada do capital e do trabalho.

Para esses autores, a formação dos variados padrões de qualidade que a escola brasileira organizou ao longo dos 126 anos de republicanismo respondeu as demandas do capital internacional que produziu um tipo específico de dependência econômica e cultural. Apontam também, a visão idealista da burguesia republicana que concebe a formação humana como política social de superação das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que reduz o movimento pela democratização política e pedagógica da educação pelos seus participantes diretos.

O caminho metodológico que trilhamos à nossa desiderativa não significa que rechaçamos os dados atuais sobre a melhoria da escola contemporânea que são ratificadas pelos do MEC – Ministério da Educação. Mas os dados estatísticos são tomados (ou encomendados) sob determinadas circunstâncias políticas governamentais - lembremos que os dados nunca são dados pela realidade, mas colhidos pelos pesquisadores. De fato, a expansão escolar foi uma realização e uma conquista histórica recente de nossa República, mas a expansão não é um padrão único de mensuração da qualidade.

A qualidade não pode preterir aqueles que ‘sentem na carne’ os problemas do cotidiano escolar. A vivência e demanda dos professores são ‘velhas conhecidas’ dos governantes brasileiros. A luta pelo piso salarial, pelas condições estruturais da formação do docente e de trabalho digno parece envelhecer nos escaninhos da escola. São velhas demandas que nunca são atendidas pelos governos que paradoxalmente reafirmaram seu compromisso pela qualidade do ensino.

A formalidade dos projetos e das legislações educacionais neoliberais encontra óbices à sua realização, pois essas legislações se deparam com a realidade e as condições concretas

em que a escola pública brasileira se encontra no século XXI- desigualdades regionais, falta de professores e os altos níveis de pobreza dos alunos que, em geral, não dão sequência ao Ensino Médio e abandonam a etapa final do ensino básico. A exigência dos homens de negócio não tem obtido sucesso no campo escolar, pois suas concepções idealistas da reforma social pela via da formação humana, não consideram as determinações decorrentes da crise estrutural do modo de produção capitalista.

2.6 A crise da pedagogia tecnicista

O tecnicismo se apresentou no Brasil como uma solução ao desenvolvimento nacional, mas essa tendência pedagógica oficializada pela ditadura militar abortou uma série de experiências educacionais renovadoras que haviam começado nos anos de 1960. Segundo (SAVIANI, 2008, p. 334) “...em 1972 todas essas escolas foram enquadradas no regime comum instituído pela Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971”.

A pedagogia tecnicista baseava-se nos pressupostos da eficiência instrumental (SAVIANI, 2008, p.10) e da neutralidade epistemológica, ambos de influência neopositivista. A sustentação da ideologia desenvolvimentista consagrou seus métodos a buscar, em sala de aula, a maior eficácia para o aprendizado fácil que era demandado pelo mercado de trabalho. Sua organização estrutural induzia a escola a inserir em todos os processos seriais a lógica fabril da operacionalidade.

A pedagogia do trabalho deveria, antecipadamente, diluir qualquer resquício do ensino tradicional e da pedagogia nova. Nutriam-se contra essas duas concepções um sentimento de desencantamento pelo elitismo que ambas disseminaram entre os que podiam ter acesso a escola. A propaganda da pedagogia tecnicista é que ela massificaria o ensino para muitos e com a qualidade que o mercado demandava.

Com o recrudescimento político, a pedagogia tecnicista se alastrou com o apoio da burguesia nacional e dos Estados Unidos. As resistências mais populares (como a pedagogia de Paulo Freire) foram sofrendo restrições até serem suprimidas pela ditadura militar. A fina sintonia entre o processo produtivo fordista e o trabalho escolar teve imbricações na prática pedagógica e na formação do professor. O planejamento escolar passa a ter enorme centralidade na vida dos educadores, ele antecipava os conteúdos significativos e os variados recursos pedagógicos para a obtenção do controle do aluno em todo o processo da aprendizagem.

O valor trabalho ocupava direta e indiretamente toda a reflexão da formação humana. O processo da organização didática predominava sobre o conteúdo clássico e o instrumentalismo ganhou notoriedade sobre a abstração e a cognição do trabalho escolar. A busca pela aceleração do aprendizado, com o menor tempo operacional, suprimiu dos currículos escolares qualquer resquício ou traço de subjetividade que fosse adverso ao trabalho produtivo. A mecanização típica do processo fordista alcança a escola. A repetição e o controle instrumental possuíam relevância e eram acompanhados de perto pelo supervisor escolar.

Do ponto de vista sociológico, a concepção funcionalista e estruturalista da escola e da sociedade subsidiou os teóricos tecnicistas que operavam o sistema nacional da educação brasileira. A elaboração dos manuais com instruções programadas para cada série e os livros didáticos passam a ter extrema importância no processo educativo dos alunos do primeiro e segundo graus – atuais ensino fundamental e ensino médio. A supervalorização dos recursos pedagógicos e midiáticos daquele período tornou os instrumentos como verdadeiras ‘máquinas de ensinar’, além de minimizar o trabalho do professor e suprimir os velhos livros clássicos.

A fragmentação e demasiada especialização da produção científica se estenderam ao campo pedagógico, fazendo emergir a figura do professor e técnicos especialistas. A funcionalidade ratificou o discurso dos especialistas em educação que atuavam na intermediação das partes em favor da integralidade social. Sua atuação passou a ser vital para garantir a padronização sistêmica do trabalho de professores junto aos seus alunos. Mais uma vez, o planejamento reaparece como ação vital que antecipa os problemas e procedimentos didáticos que garantiam o sucesso da aula.

Se fosse necessário, os especialistas orientavam o corpo docente para efetuarem correções pontuais que pudessem corrigir os processos didáticos para garantir a rigidez dos objetivos estabelecidos pela organização tecnicista da escola. Nessa perspectiva, o professor não organiza e nem decide o processo de aprendizagem e nem o aluno tem centralidade (como era na pedagogia nova). Para Saviani:

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2008, p.11)

Dessa forma, a relação professor-aluno é tomada na ótica do trabalho capitalista, ou seja, da unidade organicista onde a nulidade de cada uma dessas categorias se funde em favor de uma coesão social determinante.

A anomia² – um termo usado por Durkheim (1972), nesse caso, é tomada como um comportamento ineficiente diante dos processos obrigatórios da aprendizagem, o mérito torna-se a chancela da produtividade e da ‘inclusão’ funcional do estudante no sistema escolar.

O bom ou o mau aluno é tomado como produtivo e improdutivo pela lógica da avaliação tecnicista. A concepção organicista da sociedade e da educação zelava pela unidade sistêmica e metodológica entre o meio social e o meio físico. Dessa forma, os conflitos sociais, étnicos-raciais, de gênero e econômicos são considerados como uma adversidade anômica pela concepção positivista da sociedade que acreditava na estabilidade sistêmica e no equilíbrio social.

Para alcançar essa desiderativa, o controle da disciplina possuía caráter moralista, no qual os professores e os alunos deveriam se submeter. Os valores categóricos morais como a pátria, o sacrifício, o trabalho resignado e a família nuclear burguesa eram diluídas em textos didáticos que sempre continham a moral da história, mas o ‘reducionismo literário’ continha uma fórmula objetiva de inculcar um tipo ideal de cidadão disciplinado. É amoral construir uma cultura em favor da técnica.

A Pedagogia tecnicista reputou à educação o papel da equalização social, onde a escola é a instituição formadora de méritos individuais. Ela possibilita fornecer a qualquer sujeito, submetido à prática disciplinar do conhecimento, a capacidade de sociabilidade digna de mérito e valores sociais. Em um sistema orgânico, as recompensas ratificam o valor do esforço e desempenho individual.

Cada aluno se responsabiliza e é responsabilizado pelo seu próprio sucesso ou fracasso, já que o professor apenas ratifica seu desempenho com avaliações preferencialmente objetivas, pois as provas externas também são planejadas a priori pelo sistema nacional de avaliação. O valor da meritocracia é uma categoria que dispõe o aluno (o aprendiz) ao mercado de trabalho.

² ANOMIA: palavra derivada do grego que significa sem lei e conota impiedade, desordem. Mas em Durkheim, conota um conjunto de atitudes - cada vez mais indiscutível de alienação - responsável pela quebra da funcionalidade social de origem moral. (Dicionário do Pensamento Social do Século XX, Jorge Zahar Editor, 1996, p. 20).

No decorrer da pedagogia tecnicista, seu desempenho escolar tinha de ser estendido ao ‘chão da fábrica’, ou aos serviços (público ou privado), ao mesmo tempo que ele cumpria a função de equalização social que ajudaria a ‘equilibrar o sistema’ (SAVIANI, 2008, p. 11). A crença social salvacionista da escola ajudou a consolidar a ideologia da formação de recursos humanos que era apregoada pelos defensores da Teoria do Capital Humano e que se efetivou na organização estrutural da escola brasileira de 1971 a 1988.

Naquele período, a preparação e formação de professores que atuavam nas escolas de primeiro e segundo graus brasileiras eram aligeiradas e próximas ao processo de treinamento educacional, objetivando atender as demandas mais utilitárias e pragmáticas da nação (alfabetização, leitura e conhecimento das operações simples matemáticas). Também nas escolas de formação de professores ocorreu a condução aos ditames do funcionalismo social, sendo ela mesma parte de um subsistema. Assim o caracteriza os procedimentos dessa escola:

Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que tem em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista da pedagogia, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é a aprender a fazer. (SAVIANI, 2008, p. 12)

O alto nível da especialização que a pedagógica tecnicista possuía também tinha que ser gestado nos cursos de formação superior. A Pedagogia com ênfase em Administração e a Pedagogia com ênfase a Supervisão eram competências fundamentais para a burocracia funcionalista. O controle dos procedimentos perpassam pelas mãos desses especialistas que fiscalizavam tanto os processos-meios, como processos dos fins educacionais, ou seja, os conteúdos curriculares, os recursos didáticos mais ativos para determinadas séries, a escolha dos livros didático, o tipo de aula a ser dada e a forma da avaliação.

O intenso controle escolar era a condição precípua à funcionalidade harmônica do sistema educacional. Os formulários contínuos e os diários de classe possuíam relevância para o controle e o trabalho docente e eram concebidos como procedimento vital da vida do professor. A formação do professor sob as bases da economia nacional desenvolvimentista associada ao capital internacional era a garantia para a preparação dos alunos aos ditames do mercado pela via da profissionalização. Nisto, ilustramos com a seguinte informação:

A formação dos profissionais da educação durante anos manteve-se assegurada por uma preparação profissional na qual a linearidade e a homogeneidade eram garantidas pela reprodução do saber. Esses profissionais eram ‘condicionados’ a transmitir os saberes e fazerem de

modo que assegurassem às crianças e jovens condições de viver e responder de acordo com os princípios sociais determinados pelos grupos hegemônicos, ou, dito de outra forma, pelos grupos que detinham o poder econômico. Tais grupos ditavam, mesmo que ‘anonimamente’, as normas mercadológicas necessárias ao ‘progresso social’. A própria legislação das políticas educacionais estabelecidas legitimava uma hierarquia marcada por categorias no plano social, no qual se delineava a posição e ocupação das pessoas de acordo com as ‘competências’ e os ‘graus’ alcançados na escola. (FELDMANN e D’AGUA, 2009. 191)

No plano das determinações da função da escola é fácil constatar a forte correlação entre a economia e a educação e entre a economia política da educação com as políticas educacionais dos governos militares entre 1964 e 1985. Se por um lado a escolar expandiu o direito à escolarização, garantindo um número alto de vagas às crianças que possuíam a faixa etária correta à devida inclusão no sistema, por outro a qualidade imposta foi abortada de qualquer discussão democrática que pudesse ampliar as possibilidades pedagógicas mais populares e, em decorrência, mais engajadas com a luta contra hegemônica do poder econômico. Os currículos referenciavam a ideologia do mundo social do trabalho regido pela economia e pelo mercado.

A sociabilidade do trabalho encontrava uma sintonia na forma como a escola organizava e reproduzia o conhecimento. A tendência fragmentada do conhecimento, a forma serial da escolarização, as disciplinas especializadas reproduziam a forma alienada da produção industrial. A totalidade social distanciava-se da vida pela via da formação profissional para o mercado. A ênfase na racionalidade e na mecanicidade da atividade escolar distanciava os alunos da afetividade oriunda dos laços familiares, onde ocorria a sociabilidade primária.

O currículo originário que os alunos trazem do seu meio cultural e familiar passam a ser adestrados pelos mecanismos do utilitarismo profissional. Para Saviani (2008), o comportamento do espírito organicista decorria da influência do behaviorismo que busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu *comportamento* e não a sua consciência.

O experimentalismo passou a ter grande relevância na condução da aprendizagem dos alunos, pois sua operacionalização não decorria de um nível elevado de abstração teórica. Os recursos audiovisuais ganharam alto valor didático, por conta da capacidade de atingir e alcançar as regiões mais distantes do país, além de permitir um grau mais prático para uniformizar as informações.

É na década de 1970 que as primeiras críticas à visão tecnicista da formação humana começaram a aparecer, apesar de todo o esforço que o regime militar em manter a vitalidade da escola vocacional. As primeiras críticas ao tecnicismo denunciaram a perda da especificidade da educação e das relações complexas com o meio político e cultural. Além disso, a retração do mercado e a crise do modelo desenvolvimentista diminuíram a força defensiva teórica da técnica educativa.

Por outro lado, a resistência dos professores de linha tradicional e escola novista se associaram as concepções críticas das tendências progressistas. A delação do caráter classista do tecnicismo desmistificou a axiologia da neutralidade epistemológica da formação de professores e aluno. As pesquisas educacionais de linha crítica advieram do setor universitário que demonstrou grande vitalidade intelectual e engajamento político-social pela democratização do ensino.

Feita para dar subsídio aos projetos de desenvolvimento estratégicos para a educação, para o crescimento econômico e a produção de pesquisa e tecnologia, a Pós-graduação acabou criando um embaraço político aos militares à medida que as pesquisas demonstravam os limites do projeto associado ao ‘milagre econômico’ no campo escolar.

As influências teóricas da linha marxista e da teoria crítica ganharam espaço nos cursos de ciências humanas, produzindo novas perspectivas e experiências no campo educacional, sobretudo na qualidade da formação de intelectuais engajados por uma escola democrática. A análise das contradições econômicas e educacionais aumentou a partir de 1973, quando adveio a Crise do Petróleo.

A partir daí, o influxo da econômica nacional e o colapso do desenvolvimentismo colocou em ‘xeque’ a lógica do planejamento da produção e da educação para o trabalho. Os dados da realidade brasileira demonstravam o fracasso da formação escolar para o trabalho, além dos limites didáticos pedagógicos e dos recursos educacionais da escola de primeiro e segundo graus. No plano teórico, revitalizou-se a visão de que a compreensão dos fenômenos educacionais deveria ser vistos sob determinadas condições concretas de cunho econômico e social.

Nessa perspectiva, esses elementos se manifestam e reproduzem no cotidiano escolar, caracterizando a funcionalidade prática e ideológica dessa instituição. Categorias como a violência simbólica, a alienação, a reprodução, o currículo oculto e a dualidade passam a ampliar o arsenal crítico sobre ao sistema educacional, ao mesmo tempo em que os

indicadores do MEC – Ministério da Educação- mensuravam os limites da qualidade do ensino vocacional. A concentração de renda, o empobrecimento das massas de trabalhadores aumentou a desigualdade e o pouco acesso dos filhos das classes mais pobres ao nível superior evidenciou o que alguns críticos denominavam de dualidade da escola.

A tese de que o acréscimo marginal de conhecimento retornaria como uma taxa proporcional de renda, aos que sacrificariam seu tempo livre em aprendizado básico, se esbarrou na falta de qualidade da educação profissional, sobretudo porque eram os mais pobres que reprovavam em massa nos vestibulares. A maioria daqueles jovens abandonou o ensino básico para compor a renda familiar, aumentando a massa dos que estariam subempregados no início da década de 1990.

No final do século XX, o nível de exigência da qualificação demandada pelos empresários e pelo novo processo flexível de produção e serviços continuaria postergando a inserção dos jovens no mercado formal. A velha escola profissional criada pela ditadura fracassou em atender a demanda da industrial nacional desenvolvimentista e seu legado permaneceu como um óbice nos anos de 1990.

Hoje a grande parte da massa crítica dos trabalhadores da População Economicamente Ativa advém desse modelo escolar e suas carências permanecem como um estigma da má qualidade formativa (baixo nível de abstração, falta de leitura, aligeiramento da escolarização e baixo nível crítico) limitando inclusive a formação de um novo paradigma de qualidade.

A permanência do estigma dessa escola assombra a construção de uma possível inovação escolar e ratifica, mais uma vez, a máxima de Gramsci (1995) de que “o velho ainda não morreu, por isso o novo ainda não nasceu”.

2.7 O neotecnicismo – a reconversão da escola às novas competências do capitalismo

O fim do ciclo expansivo do desenvolvimento econômico brasileiro associado ao capital internacional se esgotou ao final dos anos de 1980, pondo fim a ideologia do ‘milagre econômico’. Para Alves (2004), a escola que correspondia às demandas específicas desse modelo econômico começou a sofrer pesada refutação, não só das concepções críticas contra-hegemônicas do capital como as concepções neoprodutivistas oriundas da concepção neoliberal da formação humana.

As pedagogias críticas tiveram um papel central tanto para o desvelamento da ideologia da pedagogia tecnicista como para os debates que fundamentaram as discussões em

torno da democratização da escola pública nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte entre 1987 e 1988. A rica produção dessas teorias ampliaram o universo da reflexão para além da restrição da escola e seus agentes diretos, isto evitou que a teoria da educação superasse o aspecto puramente pedagógico.

Alves (2004) também aponta que a economia política da educação ganhou terreno fértil na produção acadêmica, as dissertações de mestrado e teses de doutoramento e artigos científicos ajudaram a constituir uma ampla leitura da educação em torno da lógica do capital contemporâneo. Um grande esforço do pensamento social, econômico e político inseriu ao campo educacional uma qualidade analítica sem precedentes para o enfrentamento teórico e prático do projeto neoliberal em educação. A materialização dos interesses do capital nacional e global sobre a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ratificam a necessidade da reconversão da escola aos interesses neoprodutivistas do capital.

A particularidade da atual crise econômica do capital a diferencia dos influxos históricos anteriores (1870 e 1930), pois ela não decorre do encerramento cíclico de um processo de produção e de expansão de mercado e, sim, de uma crise estrutural que induz um *continnun* irreversível de acumulação de renda com menor grau de distribuição de riqueza.

É nesse processo, em particular, que a concentração de renda nas mãos de poucos tem tornado a crise atual mais grave e desumana em nível global. Mas, em que sentido se pode entender a preocupação do sistema financeiro no campo da educação?

Em primeiro lugar, a constatação de que vivemos uma crise estrutural do capitalismo e de uma intensificação da concentração da renda que gera uma grandiosa assimetria social planetária. A escola não é uma exceção e sua submissão tem papel fundamental nessa desiderativa. Em segundo lugar, é necessário compreender os novos processos produtivos do pós-fordismo e suas implicações na formação humana pela via escolar.

Dito isso, a escola ainda mantém sua função ideológica na constituição e reconstituição de valores que compreendem a formação humana como um processo de idealização da vida e naturalização e aceitação das desigualdades, ocultando os traços conflitivos oriundos das lutas de classes. Dessa forma, a escola é sempre o espaço da realização do indivíduo que ao potencializar suas virtudes assume sua responsabilidade moral diante da vida e do mundo.

Ainda no plano da ideologia educacional, a demanda pelo ‘novo’ (nunca pela reformulação de velhas estratégias à obtenção dos mesmos objetivos do capital, ou seja, a concentração do lucro) se dá pelo imperativo natural do desenvolvimento humano. Assim, as expressões categóricas como *qualidade total*, *formação abstrata*, *a polivalência*, *a flexibilidade*, *a descentralização e cognitariado* são concebidos de forma a-histórica, apresentados como uma idealização do espírito do tempo (pós-moderno).

Sendo assim, resta-nos a conformidade a esses atributos do tempo presente, de forma que somos obrigados a atualizar o repertório em sala de aula para não cair no obscurantismo da tradição.

2.8 A escola pública contemporânea e os limites democrático do neotecncismo

Conforme Alves (2004), a escola brasileira vivência um drama de qualidade que se origina nas raízes históricas de uma sociedade que se constituiu na base escravocrata, onde o acesso a escolarização era dada aos que possuíam a riqueza material e o saber que tinha por finalidade ratificação social e a distinção dos que eram livres e os que não eram.

Atualmente esses limites são dados pelo dilema do capital que condiciona a educação aos ditames dos homens de negócio, ficando assim: a “qualidade” é um produto que o mercado impõe sua lógica ao sistema educacional que busca a formação do cognitariado. Por outro lado, a democracia liberal que se constituiu recentemente no país, ainda distância milhões de crianças e jovens da qualidade real que as possibilitariam de obterem um bom ensino e, como consequência, o acesso as melhores universidades.

A ratificação do neotecncismo, que tem sido propalado pela direita e esquerda brasileira, é um desvio ideológico (um claro cinismo) do problema da qualidade que os governos têm oferecido aos estudantes das redes públicas de nosso sistema nacional de educação.

Propalar o ensino técnico como a solução dos problemas da empregabilidade e do futuro da nação é colocar a qualidade em sentido estrito da reflexão economicista. Mais do que isso, é colocar a formação humana dentro da armadilha do projeto burguês de sociabilidade que pela via do trabalho obtém o sobretrabalho pelo acréscimo de saberes técnicos.

Para Saviani (2008) os programas de avaliação externa dos últimos vinte anos, são importantes diagnósticos dessa realidade justamente porque verificam o ‘obvio’, ou seja, as

regiões mais pobres do Brasil apresentam os menores indicadores de qualidade de ensino, onde os ‘usuários’ desses sistemas regionais de escolarização tenderão aos serviços com maior grau de informalidade e menor proteção legal ao trabalho. A radiografia da pobreza coincide com a não-qualidade do ensino.

Pois são nessas regiões mais pobres que a ‘solução’ tecnicista tem sido apresentada como a ‘tábua de salvação’. Por outro lado, as origens da desigualdade regional são preteridas pelos tecnocratas da educação que concebem a pobreza como dado circunstancial e não estrutural social econômica. A simples constatação da desigualdade regional e a correspondência com o nível de qualidade da formação escolar (e das condições gerais da carência das escolas públicas e dos professores das regiões mais pobres) já seriam suficientes para enfrentar o problema de forma mais ampla do que até então tem sido feito pelos recentes governos brasileiros.

Desta forma, a qualidade do ensino deveria perpassar por uma ampla redistribuição da real qualidade educacional que os grandes centros urbanos possuem atingindo as demais áreas onde os indicadores socioeconômicos são abaixo das médias nacionais e internacionais. A ênfase ao ensino técnico para essas regiões com menor desempenho escolar tem forte correspondência com as políticas públicas que têm protelado em enfrentar a questão da pobreza através da distribuição ampla da renda nacional.

Logo, podemos dizer que as políticas públicas que tratam da ‘questão social’ têm se mostrado pouco efetivas ao combate da pobreza, atrasando a solução de uma questão histórica de nosso capitalismo moderno. Embora saibamos que, no Brasil, as políticas de direita privilegiaram a meritocracia, enquanto as políticas de esquerda, a inclusão, paulatinamente, essas ‘soluções’ criaram um estranho consenso entre a esquerda e a direita brasileira, que concebem as políticas públicas como uma forma de administração da pobreza e das desigualdades regionais do país,

A ênfase à expansão do neotecnicismo escolar, sobretudo às regiões mais pobres do país, cria uma tendência de retornamos ao dualismo educacional que marcou o ensino tradicional no país. A qualidade real da educação não deve estar subordinada às demandas temporárias da crise do capitalismo nacional definida pelos homens de negócios que influenciam as políticas educacionais.

A qualidade real da formação é a qualidade que capacita os estudantes das regiões mais pobres a terem acesso aos conhecimentos técnico-científicos que as regiões mais ricas

possuem. Essa qualidade perpassa por vários processos orgânicos (materiais e humanos) à sua manutenção e continuidade sistêmica.

Um sistema nacional de educação que pretende dar uma real qualidade de ensino, objetivando a formação integral da pessoa e da qualificação para o trabalho, deve universalizar a qualidade de fato, isto é, não deve permitir a manutenção da dualidade educacional decorrente da dualidade econômica que ainda persiste no Brasil.

O agravamento da questão tem sido maior se considerarmos que essa dualidade tem se expandido na localidade interna dos centros urbanos mais ricos do país. A amplitude desse fenômeno se dá pela forma de sociabilidade que o capitalismo brasileiro dá aos seus cidadãos. A má qualidade escolar (regional ou local) fornece (cinicamente) a demanda do capitalismo atrasado e tradicional que não necessita de um alto grau de abstração de seu trabalhador.

Nas regiões pobres do país, a qualidade demandada corresponde ao nível de trabalho da mais valia absoluta da exploração social; nas regiões mais ricas, que apresentam uma produção industrial e de serviços com maior incremento tecnológico, a exigência de um tipo de trabalhador (cognitariado) corresponde à necessidade de obter a mais-valia relativa. Mas diante das contradições do capitalismo brasileiro, as duas formas de mais valia (e de formação escolar) podem conviver demonstrando a variação que o significado que o termo ‘qualidade’ tem no imaginário da burguesia nacional.

Para corroborar com essa análise, o Estado Federativo neoliberal trabalha de forma contraditória à constituição de um sistema nacional de educação que, a priori, deveria dar qualidade única da formação escolar. A tendência à municipalização do ensino fundamental tem sido uma dura realidade nacional à medida que os municípios mais pobres pouco contribuem com manutenção da escola pública, opondo-se inclusive a pagar o piso salarial nacional previsto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A função do Estado Federativo tem sido um mero repassador de verbas do orçamento à educação que, em geral, complementam o salário (que varia de município para município) do professor e das condições mínimas da escola (merenda escolar, material básico, livros e cadernos escolares).

A função desse ente federativo tem sido mais efetiva na etapa final da formação básica, ou seja, na avaliação escolar nacional. O comprometimento de maior repasse de verbas para os municípios pressupõem a contrapartida da qualidade que é mensurada pela

elevação das notas das escolas com menor desempenho sendo, portanto, uma contrapartida cínica.

Diante do que expomos anteriormente, é fácil concluir que a tendência descentralizadora da Federação impele a obtenção de um padrão nacional da qualidade escolar. O reducionismo do ente federativo, restrito ao mero repasse de verbas e da implantação de sistema nacional de avaliação, possibilita de forma taciturna, a formação de subsistemas estaduais de interesses e cunhos regionalistas. Os Planos Nacionais de Educação, instituídos desde os anos de 1990, sempre apresentaram disparidades regionais e locais. Como elas permanecem estruturadas por condicionamentos históricos conservadores, as desiderativas nacionais nunca se completam com os processos locais, e, por isso, são postergados aos próximos Planos Nacionais de Educação. A educação para erradicação da pobreza se esbarra na política e na economia mais reacionárias das regiões atrasadas do país, onde a prioridade de qualidade é a qualidade de um trabalhador com conhecimento aligeirado para o trato do trabalho com menos teor de conhecimento técnico-científico.

CAPÍTULO 3

O LIVRO DIDÁTICO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA E O TEXTO LITERÁRIO: FRAGMENTO E UTILITARISMO

Neste capítulo, faremos uma análise do texto literário no livro didático de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Falaremos deste material que outrora fora uma estratégia de inovação proposta pela burguesia à escola contemporânea. Veio como forma de manual ou resumos sistematizados, contendo várias disciplinas científicas, de modo que o ‘novo material’ superou os grandes compêndios da literatura universal da ‘escola tradicional’ de base propedêutica, universal e confessional.

Neste capítulo, investigamos, os objetivos variados da sua produção voltada ao ensino dos adolescentes, e nesse percurso, o que coincidiu com a intensificação da produção de livros didáticos em escala ampliada. Averiguamos ainda o uso ideológico desse recurso técnico aos fatos da história da educação, conforme Alves “as categorias da ciência da história expressa a consciência de ser esse procedimento imprescindível à apreensão do sentido dos acontecimentos educacionais” (ALVES, 2004, p. 19).

Por isso, abordaremos o aparecimento da escola pública contemporânea e a sua produção manufatureira do manual didático, o trabalho pedagógico dos jesuítas na catequização dos índios e a luta pela democratização e qualidade do ensino no Brasil para entender os acontecimentos históricos da educação no nosso país. Estes temas são balizados pelas obras de Delumieu (1989), Petitat (1994) e Cambi (1999).

Tanto o uso intensivo de textos didáticos, como o depauperamento de autores e textos clássicos, decorreram das formas concretas que a burguesia tomou como uma forma mais efetiva e atraente da formação humana. Portanto, a situação da qualidade e da não qualidade do uso da literatura adveio dos interesses da economia e da cultura capitalista, que objetivava reproduzir sua ideologia nos textos didáticos contemporâneos.

Além disso, percebemos que a organização do ensino relegou a análise dos textos literários ao campo da disciplina de literatura, resultado da fragmentação do conhecimento das ciências humanas e que reduziu o uso dos textos ao mero aspecto moralizante ou técnico da vida e do trabalho alienado. Para falarmos dessa fragmentação e do utilitarismo da literatura nas obras didáticas contemporâneas recorreremos à obra de Arguelho Souza (2010).

3.1 Os passos históricos do manual didático

Nos primórdios do mundo moderno, o homem europeu vivenciou uma fase de prospecção da vida. O século XVI foi um período de grandes mudanças e turbulências políticas, culturais, marcado por um ambiente de insegurança e incerteza espiritual e material. A demanda religiosa era diferente do medievo, mas não era menor no início dos tempos da Renascença. As grandes obras literárias e artísticas ratificavam a fé sob uma nova perspectiva: o Humanismo.

O espírito moderno foi profundamente religioso, não mais se restringindo ao espaço estrito da Igreja. A questão religiosa alcançou as demais instâncias da atividade humana. Tanto que a tendência de estatização se associou ao movimento de laicização da cultura e a teologia passou a ser um tema comum entre os leigos (DELUMIEU, 1989, p. 73).

Por toda a parte, a expansão e o uso do livro se tornou fundamental à divulgação dos textos religiosos. A leitura da Bíblia passou a ser um recurso comum aos espíritos atormentados pelo pecado e vicissitudes da vida, pois “é pelas Escrituras que aprendemos os desígnios de Deus”, (Delumieu, idem). Contudo, a leitura já não se restringia somente aos textos sagrados; a grande literatura humanista conquistava ‘corações’ sobretudo das camadas dirigentes que as consumiam intensamente.

O gosto pelo classicismo greco-romano permitiu a reflexão sobre diversas áreas do conhecimento literário e artístico. A ‘Revolução do Livro’ impactou fortemente nas relações da vida moderna e embora a produção de obras religiosas fosse maior que as de cunho literário e científico, as consequências das descobertas da ciência moderna (Química, Física e a Geografia) produziu uma corrida aos livros de cunho pagão.

O aumento do número de livros por toda a Europa também atingiu os sistemas escolares públicos e privados que estavam se consolidando nos tempos modernos. Contudo, a mais importante consequência da revolução literária foi o poder do leigo de exercer o livre exame, ao mesmo tempo em que reforçava sua individualidade, para Delumieu: “a obra impressa tornava o padre menos necessário e permitia uma meditação pessoal. Quando esse livro era a Bíblia, cada um podia ouvir Deus falar-lhe e se afoitava a interpretar a sua maneira a mensagem divina” (DELUMIEU, 1989, p. 78).

A demanda pela leitura ampliou-se em vários segmentos sociais possuidores ou não de um espírito crítico. Logo as escolas tomariam os livros ou produziriam textos adaptados como

recursos fundamentais ao aprendizado. A sede de leitura pelos textos adaptados decorria da necessidade (e curiosidade) do público de conhecer o conteúdo do que antes só se podia ter com os textos clássicos em latim.

A tradução ampliou o mercado de leitores e muitos se instruíram a partir delas. Porém, em muitos aspectos a transmissão em língua vulgar se deu em detrimento da qualidade dos clássicos. Além disso, esses textos estavam submetidos a uma visão ideológica anticlerical que muitas vezes se distanciou do original.

A demanda pelo novo e pela inovação produziu um forte impacto no mercado da produção literária, os intelectuais compiladores dos textos antigos defendiam tal prática pela necessidade dessas obras nas escolas, onde determinados textos de cunho literário forneceriam a essência humanista da formação aos jovens que passaram a ter acesso ao mundo escolar.

A produção literária de textos e livros para a escola variou em conformidade dos objetivos instrucionais e dos modelos humanistas dos intelectuais modernos. Da formação do modelo cristão, da organização de um corpo burocrático para a gestão do Estado Moderno, da formação seletiva de uma nova elite intelectual e econômica a escola se tornou a instituição articuladora entre a produção e reprodução social moderna.

O uso do livro didático trouxe uma inovação técnica na forma do ensino e da aprendizagem. A compilação dos textos da filosofia clássica competiu com os textos religiosos que eram estudados nas escolas leigas básicas e confessionais e aprofundada depois na Universidade. O aparecimento de resumos e do índice geral eram indicadores de inovação bem próximos dos livros atuais, tinham como intenção facilitar e sistematizar os conteúdos básicos que estavam, em sua maioria, em língua nacional.

É necessário, contudo, lembrar que certas inovações foram de fato adaptações da tradição medieval ao ensino escolar. A tradição oral sempre foi uma ação fundamental para transmitir costumes e ritos, sobretudo nas regiões onde os livros ainda não tinham sido adotados.

Porém, à medida que os livros se difundiram e as escolas assumiram a formação das crianças e jovens, sobretudo das elites tradicionais e da nova burguesia mercantil, o elitismo humanista clássico tendeu ao desenho do que hoje denominamos de *currículo primário*. Para Petitat:

O texto escrito se distingue da memória oral por sua invariabilidade. Ele também convida a um maior rigor na utilização dos conceitos e no enunciado das proposições. Na Idade Média, ele era, a princípio, um instrumento privilegiado dos padres para a sistematização e a conservação das ideias religiosas. A seguir, transformou-se na ferramenta inseparável do comerciante e dos que lidavam com as artes jurídicas e médicas, então em pleno desenvolvimento. (PETITAT, 1994, p. 68)

As cidades seriam o local das instituições escolares que tenderiam ao desprezo e ao preconceito do mundo rural e do espírito do medievo. Os últimos resquícios da tradição oral foram representados pelas corporações de ofício. Estas organizações não apenas monopolizavam o comércio e a produção em favor de seus associados, mas também detinham uma forma específica de educação instrucional de profissionalização. A instrução do artesão se fazia diretamente no bojo da produção e a repetição dos processos possibilitava o aprendizado. A tradição oral permaneceu como barreira moral à inovação tecnológica de modo que o que era tão valorizado na Idade Média seria, paulatinamente, expurgado da escola laica ou confessional moderna.

A tendência elitista da escolarização banuiu os valores populares (cultura popular) em favor do classicismo universalista da Antiguidade. A crescente seletividade dos alunos nas escolas modernas tenderia a favorecer as camadas da burguesia econômica e da nobreza, isto porque os resquícios populares foram desdenhados pela Idade Média e pela sociedade contratual burguesa que via a tradição oral popular como uma pecha do homem rude.

Os livros didáticos, à época chamados de livros textos, suprimiram as manifestações populares ou modificaram o sentido original dos contos, estabelecendo novas interpretações ideológicas. A Renascença e o Humanismo foram movimentos de uma elite econômica e cultural intelectualizada, pois a tendência à valorização do classicismo greco-romano perpassava pelo domínio das línguas clássicas que eram acessíveis somente a altos extratos sociais. O acesso a essa literatura era impossível à maioria da população que estava destinada ao trabalho servil e à cultura popular.

Portanto, é por meio desse contexto que podemos dizer que a cultura do livro foi, paulatinamente, concebida como uma cultura elitizada, acessível somente às classes dirigentes tradicionais e emergentes – a burguesia mercantil - que se afastavam da vida prática do trabalho. A produção literária renascentista teve forte correlação identitária com as camadas sociais superiores, na qual se destinaria à escrita e à escola moderna. Petitat estabelece essa correção da seguinte forma:

Esta ligação entre a expansão da escrita e sua identificação com as camadas sociais superiores, para a qual contribuem as universidades, tem sua exceção “técnica”: todos aqueles cujo trabalho é copiar, redigir contratos, julgamentos e cartas. A escola dá seguimento ao que ocorre com a escrita. Ela aparece onde as atividades sociais precisam recorrer ao texto, seja ele de lei ou livros de esfera religiosa, a única onde se fazia uso regular de textos. Com o movimento comunal, a escola segue a secularização da escrita. A universidade torna-se autônoma, surgem as escolas municipais. Este movimento dá a partida a uma longa evolução não-linear rumo à completa secularização das escolas. (PETITAT, 1994, p.69)

A laicização do ensino reforça os valores da ciência e da experimentação, ao mesmo tempo em que evidencia a demanda do capital por especializações disciplinares. Logo o aumento dos colégios não confessionais se ampliou atendendo as exigências sócias históricas do mundo moderno. Não demoraria muito tempo para que as escolas representassem (e reproduzissem) o papel social advindo de uma hierarquia de base econômica, onde o mérito e a distinção simbolizavam os fundamentos da desigualdade social por meio da concentração do saber e da cultura erudita.

O que tivemos a partir desses fatos, foram as instituições de maior qualidade e êxito instrucional instituindo os processos seletivos de entrada dos discentes, afastando, sobretudo, os grupos subalternos, mesmo que possuíssem certos talentos especiais para frequentar os colégios. Essas barreiras sociais distintivas acabaram solidificando o perfil do alunato que frequentava as escolas de formação básica e, sobretudo, as universidades.

3.1.1 Origens do material didático na Era Moderna: a *Ratio Studiorum*

No campo da Reforma Católica, o humanismo encontrou uma particularidade na pedagogia jesuítica que, em muitos aspectos, foi mais radical que as propostas das escolas reformistas nacionais europeias. A Companhia de Jesus estabeleceu seu arcabouço organizacional nos parâmetros do militarismo espanhol, idealizado pelo seu fundador Inácio de Loyola, em 1540. Sobre isto, Américo Maia informa:

Reconhecida oficialmente pelo papa Paulo III, que aprovou seus estatutos em 27 de setembro de 1540, a Companhia de Jesus foi fundada pelo ex-capitão Inácio de Loyola, que se tornara sacerdote e seria canonizado no início do século seguinte, devido à exemplaridade de sua vida e obra. (MAIA, 1997, p. 10)

Para Petitat (1994) o objetivo fundamental dos ignacianos era a evangelização dos povos - bárbaros ou gentis - comprometendo-se com a Propaganda Fide - ou seja, propagar a Fé pelo mundo inteiro. A ação missioneira associada à pedagogia da conversão foi intensamente universal ao ponto de criar um complexo sistema educacional pela Europa, Ásia

e América Latina. O ensino passou a ser uma estratégia fundamental ao combate das heresias cismáticas.

Segundo o autor, a fundação de centenas de colégios em locais de extrema importância econômica na Europa (Toulouse, Lyon, Paris, Chambéry e Bordeaux) trouxe o fortalecimento político ao Vaticano. Estas organizações escolares abrangiam as séries iniciais da alfabetização até à universitária. Contudo, essa formação não se reduzia ao grande público (reis, príncipes e nobres), mas, sobretudo os próprios membros da alta e baixa hierarquia clerical. O ensino e a doutrinação pedagógica foram altamente elaborados e o acúmulo da experiência dos missionários-professores produziu uma referência didática na Era Moderna sem precedentes: a *Ratio Studiorum*.

A instrução era um dos principais elementos constitutivos da Propaganda Fide no qual os jesuítas foram seus maiores agentes modernos. A aculturação dos bárbaros e pagãos exigiu um enorme esforço civilizatório e era uma necessidade a priori, objetivando prepará-los para a evangelização. O combate aos costumes e a moral dos povos indígenas da América Latina, adversos ao cristianismo universal, foram fundamentais a produção de um ethos (comportamento) missionário dos guaranis que foram reduzidos nas missões jesuíticas no início do século XVII.

Essa prática de ensino moral também se estendia aos colonos da América Colonial e às elites das culturas orientais. A formação moral rígida dos membros da Companhia de Jesus possuía estreita relação com a formação militar do fundador da Ordem, caracterizada pela severa hierarquia e obediência das ordenações superiores em Roma. Essa prática dos missionários tinha início nos seminários e manteve-se nas estruturas das missões e dos colégios ignacianos.

Nos colégios e universidades da Companhia de Jesus havia uma intensa produção cultural e científica que manteve o espírito humanista, depurando todo o traço de heresias e contradições do clero nacional. O universalismo humanista foi a grande marca da pedagogia jesuítica, fato que contrariava o espírito nacional dos príncipes europeus.

A tipografia dos jesuítas era própria e chegou a reproduzir os grandes clássicos da cultura humanista em várias línguas³. E no caso da catequização dos guaranis reduzidos se

³ O conjunto das produções dos jesuítas durante a fase da conquista espiritual dos guaranis no século XVII e XVIII era composto de cartas anuais - Documento do mundo colonial que traz informações sobre o processo de evangelização no Império Colonial Espanhol - aos superiores da Companhia na Europa. Além disso, uma série

editou cadernos de catecismo em língua nativa. A elaboração de textos teatrais para serem lidos, encenados e apresentados pelos índios demonstrava o alto grau da literatura pedagógica dos padres da Companhia junto aos índios missioneiros.

O uso didático da representação teatral entre os índios demonstrava a excelência do ensino jesuítico que compreendia a mística do ritual indígena como forma elementar de compreensão da mensagem cristã. Para Lacoutre (1994) essas expressões também estavam presentes nas artes plásticas e na arquitetura das missões sob a forma do Barroco missionário, onde havia a fusão dos elementos do primitivismo e do universalismo do classicismo greco-romano. Nesse sentido, os jesuítas superaram a educação reformista, pois a produção de livros e textos didáticos direcionados para os nativos, para as crianças, para religiosos e leigos trouxe enorme competência educacional à Companhia de Jesus.

Assim, seu legado educacional manteve-se por longo tempo, pois suas inovações pedagógicas, seus colégios, tipografias, textos, e universidades foram incorporadas e adaptadas pelos estados nacionais, tirando grandes vantagens dos compêndios didático-pedagógico dos jesuítas, particularmente as ordenações da *Ratio Studiorum*.

Elaborada oficialmente em 1599, a *Ratio Studiorum* reuniu uma série de experiências no campo didático e da evangelização dos jesuítas pelo mundo. Era uma coletânea de escritos que logo se transformou em uma espécie de manual a todos os colégios, seminários e universidades e que constituiu um complexo sistema educacional, indicando a ação do docente e o que deveria ser ensinado aos alunos.

O programa da *Ratio* era complexo, abrangendo o ensino das línguas clássicas, a matemática, a moral, a dialética, a retórica até a catequese do indígena. Ela variava conforme a faixa etária e o público a ser ensinado, assim como os objetivos de cada série instrucional. A *Rátio* estabeleceu um padrão dos procedimentos do ensino escolar, dos valores da Ordem e da ação dos jesuítas que atuavam entre os índios.

A alta fidelidade aos Planos de Estudos da *Rátio* dava o teor da unidade metodológica da formação humanista, bem como a organização hierárquica dos colégios que eram

de relatórios eram trocados entre as Missões que descreviam formas de catequização da atividade missional e rituais associados à atividade teatral. Considera-se que a primeira grande produção literária dedicada às conquistas dos guaranis foi a obra de Luís de Bolanos, “O catecismo breve” de 1603, publicada em língua guarani. Esta informação foi confirmada pelo jesuíta Antonio Ruiz de Montoya, na obra “Conquista Espiritual” de 1639, que foi o iniciador das Missões e da conquista espiritual do Paraguai.

supervisionados por um provincial geral. A ênfase ao intelectualismo clássico era complementada por uma forte moral cristã doutrinária e nas virtudes evangélicas (hábitos saudáveis, bons costumes, meritocracia e uma essência humanista antropológica).

Os estudos eram completados por uma boa carga de exercícios que consistiam na leitura dos textos e nos debates escolares. O critério de escolha dos professores consistia de uma série de provas incontestáveis de conhecimento e aprofundamento das matérias gerais. A seletividade cognitiva e o engajamento religioso dos mestres da Companhia produziu a acusação de elitização da formação de professores que atuavam na formação de uma elite dirigente europeia.

Tal acusação contemporânea, feita pelo movimento Escolanovista, colocou a pedagogia dos jesuítas na denominada tendência pedagógica tradicional, marcada pela prática magistrocêntrica do ato pedagógico. Devemos ressaltar a primazia na formação do professor, mesmo vindo através do empenho radical dessa formação que possuía um espírito de engajamento na luta contrareformista, na qual o aprofundamento teológico e racional constituía a elevação máxima do educador evangelizador, um empenho de base militar contra a intolerância e heresias cismáticas.

3.1.2 O livro didático moderno

O livro didático moderno produzido em larga escala tem forte correlação com o surgimento dos sistemas escolares estatais que passam a organizar e produzir uma cultura escolar para o povo. O aumento das correntes migratórias, decorrentes do êxodo rural, aumentou o grau de urbanização variando sensivelmente a população ativa nas cidades. O incremento dos serviços produziu a demanda pela instrução mínima para a empregabilidade nos setores públicos e privados, além da empregabilidade da indústria moderna.

A formação do proletariado é um fator relevante à expansão escolar e para a construção de um sistema escolar voltado para o povo. Porém, a implantação dos sistemas escolares não esteve condicionado somente a necessidade de uma formação técnica para o trabalho. O controle da população que estava suscetível as mazelas sociais da denominada questão social (pobreza, desemprego, trabalho infantil, baixos salários e extensas hora de trabalho, condições insalubres do trabalho e moradias) determinou a necessidade da instauração de um sistema escolar e de uma produção escolar para o povo Petitat (1994).

O controle de uma enorme reserva de trabalho deveria ser feito pela escola através de um tipo especial de currículo e textos didáticos capazes de inculcar as normas sociais para o efetivo controle e coerção social capitalista. Para os que saíram do campo, a alfabetização escolar urbana funcionou como uma perspectiva de ascensão social, sobretudo aos seus filhos.

Para muitos, a transferência de uma vida a outra era um esforço que poderia valer a pena e indiretamente a expansão do sistema escolar reforçou essa desiderativa ideológica. Nos currículos e textos didáticos voltados ao público mais popular havia uma forte preocupação com a moral pública e privada, pois havia um consenso de que a falta de instrução mínima elevava os desvios da anomia social que comprometeria a funcionalidade do sistema do capital.

O controle do Estado sobre a produção literária aumentou à medida que a instrução primária tornou-se um direito social na maioria dos países europeus. A concepção funcionalista da sociedade capitalista compreendeu a escola como um fator de reprodução dos papéis sociais e o uso de textos ideológicos nas séries iniciais tornou-se uma estratégia fundamental para imposição dos papéis subalternos ao grande público.

Paulatinamente, o Estado assume a função da alfabetização para o povo. Também assume o controle da produção da escrita dos livros e textos direcionados ao grande público. A intervenção ideológica em favor da concepção burguesa produziu ‘obras’ didáticas e manuais de alfabetização canalizados às exigências do sistema capitalista de produção e organização social.

Trabalhadores urbanos e rurais buscam a escola para que seus filhos pudessem depurar a mácula de ‘homem rude’, pois a alfabetização dada pela escola oficial daria as competências técnicas do trabalho e uma nova identidade seletiva capaz de inseri-los na sociedade burguesa.

No Brasil, a figura do Jeca Tatu – personagem criado por Monteiro Lobato, na sua obra *Urupês*, publicada em 1918 - foi um personagem paradigmático do homem rural caipira, que explorado pela Ditadura Militar era descrito como um óbice cultural de nosso atraso econômico. Em muitos textos didáticos o Jeca Tatu, assim como o índio brasileiro, era visto e apresentado como o arquétipo de um passado, que permanecia como a sombra do atraso em nosso imaginário desenvolvimentista.

Todos que liam suas histórias ‘compreendiam’ a importância da educação para eliminar e depurar os ranços culturais do subdesenvolvimento. A dualidade entre campo e cidade; proletários e camponeses; Sudeste e Nordeste; agricultura familiar e empresa agrícola; artesanato a produção industrial foi alvo de intensa exploração dos textos didáticos que acabou reduzindo a compreensão dos fatores estruturais do nosso capitalismo dependente às análises sociológicas culturalistas.

3.1.3 A produção do livro didático da escola contemporânea

A escrita produzida para o povo decorre daquilo que a classe burguesa contemporânea concebe do conteúdo ideológico que deve ser repassado ao grande público. Ela deve dispor dos valores da cultura superior (cultura erudita e acadêmica) para o ensinamento da cultura inferior. Os textos didáticos são selecionados para a devida ‘ilustração’ (iluminismo) da criança advinda do povo, de tal forma que ela passará, com o tempo, a desprezar os valores adquiridos de sua formação primária (advinda do campo ou da comunidade a que pertence). Mais que isso, ela se envergonhará desses valores baixos adquiridos antes da alfabetização oficial.

Por isso, a construção de um sistema nacional de ensino não é um assunto do povo e sim das camadas dirigentes e da alta cultura. O que se deve ensinar é um constructo advindo das elites e centralizado pelo poder do Estado liberal. Dessa forma a ‘educação para todos’, que foi a educação instituída pelas repúblicas contemporâneas, foi um tipo de instrução que havia sido dada primeiramente as elites burguesas para, depois, ser estendidas às demais camadas sociais.

Esse fato histórico esquecido pelos estudiosos reforça, ideologicamente, a extensão da escola pública como uma concessão da democracia liberal burguesa. O aspecto central da produção dos livros didáticos é o controle estatal sobre o tipo e a qualidade do texto literário presentes nos manuais direcionados às primeiras séries da alfabetização. De forma ampla, esses textos sofreram uma declinação quantitativa e qualitativa em relação a escola moderna, tanto de base confessional como das escolas da Ilustração Clássica.

O período que se segue no Brasil de 1950 a 1980 é marcadamente caracterizado pelo crescimento escolar acoplado aos modelos de desenvolvimento econômico do país. Foi nessa fase que a produção literária de livros didáticos passou a ser uma incumbência exclusiva do governo federal.

Apesar de a expansão escolar ter alcançado um patamar superior aos níveis escolares da República Velha, os desníveis regionais e a desigualdade econômica eram ainda elevados no país. A opção pelo crescimento econômico concentrado e desigual (teoria do ‘bolo econômico’) foi em grande parte responsável pela permanência histórica das disparidades sociais.

O reforço da ascensão social pela via da escola pública passou a ter um valor intenso no imaginário social, pois a teoria do capital humano ratificava a crença de que a escolarização elevaria os níveis salariais dos futuros trabalhadores, efetuando uma equalização dos desníveis econômicos. Mas, se analisarmos da qualidade das propostas da formação humana e dos livros didáticos, facilmente percebemos os limites da escola tecnicista.

O uso fragmentado das obras da literatura infantil, pela via dos textos selecionados ou adaptados, diminuiu o interesse da leitura direta dos clássicos. Em geral, a escola contemporânea associa os textos literários aos programas temáticos dos livros didáticos. Os alunos se contentam e se acostumaram a ler os fragmentos ou os resumos de um grande autor clássico em forma de sinopse.

A literatura apresenta-se como disciplina auxiliar das tecnologias da linguagem e da língua vernácula, quando não é tomada como um subsídio que cria uma ‘ponte’ multidisciplinar do conhecimento. Assim, quando se deseja discutir política ou problemas sociais de grande complexidade o livro didático fornece um texto ou um trecho literário clássico - adaptado e fragmentado do resto da obra - para iniciar a discussão.

Como decorrência, a parte se torna um todo, onde cada aluno absorve sua visão pela compreensão desprovida de lógica e contexto histórico. O que cada um entende do texto passa a ter um valor pedagógico fundamental aos defensores das variadas concepções liberais da educação.

Produziu-se um consenso que não se deve perder tempo com longas leituras. Os textos que são indicados pelos preceptores da produção de livros didáticos são geralmente adaptados de forma anacrônica, ou seja, para a reflexão dos acontecimentos atuais - um excesso do presentismo contemporâneo.

Além do reducionismo da leitura dos textos clássicos, os livros passam a apresentar os signos da imagem. Isso não ocorre só na literatura, mas nas ciências humanas, em que a

imagem toma grande relevância e variedade interpretativa, onde cada um enxerga o que deseja, dando ênfase e predominância à subjetividade do aluno.

A literatura visual tornou-se um recurso valorizado entre os alunos que em nome da criatividade metodológica exacerba a imagem em detrimento do valor histórico do texto. Para os alunos a imagem não deixa dúvida da veracidade de um fato, a captura do acontecimento é real e supostamente não deixa margem a contaminação ideológica. Esquecem seus defensores que a captura de uma imagem, de um acontecimento se faz não pela lente, mas pelo depuramento de quem usa a máquina fotográfica. Assim, nenhum signo fala por si mesmo, e a escolha do que se coloca no livro didático decorre da perspectiva ideológica de quem seleciona a imagem.

São variadas as questões que envolvem a decodificação ideológica dos textos didáticos e da semiótica que estão presentes nos livros didáticos direcionados aos alunos tanto dos anos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental.

3.1.4 Programa Nacional do Livro Didático

No Brasil, o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático – foi instituído em 19 de agosto de 1985, através do Decreto nº 91.542, com o objetivo de oferecer livros didáticos gratuitos aos estudantes das escolas públicas do ensino fundamental de todo país em um período de três anos.

Esse Programa faz a mediação entre as editoras e o público-alvo (docentes e discentes das escolas públicas) e, a partir de 1996, quando se instituiu o sistema de avaliação prévia dos livros, intervém diretamente na oferta de livros, estabelecendo-lhes os critérios pelos quais possam ser apresentados à escolha dos professores MUNAKATA (1997). É importante destacar que a responsabilidade pela política de execução do PNLD é do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Fazendo parte da engrenagem da política do livro didático, encontra-se o professor, que deveria ser o protagonista na escolha desse material. Porém, no sistema em vigor desde 1996 no Brasil, a sua escolha está restrita ao repertório que compõe o *Guia de livro didático*, que publica o resultado da avaliação realizada pela comissão instituída pelo Ministério da Educação.

É comum o Guia ficar perdido numa mesa da sala dos professores, sem que um encontro entre eles seja promovido pela Direção e pela Coordenação Pedagógica da escola

para juntos discutirem as descrições apresentadas no mesmo. Além disso, esse material é muito abstrato, sem o livro didático na mão para manuseá-lo, analisar o que está posto nele, a escolha também fica sendo um trabalho fragmentado, que deixa o professor numa situação de exclusão no processo em que ele deveria ser o mais ouvido.

Neste caso, há um outro agravante: a finalidade do PNLD em relação à frase orgulhosa que circula nas propagandas do FNDE: “livros didáticos para todos os alunos”. No dia a dia das escolas públicas brasileiras o termo “todos” se perde na promessa política e burocrática, portanto, falha da distribuição desse material, pois nem todos os alunos são contemplados com o recebimento dos livros escolhidos.

Isto acontece porque os livros distribuídos pelo FNDE são enviados às escolas na quantidade relacionada ao censo anterior do ano de escolha, ou seja, o número de matrículas no ano que os livros chegam à escola é, em geral, superior. Ex.: PNLD/2014, ano do processo de escolha, 2013, livros enviados pelo censo de 2012 para serem utilizados em 2014.

Ao examinar estes dados, observa-se uma possível pré-condição ao utilizar livros disponibilizados na reserva técnica, ou seja, ou a escola fica sem livro, ou utiliza o livro didático dos PNLD antigos – livros que ficam encaixotados nas bibliotecas das escolas, esperando serem usados quando os do PNLD atual não são suficientes para a demanda da escola.

Afinal, o que os professores e alunos fazem com o livro didático quando este está em mãos em sala de aula? O livro didático de modo geral tem sido o único recurso a ser utilizado pelos professores de todo o país, e não raro, é o único referencial de leitura em vários recantos das regiões brasileiras, e portanto, mostra-nos toda a fragilidade da escola contemporânea brasileira.

Quando falamos de literatura, temos de analisarmos em que medida a escola tem contribuído para a formação de um público leitor. É por isso que Alves (2004) insiste em dizer que tratemos da escola real, como ela é, com seus percalços e fragmentos. Para o autor, a escola dos dias atuais não é diferente daquela de Comenius, pedagogo do século XVII, que escreveu a Didática Magna. A diferença é que a escola atual expressa o fracasso do tempo presente.

E infelizmente, nesse fracasso, está o livro didático, que se transformou no principal recurso para atender as atividades diárias do trabalho pedagógico, não oportunizando nenhum outro mecanismo de leitura que leve professor e aluno a calorosas reflexões sobre a vida.

É na escola real que são distribuídos os livros didáticos, produto de acordos entre o MEC - que o distribui – e o mercado de livros para todos os níveis da educação básica, o que torna alvo da preocupação dos pesquisadores, pois este material concorre, em sala de aula, com as obras clássicas que os professores mais despreparados não conseguem sobrepujar em detrimento das atividades propostas pelo manual didático.

3.1.5 O texto literário nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados objetivando oferecer condições à elaboração dos currículos escolares, servindo como um ponto norteador na construção de um projeto pedagógico em busca da formação de cidadania dos alunos. Desde 1997, ano de sua publicação, esses documentos têm influenciado fortemente o processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino em todo o Brasil. Inicialmente serviu como um fator para a reflexão da prática de ensino em sala de aula, influenciando também a elaboração e escolha do material didático.

Com a publicação dos PCN, as abordagens sobre o texto literário vem para ressaltar a importância que as aulas de literatura têm para a formação do aluno. Para os Parâmetros, a literatura não é simplesmente a escolha de uma prática utilitária de leitura ou que o texto literário deva servir como pretexto para outras questões de ensino, mas fundamentalmente, deve ser explorada no sentido de formação humanista, relacionada à história, às ciências, ao prazer e ao conhecimento estético da arte.

Porém, não chegam a dedicar uma página completa sobre a especificidade do texto literário, também não apresentam ao professor nomes de obras com as quais ele possa desenvolver uma educação literária humana, de modo que os livros didáticos vão configurando o texto num processo de fragmentação o que priva o aluno do contato com a totalidade do texto, nem ao menos procuram apresentar as partes estruturais básicas do original.

Neste caso, os PCN deveriam fortalecer a prática da pedagogia literária, pois não podemos abrir mão do vasto e riquíssimo manancial literário que herdamos dos escritores antigos e modernos, em que podemos beber na fonte os valores humanos e onde o homem imprime sua história e sua identidade. É a partir da literatura que podemos levar encantamento para a sala de aula e dar um colorido às aulas de leitura com propostas inovadoras que ultrapassem a barreira que o livro didático impõe. Os PCN tem a dimensão da importância do texto literário na sala de aula, mas não aprofunda a sua prática, de modo que não conseguem influenciar o professor de língua portuguesa a se tornar um mediador no processo de uma leitura constante da literatura.

No decorrer do documento, percebemos que a leitura literária não é tratada com a finalidade de se servir ao ensino dos temas transversais ou de linguagem, no entanto, na elaboração das coleções didáticas, percebemos o texto literário servindo de fundo para

questões estruturais e do estudo da gramática, apresentado de forma descontextualizada com uma leitura crítica ou relegado a simples ilustração da temática de um capítulo. O que retira do aluno o direito de vivenciar o contato com a arte literária e sua ampliação de possibilidades interpretativas, fracassando a formação de leitores capazes de reconhecer a peculiaridade que o texto literário oferece.

Desse modo, não é possível haver interação entre escritor e leitor, num texto fragmentado, pois o sentido é construído pelo leitor ao longo do ato da leitura, como disse Koch (2005, p. 25) “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”. Se o livro didático poda a leitura a partir da fragmentação do texto, essa interação descrita por Koch não se existirá.

Se na elaboração do livro didático e nas aulas de língua portuguesa, o texto literário não ocupa um lugar especial, no documento PCN a inexistência de uma maior abordagem da leitura literária permite a interpretação de que a literatura pode ocupar um espaço quando houver espaço para ela. Da forma como é tratada no documento, a literatura, no ensino fundamental II – 6º ao 9º ano - muito facilmente pode ser confundida com a apresentação de mais um gênero textual, e, conseqüentemente, anulada do repertório de leitura literária do aluno.

O documento carece de uma mudança na sua abordagem a respeito da literatura nos anos finais do ensino fundamental. O professor, ao contrário, deveria encontrar no PCN uma segurança na prática da leitura literária de modo que consiga desenvolver propostas de trabalho com textos literários clássicos e modernos por meio dos quais haja um ganho na qualidade de leitura dos alunos o que pode resultar numa formação mais crítica e ampla da sua vida em sociedade.

Um tópico importante para auxiliar na formação de leitores, e que se encontra discutido nos PCN do ensino fundamental, é a tríade aluno, o objeto de conhecimento e a prática pedagógica do professor, assim descritos:

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O Segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivos e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre o sujeito e objeto do conhecimento. (PCN, 3º e 4º ciclos, 1998, p. 22).

Portanto, o sucesso na formação de leitores exige um vasto repertório por parte do mediador, implica conhecimento com diversidade textual, pois a aprendizagem só acontecerá quando houver interação do adolescente com um leitor experiente. Este é um requisito fundamental – um professor com competência leitora – para que o letramento literário aconteça na escola e a literatura cumpra as suas funções na vida dos alunos, a leitura deve ser o centro do projeto pedagógico da escola.

3.2 Literatura como enfoque pedagógico nas obras didáticas do ensino fundamental

Literatura, na Grécia antiga, era o mesmo que poesia, criada para ser cantada ou recitada nos grupos sociais, servindo também como caráter educativo. No decorrer da História, no entanto, ela foi ganhando outras funções: ora foi utilizada para tratar de valores morais ora para divulgar ideais nacionalistas, como no período do Renascimento. Na escola moderna, a sua aprendizagem tornou-se obrigatória, e primeiramente a literatura integrou-se ao currículo sendo base para o estudo de gramática.

Os historiadores da educação Ponce (1985) e Manacorda (1989)⁴ concordam, em suas obras, que não podemos ignorar sobre o manancial dos escritos narrativos da Grécia antiga. Neles podemos compreender o homem, e nisto temos um enfoque pedagógico para tratar da condição humana numa literatura que ultrapassa o tempo.

Claro que sendo literatura, temos de considerar que essas obras estão no campo do imaginário. Porém, na fantasia que emergem no pensamento, deparamos com a natureza dos homens em sua trajetória humana. Portanto, temos nessa literatura clássica uma ótima fonte para oferecer aos alunos em leituras ricas nas aulas de Língua Portuguesa. Nisto podemos citar Ana Arguelho:

E que dizer da mitologia que perpassa as tragédias gregas de Sófocles, Ésquilo e Eurípedes, misturando o simbólico e o humano em uma tensão extremamente fecunda para a formação do homem desde a mais tenra infância? Isso parece distante da infância, a nós modernos, talvez por nossa falta de consciência de que as crianças desses povos viviam envoltas com essas entidades naturalmente, sorvendo delas os ensinamentos para a vida, apreendendo o mundo por meio delas. (SOUZA, 2010, p. 37)

No entanto, muitas transformações foram ocorrendo nas escolas, inclusive, nas escolas brasileiras e muito da literatura clássica foi sendo deixada de lado em detrimento de textos considerados mais simples, com linguagem mais acessível. Houve também, segundo Lajolo

⁴ MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989; PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. São Paulo, Cortez, 1985.

(2006, p.70), uma espécie de simplificação de análise literária, onde se fazia um escrutínio estrutural do texto e questionários para identificação de personagens principais, tempo e espaço das narrativas, este modelo persiste até hoje, nas obras didáticas, com pequenas alterações.

Emergir do material didático e dedicar horas promissoras à leitura dos clássicos – cada vez mais distante da sala de aula - não é uma ação ultrapassada de ensino; é garantir ao aluno a conquista de um universo cheio de encantos, sonhos e construção de ideias próprias que lhe renderão autoconfiança para superar as dificuldades encontradas na aprendizagem e acima de tudo, liberdade para escolher também, as obras atuais com uma linguagem literária mais elaborada.

Para Souza, o modelo fragmentado de leitura é um descompromisso da escola com o texto literário, ela enfatiza:

Ou ainda, usar um texto literário para extrair questões interpretativas de pouca monta, que não vão além da superfície do texto, ou questões gramaticais, em vez de conduzir o aluno à compreensão dos elementos estéticos da obra e, por meio deles, ao entendimento dos homens e da sociedade. Essas questões esclarecem por que, na sociedade do descartável, qualquer texto serve ao manual. (SOUZA, 2010, p. 80)

Fica claro, portanto, que na sociedade onde tudo é perecível, questões de abordagem superficial do texto literário comprovam que qualquer texto passou a servir ao livro didático. Isto de fato, empobrece a possibilidade de aprofundar a leitura e a interpretação do mundo em que vive o aluno.

Essa fragmentação tanto nos textos literários apresentados aos alunos, como na organização e articulação do livro didático, em que os capítulos são tratados de forma isolada e o texto literário apenas é apresentado como ilustração de um assunto de temática transversal, mostra-nos a ausência da totalidade, ou seja, a necessidade de aprender o real sobre a sociedade capitalista. Neste caso, como diz Alves (2004), fica difícil superar a fragmentação do pensamento, se o trabalho é fragmentado.

É urgente que a presença da literatura na escola se torne um instrumento importante, que contribua de forma eficaz na formação de uma consciência e na luta pela cidadania e, sobretudo, fazer da escola um ambiente desconectado dos condicionamentos sociais e materiais. Por isso, enfatizamos que enquanto o livro didático apenas instrumentaliza

parcamente o aluno para um suposto mercado de trabalho, a leitura literária o leva à reflexão sobre a relação homem, trabalho e sociedade, por exemplo.

3.2.1 A importância do texto literário na formação do leitor

É muito importante falar do leitor, ao se falar de leitura literária. Temos de admitir nesta reflexão que há muitas formas de fazer com que o adolescente crie uma empatia do livro e se afaste decididamente da leitura. Muitas são as formas de afastá-lo, criando um muro – o nosso muro das nossas lamentações – intransponível deveras.

Podemos exemplificar este afastamento com os seguintes problemas: a falta de uma abordagem interessante do texto literário por parte do professor, que nem sempre é um leitor assíduo do texto literário e, portanto, tem dificuldade em lidar com textos de valor estético; a falta de um acervo diversificado de obras literárias nas bibliotecas das escolas, pois geralmente essas obras ficam num canto escuro e empoeirado; ensino moralizante da literatura; além de tudo isto, podemos dizer que a própria leitura representa uma dificuldade para os jovens leitores e toda tentativa do professor em criar uma leitura mais humana que comunique valores sociais do homem no mundo sucumbe no cotidiano da sala de aula, que é pautado por cumprimento de sequências didáticas e planejamento que devem ser seguidos à risca pelo docente.

Há que ressaltar também que o professor é resultado de uma formação fragmentada, arraigada no ensino de literatura. Esse professor trata o texto literário apenas com uma abordagem interna e metaestrutural do texto e, na maioria das vezes, não parte da existência da obra inserida num contexto.

É um comportamento que mostra a influência das abordagens estruturalistas que o professor recebeu ao longo da sua formação, e, talvez por isso, quando trabalha o texto literário, leva-o para campos superficiais do entendimento, reduzindo-o ao utilitarismo do cotidiano da sala de aula. Esta prática combina com o que diz Todorov:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2009, p. 33)

Para Alberto Manguel, autor de *Uma história da leitura*, essas barreiras constituem uma maneira para controlar os leitores numa sociedade alienada e condicionada, ficando em evidência o interesse dos mais fortes. O autor esclarece:

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização - a canalização de informações, as hierarquias de conhecimento e poder -, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso. (MANGUEL, 1997, p. 85).

Exatamente os métodos nos fazem refletir como a leitura é apresentada em sala de aula. A escola não é tão livre como a sociedade, pois a escola lida com objetivos e conteúdos inseridos num referencial didático de uma determinada rede educacional. Logo, a leitura na escola é praticada conforme as necessidades escolares.

Partimos do princípio de que a literatura da maneira como a pensamos: próxima, real, lida e discutida, ampla, sujeita à crítica, ao diálogo – inserida no mundo da vida, na verdade, nunca esteve no centro da educação escolar. Essa negligência gera consequências graves na formação de possíveis leitores. Para Souza “é sempre bom lembrar que nada substitui a literatura na formação do homem, no sentido de que, por meio de seus simbolismos, a vida foi e tem sido ressignificada ao longo da história.” (SOUZA, 2010, p. 89)

É por isso que afirmamos que o texto literário não pode ser mera ferramenta no livro didático; o texto literário deve ser um grande centro de força na formação de leitores críticos, favorecendo a descoberta de sentidos, prazer e conhecimento. O potencial formador da literatura é garantia de autonomia e liberdade, principalmente em um mundo e em uma escola que estão cada vez mais pragmáticos, o que faz evidenciar que todos na sala de aula têm direito a literatura.

Cândido (2004) aborda o direito a ela, pois para ele, a literatura transgride o senso comum, transporta o leitor para outras possibilidades de ver o mundo e descobrir o que não se pensava em existir, inclusive a si mesmo, por isso, para ele, a literatura humaniza:

Entendo aqui por humanização (...) 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. (CÂNDIDO, 2004, p. 180)

Como representação da experiência humana, a literatura “nos permite entender quem somos e aonde chegamos” (CALVINO, 2004, p. 16), então há vários motivos para levarmos aos nossos alunos o texto literário como riqueza cultural e artística e como direito para conhecer autores, refletir sobre um tempo histórico, poder olhar a realidade de maneira indireta sem que ela nos endureça.

Para tanto, as pedras no caminho durante o processo de escolarização – o livro didático, os referenciais curriculares impostos pelas Secretarias de Educação - devem ser contornados se acreditamos no valor da literatura. Essas práticas não estão voltadas para a formação de um leitor, embora propaguem que sim. Ao contrário, são superficiais, porque levam à pressa, ao cumprimento da tarefa, tanto por parte do professor quanto do aluno, reféns de um cenário pragmático e equivocado.

CAPÍTULO 4

O TEXTO LITERÁRIO NAS OBRAS DIDÁTICAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – REME – CAMPO GRANDE - MS

Neste trabalho, já argumentamos que o livro didático é um produto produzido e articulado pela lógica do capital, que tem por finalidade estender os significados decorrentes de uma produção especializada advinda de um processo metodológico e que exige uma política de impressão e atualização das informações constantes, de modo que o conhecimento transmitido de forma acelerada, explica a fragmentação do texto. É nesse sentido que a arte se distancia do ‘ser social’ Lukács (2012) de forma alienada, como algo que não se processa sem o devido aporte técnico produtivo.

Sendo a literatura uma arte de alta especialização, o texto literário apresentado aos alunos aos trechos – situação constante em todas as coleções didáticas – faz com que o aluno receba um produto alienado da arte literária, sendo apenas mais um conteúdo didático.

Há uma grande consequência nesse fracasso da fragmentação da literatura no livro didático, uma vez que esta arte torna-se um ‘estranhamento’ – aquilo ao qual não se pertence - Lukács (2012), pois o aluno não se vê como um produtor ou parte da obra, além disso, ele não consegue entender que a literatura fala dele também. É nesse momento que a ela passa a ser um estranhamento ao adolescente e uma arte distanciada da sua formação.

O trabalho com o texto literário, no ensino fundamental, deveria romper com essa situação, ocupando um espaço importante nas atividades da escola, deveria fazer parte dos projetos de leitura o ano inteiro com diversidade de ações propostas aos alunos, tendo em vista, que para a maioria, o único contato com o mundo da leitura, é o que se oferece no livro didático de língua portuguesa. A esse respeito, podemos citar a educadora argentina Delia Lener:

Na América Latina, sobretudo nos setores mais pobres, a tarefa (de formar leitor) fica muito a cargo da escola o que a torna mais complexa. Isso porque há muitas tensões vinculadas ao tempo disponível para ensinar e também ao entendimento sobre o que é formar leitores. (DELIA LENER, 2006, p. 13)

Não se pode negar a importância que a escola e o professor representam como mediação no processo da leitura de cada adolescente. É o contato constante e ininterrupto que se forma o leitor, logo a escola tem o dever de difundir a literatura entre seus alunos, sob pena

de falhar em um de seus principais objetivos: a formação de leitores que possam usufruir do prazer de ler e obter na literatura uma fonte de humanização. Carvalho afirma que a literatura tem uma grande contribuição na formação do caráter:

O processo de leitura da literatura contribui para a formação do sujeito não só enquanto leitor, mas, sobretudo, como indivíduo historicamente situado, uma vez que a interação texto-leitor promove o diálogo entre o conjunto de normas literárias e sociais presentes tanto no texto literário quanto no imaginário do sujeito. (CARVALHO, 2006, p. 127)

Estará o livro didático considerando a natureza dessa formação de leitores? Como se apresenta o texto literário para os adolescentes do ensino fundamental? Neste capítulo, abordaremos estas questões através das análises feitas nas coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD-2012 – Plano Nacional do Livro Didático para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nosso campo de recorte para procedermos à análise das coleções didáticas será delineado neste capítulo, cuja investigação direciona-se às seis coleções mais votadas pelos professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campo Grande - MS, em reunião com os técnicos do Núcleo de Língua Portuguesa, da Coordenadoria do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano, da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, no ano da escolha do livro didático, 2013. Na ocasião, os professores da REME foram convocados para deliberarem sobre as doze coleções que receberam as melhores indicações do Ministério da Educação.

O referido encontro foi subsidiado por meio do estudo e da leitura do Guia de livros didáticos - PNLD 2014. Em conformidade com o documento foram analisados critérios específicos da constituição das coleções, quais sejam: relativos à natureza do material textual; relativos ao trabalho com o texto – leitura; relativos ao trabalho com o texto – produção de textos escritos; relativos ao trabalho com a oralidade; relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos e relativos ao manual do professor.

Desta forma, podemos dizer que a preocupação com o texto literário não esteve presente nas discussões dos professores naquele ano de escolha do material didático, além disso, os critérios pontuados pelo Guia não são suficientes para analisar a presença e a qualidade dos textos literários nos livros didáticos. Além disso, nossa desiderativa não é apenas criticar as coleções, mas entender, por meio desta dissertação, em que momento histórico a literatura foi perdendo destaque nos trabalhos de leitura e formação de leitores nas

atividades da escola, e em que patamar ela se apresenta atualmente para os alunos e professores.

Em nosso recorte analítico analisamos o texto literário nas seis coleções didáticas de Língua Portuguesa mais votadas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no ano da escolha do livro didático em 2013.

4.1 Coleção Vontade de Saber – 6º ao 9º ano – Editora FTD – 2012⁵

Temos visto que o livro didático de língua portuguesa tem desempenhado um papel de propositor de tarefas: atividades rotineiras de análise linguística, questionários com perguntas óbvias sobre os gêneros textuais lidos e assim por diante. Desta forma, o manual não possibilita ao adolescente um contato mais eficaz com o universo da leitura como também não estabelece uma relação estética com o texto literário.

Na coleção Vontade de Saber acima referida, notamos, por exemplo, a pouca variedade de textos literários trabalhados em cada volume. Os outros gêneros textuais como as charges, propagandas, cartas, histórias em quadrinhos são bem explorados, há uma grande diversidade de textos ilustrados. Porém, o trabalho com a literatura fica em segundo plano.

Em todos os volumes, as temáticas são organizadas por unidade e nestas unidades há os capítulos que se desdobram em subtítulos das temáticas. Os gêneros textuais diversificados são tratados da mesma maneira, não há uma distinção para o texto literário que acaba também sendo suporte para a análise linguística, perdendo o seu valor artístico e de reflexão da condição do homem com suas mazelas e qualidades.

Todos os capítulos seguem com Leitura 1 e leitura 2 onde são apresentadas as questões nos módulos Estudo do Texto, Escrevendo sobre o Texto e Explorando a Linguagem. As autoras afirmam, com esta organização, que seguem os preceitos dos PCN: “Esse documento aponta, no eixo que trata do uso da linguagem, a importância do texto como unidade de ensino de língua, além de mostrar que a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” – Orientações para o Professor, página 17.

No início do livro do 6º ano, houve uma tentativa de trabalhar alguns contos, como “Uma menina chamada Chapeuzinho Azul” e “O rei sapo”. Nos dois textos, as autoras se

⁵ Primeiro lugar na escolha dos professores da REME de Campo Grande: Coleção Vontade de Saber - Língua Portuguesa – autoras: Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto.

ativeram às questões rotineiras, analisando os elementos da narrativa e a linguagem gramatical de ambos. Não foi feita nenhuma abordagem sobre a simbologia de significados presentes nos dois textos. (SOUZA, 2010, p. 78) esclarece que esta preocupação com a linguagem e com a técnica da leitura deixa em segundo plano o conteúdo da literatura e neste caso o trabalho que o leitor poderia desenvolver com a estética do texto com possibilidade de aproximar-se cada vez mais do universo de leitura mais ampla também vai ficando para trás.

Não se apresenta um trabalho com o texto poético, no volume do 6º ano, sua grandeza é ofuscada no estudo dos tempos verbais do modo indicativo apenas, como no exemplo do poema de Olavo Bilac “Meio dia”. O poema é melodioso, não há um trato com os alunos sobre a sonoridade como elemento estético do texto, nem sobre o arranjo das palavras para provocar este efeito, não se fala da labuta diária do homem simples da roça nem dos significados ocultos que estão nas entrelinhas do poema.

FIGURA 1 – 6º ano - página 229

Leia o poema a seguir.

Meio-dia. Sol a pino.
Corre de manso o regato.
 Na igreja **repica** o sino;
Cheiram as ervas do mato.

Na árvore **canta** a cigarra;
Há recreio nas escolas:
Tira-se, numa algazarra,
 A merenda das sacolas.

O lavrador **pousa** a enxada
 No chão, **descansa** um momento,
 E **enxuga** a fronte suada,
 Contemplando o firmamento.

Nas casas **ferve** a panela
 Sobre o fogão, nas cozinhas;
 A mulher **chega** à janela,
Atira milho às galinhas.
 [...]

Diário Bilac: Meio-dia. In: Vários autores. Caminho da poesia. São Paulo: Global, 2006. (Antologia de poesias para crianças).



Observe os verbos em destaque. Que ideia de tempo eles expressam?
 Ideia de tempo presente.

O poema é todo construído com verbos nesse tempo verbal. Que efeito o emprego desse tempo gerou ao texto? O uso desses verbos dá ao leitor a ideia de que ele está presenciando os fatos narrados.

Não se pode investir num gênero como a poesia somente em algumas séries e não em outras. O trabalho com o texto poético desde cedo é que despertará nos alunos uma agudeza de senso estético, um contato maior com a linguagem figurada e uma formação literária precoce e mais sólida. É ao se experimentar sons, embalos e imagens, que mais tarde o aluno chegará a uma conquista maior, que é o que chamamos de leitura. O encontro com a poesia pode se realizar muito cedo, desde que propiciado pelas vozes de leitores também rendidos, de alguma forma, pela beleza e conhecimento dos versos. A autora Yolanda Reyes detalha esse momento:

Desde esses primeiros encantamentos assistimos a uma experiência estética da linguagem, já que alguém não só *lê* o outro para atendê-lo, mas também para envolvê-lo entre palavras e, ao mesmo tempo, para *escrever* os primeiros textos no fundo de sua memória. Nesse sentido, pode-se dizer que a criança é um leitor poético ou, mais exatamente, um ouvitor poético desde o começo da vida, e que seu encontro primordial com a literatura pela poesia se baseia no ritmo, na sonoridade e na conotação (REYES, 2010, p. 33-34).

Entretanto, as autoras, preferem deixar um trabalho mais estreito com os poemas no volume do 7º ano. Embora elas tenham escolhido poetas variados, de épocas diferentes, os textos apresentados foram, na sua maioria fragmentos, muitos para dar suporte às perguntas básicas sobre rimas e versos. As temáticas giram em torno dos conteúdos de cada unidade do livro, o que torna o poema apenas um produto dos temas transversais e o afasta do caráter da arte, do lúdico e da reflexão.

Já na letra da música de Dorival Caymmi “Roda Pião”, temos exemplo comum na obra didática em geral: fragmentação – o que rouba do aluno o direito de ter a obra na íntegra - e o poema como ferramenta para o estudo de versos e rimas.

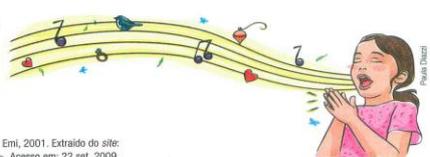
FIGURA 2 – 7º ano - página 18

Produção escrita

Criação de quadrinha

Leia uma quadrinha da letra de música “Roda pião”, do compositor brasileiro Dorival Caymmi.

Quando a gente é criancinha
Canta quadras p'ra brincar
Quando fica gente grande
Ouve quadras a chorar
[...]



Dorival Caymmi. Roda pião. In: *Amor e mar*. Emi, 2001. Extraído do site: <www.dorivalcaymmi.com.br>. Acesso em: 22 set. 2009.

1 Qual ideia é expressa nessa quadrinha?
Ela expressa o significado das quadrinhas em dois momentos da vida do ser humano.

2 De acordo com o texto, o significado de uma quadra é o mesmo para uma criança e um adulto? Comente.
A criança utiliza a quadra para brincar e o adulto para se emocionar, pois provavelmente sente saudades de sua infância.

3 Identifique no poema as palavras que rimam. Em quais versos elas ocorrem?
Brincar e chorar, no 2º e 4º versos.

Anote no caderno

A atividade acima exemplifica o fracasso da fragmentação. Sem ter o acesso à leitura da letra integral da música “Roda Pião”, o trabalho com a produção de quadrinhas já nasce fragmentado. É ilusório esperar viver a experiência de leitura e produção de textos na escola a partir de trechos selecionados. Para Zilberman, este tipo de atividade exila o leitor: “são fatores que convertem o livro didático no avesso da leitura de que se falava antes. E constituindo-se, de certa maneira, no arquétipo do livro em sala de aula, acaba por exercer um efeito que embacia a imagem que a prática da leitura almeja alcançar”. (ZILBERMAN, 1988, p. 21)

É por essas abordagens errôneas do texto literário nas obras didáticas que podemos dizer que o livro didático exclui a interpretação e, de forma autoritária, não permite que o aluno aprecie um poema, por exemplo, na íntegra. Além disso, a situação de usar o texto literário como pretexto é vista por Souza com muita gravidade, pois isto rompe com o encantamento, com o que há de mais profundo na combinação das palavras, das figuras de sentido. Para ela “essas questões esclarecem por que, na sociedade do descartável, qualquer texto serve ao manual.” (SOUZA, 2010, p. 80)

É a partir do volume do 8º ano que se perceberá a presença de um pouco mais de textos literários na tipologia narrativa. Os gêneros utilitários prevalecem, mas já se pode encontrar crônicas de autores brasileiros, infelizmente ainda para ilustrar a temática do capítulo. Como texto literário clássico há um trecho da obra Alice no País das Maravilhas “O campo de croquet da rainha”, na página 53. O texto não é apresentado como leitura frutiva,

pois serve de instrumento para os exercícios escritos a partir de sua leitura. As questões ou são meramente retiradas do texto ou mesmo que o aluno consiga responde-las fica sem muito sentido para ele, por não ter conhecimento da obra inteira.

O caráter lúdico e fantasioso da realidade humana, que poderia ser mais explorada, se perde na tarefa diária que é responder às questões, atividade esta que o aluno pode realizar em qualquer outra disciplina escolar. Neste caso da fragmentação de obras como Alice no País das Maravilhas, caberá ao professor ser um leitor assíduo das obras literárias e instigar os alunos a irem buscar a obra na biblioteca para conhecê-la de fato. ZILBERMAN diz:

Pois é deste intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete. (ZILBERMAN,1988, p. 21)

A obra Romeu e Julieta de William Shakespeare também é apresentada em um fragmento – a cena 5 não está inteira – na verdade o texto serve como pretexto para se estudar a estrutura do texto dramático. Não há um trato especial ao enredo, ao contexto e a beleza da obra. Fica mais uma vez ao cuidado do professor instigar a turma a buscar pela obra na íntegra.

Outra obra clássica Tristão e Isolda - página 75 - foi apresentada em forma de resumo. A intenção da atividade é muito rica: comparar a situação dos personagens principais desta obra com a obra Romeu e Julieta, buscando pelas diferenças na maneira de amar em cada um. O problema está na fragmentação de uma obra e no resumo da outra. Apresentadas assim, jamais despertarão os alunos para o universo da literatura. O texto literário se torna algo tão distante da realidade deles que apenas serve para o “fazer de tarefas”. Tarefas que lhes são cansativas e sem sentido. Assim afirma Lajolo (1984, p. 52): “O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser”.

Sobre a obra o Tempo e o Vento, na página 75, nem fragmento nem resumo, o que se apresenta é a capa do livro para se estudar o assunto gramatical – agente da passiva - a partir de frases criadas pelas autoras a partir da obra clássica.

FIGURA 3 – 8º ano – p. 75

Agente da passiva

Leia as orações a seguir.

A A literatura clássica deve ser apreciada por estudantes de todas as idades.

B Eça de Queiroz é considerado um dos maiores romancistas portugueses.

C A obra do autor russo Púshkin é composta de poemas, romances e dramas.

D Os exercícios de literatura foram feitos.

E Um novo exemplar de *O tempo e o vento*, de Erico Veríssimo, foi doado à biblioteca pela minha professora.

1 Em que voz verbal estão as orações? *Voz passiva.*

2 Quais das orações apresentam o elemento que pratica a ação verbal? *Orações A, C e E.*

3 Quem praticou as ações nessas frases? *A: estudantes de todas as idades; C: poemas, romances e dramas; E: minha professora.*

4 Que efeito de sentido a ausência de quem pratica a ação expressa pelo verbo provoca em um texto?
Ao omitir aquele que pratica a ação, pretende-se dar destaque ao sujeito paciente da oração.



Na atividade acima, o aluno será condicionado a pensar que literatura é algo que não precisa fazer parte de sua vida, que serve apenas como ‘pano de fundo’ para estudar os assuntos da gramática. Como o aluno pode se assenhorar da obra e se tornar sujeito de sua leitura se apenas tem o contato com uma foto da capa do livro, sem um convite, sem uma orientação para buscar a obra e se encantar com ela?

No volume do oitavo ano, Machado de Assis é apresentado aos alunos com um único texto: Um apólogo, página, 77. A maioria das obras didáticas se recorda apenas deste conto de Machado, talvez por ser o mais curto, o mais fácil para tratar com os alunos. E com isto cometem um grave erro – Machado é um autor brasileiro que deveria ser muito mais lido e apresentado aos alunos sem que o professor e os autores dos livros didáticos tivessem receio. É preciso que o professor seja audacioso e por isto tem de ser um leitor assíduo das obras literárias para mostrar o caminho de uma leitura ampla aos seus alunos. Essa leitura não pode ser feita de forma aleatória e desvinculada de um objetivo. A esse respeito, MAGNANI afirma:

(...) se o gosto se aprende pode ser ensinado. A aprendizagem comporta uma face não espontânea e pressupõe intervenção intencional e construtiva. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos\leitores. (MAGNANI, 1989, p. 104)

Uma fábula de Ruth Rocha, “As Árvores e o Machado”, página 82 prepara os alunos para a atividade de produção de um apólogo. O poema de Gonçalves Dias, “Canção do Exílio”, página 84 serve para mostrar o que é intertextualidade com o poema de Mário Quintana, página 86, “Uma Canção”. Ou seja, o texto literário é suporte para realizar uma

tarefa e nisto a literatura não serve para mais nada nas obras didáticas, além de servir de base para qualquer ação.

O texto literário torna-se um apêndice da disciplina de português, deixando de ser o núcleo da disciplina, como manifestação da criatividade e do que é belo na língua portuguesa. A escola tem uma função social na formação de leitores que fica prejudicada no trato do texto literário nas obras didáticas, bem diz Maria Amélia Dalvi:

(...) formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com “conhecimento de causa” e com discernimento na escola, fora da escola e para além da escola. O objetivo é formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, prazer, crítica e – por que não? – consolação indispensável à vida. (DALVI, 2013, p. 79)

No volume do 9º ano, a preocupação das autoras foi chamar atenção do aluno para os problemas do cotidiano, com informações sobre a sociedade moderna, ligadas à tecnologia, profissões, viagens, problemas sociais do cidadão comum. A preocupação maior é munir o aluno que seguirá para o Ensino Médio e mais uma vez a literatura é relegada aos cantos do conteúdo utilitário do manual.

São apresentados aos alunos, trechos dos seguintes romances: “Frankenstein” de Mary Shelley, página 95, “Viagem ao Centro da Terra de Júlio Verne, página 100 e “As Viagens de Gulliver” de Jonathan Swift, página 184. Mais uma vez estes textos dependerão de um professor leitor de obras literárias para conduzir a leitura dos textos apresentados de modo que o aluno seja instigado a buscar pelas obras na íntegra na biblioteca. Aos textos apresentados seguem as questões corriqueiras de compreensão dos trechos, fazendo arrefecer o interesse do aluno em buscar os livros para ler e conhecer a obra toda. Os outros textos literários apresentados seguem a mesma situação errônea dos manuais didáticos: fragmentos e suporte para o estudo da gramática.

Apresentamos abaixo mais um exemplo de atividade com texto literário fragmentado e utilizado apenas para o estudo da gramática, sem uma abordagem para a beleza estética do gênero.

FIGURA 4 – 9º ano – p. 108

2 Leia o poema “Luís Vaz de Camões”, do poeta Carlos Nejar.

Não sou um tempo
ou uma cidade extinta.
Civilizei a língua
e foi reposta em cada verso.
E à fome, condenaram-me
os perversos e alguns
dos poderosos. Amei
a pátria injustamente
cega, como eu, num
dos olhos. E não pôde
ver-me enquanto vivo.

Regressarei a ela
com os ossos de meu sonho
precavido? E o idioma
não passa de um poema
salvo da espuma
e igual a mim, bebido
pelo sol de um país
que me desterra. [...]

Carlos Nejar. Luís Vaz de Camões. In: Italo Moriconi (Org.). Os cem melhores poemas brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

1. D) Ao mesmo que. A expressão relacionando o fim as obras de Karel Capek abordarei mesma proporção progresso técnico e o combate contra pensamento estru corrupção e a ar

pátria

a) Qual é o tema central desse poema?
O poema trata de expor alguns fatos importantes da vida do poeta Luís Vaz de Camões.

b) Transcreva as conjunções encontradas nesse poema.
Ou, e, como.

c) Que função elas exercem no poema? Elas exercem a função de ligar as orações de modo a auxiliar na construção do sentido do texto.

Vimos no exemplo acima, que não há diferença no trato do gênero literário e o gênero utilitário. Não foi feita nenhuma abordagem sobre a beleza estética do poema que ficou relegado apenas ao estudo da gramática. As três questões são consideradas objetivas, conforme a tipologia apresentada por Marcuschi (2001, p. 52), pois as respostas são encontradas exclusivamente no texto. Não requerem do aluno um desenvolvimento na habilidade crítica para dar as respostas.

Como o poema foi apresentado de forma fragmentada, não permitiu ao aluno conhecer o contexto todo do texto. Neste caso, o professor terá que buscar meios de ampliar a possibilidade do seu aluno conhecer o texto por inteiro. O aluno dependerá de um professor leitor, preocupado em buscar inovações e propostas que extrapolem o livro didático.

FIGURA 5 – 9º ano – p. 236

Anáfora

Leia a seguir um trecho de um poema de Marina Colasanti.

Um homem de malha amarela
não é um homem
é uma estátua de homem
é uma gema de homem
é um girahomem.
[...]

Marina Colasanti. O corpo dança. In: Rota de colisão. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.



- 1** Observe os três últimos versos. O que há em comum entre eles?
A repetição da expressão **é um(a)**.
- 2** Com que intenção essa expressão foi empregada?
Enfatizar uma ideia.

Este poema foi apresentado com a intenção de se estudar a figura de linguagem anáfora. Mais uma vez encontramos perguntas objetivas que o aluno conseguirá respondê-las buscando as respostas no texto, sem nenhuma reflexão. Temos em atividades assim respostas prontas e um texto fragmentado. A descrição do personagem fica perdida nas indagações do aluno sobre “esse homem de malha amarela”, pois a descrição fica estanca, não prossegue. Essa fragmentação abrupta pouca o aluno, que fica mecanizado pelas perguntas que o levam a uma só resposta, desconsiderando a riqueza de imagens construídas pelo autor, não permitindo ao aluno desenvolver habilidades reflexivas e estéticas.

4.2 Coleção Singular & Plural - 6º ao 9º ano – Editora Moderna – 2012⁶

Ao final de cada volume, as autoras apresentam o Manual do professor e esclarecem como a coleção organiza o trabalho com as “Práticas de Literatura”, página 17. Elas garantem que o professor tem o papel fundamental na definição do projeto educativo, de modo que poderá contribuir na busca de organizar um conjunto de leituras “que permitirão aos alunos lidar com textos de diferentes graus de complexidade e conhecer os gêneros literários”, Manual do Professor, página 17.

Nesta coleção, em cada volume há um Caderno de Práticas de Literatura que poderia se preocupar com o caráter lúdico da leitura; com a apresentação do texto literário sem os tais questionários, onde houvesse uma possibilidade do aluno ter um contato frutivo com a literatura. Porém, há fragmentação na maioria dos textos – isto por si só já revela um grande problema, comuns nas obras didáticas. É impossível apreciar um poema fragmentado como também é impossível apreciar uma obra da pintura como Van Gogh ou Monet, apresentadas em pedaços.

No volume do 6º ano, no Caderno de Práticas de Literatura há textos informativos sobre as bibliotecas, numa tentativa de levar o aluno a conhecer as bibliotecas da sua cidade, os horários, funcionamento e o regulamento para seu uso, de modo que a maior parte do Caderno é sobre o uso deste ambiente de leitura. O texto literário tão esperado, fica em segundo plano, justamente na parte reservada para ele. Há apenas dois poemas na íntegra, ambos de Ricardo Azevedo – “Aula de Carnaval”, página 157 – “Aula de leitura”, página 166.

No primeiro poema, as atividades apresentadas são em forma de perguntas e respostas, trabalho com versos e rimas, ofuscando a beleza do texto num trabalho maçante de

⁶ Segundo lugar na escolha dos professores da REME de Campo Grande: Coleção Singular & Plural - Língua Portuguesa – autoras: Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart.

copiar questões e respondê-las. Zilberman (1988) afirma que textos literários, quando usados para fins pedagógicos, impedem que a criança perceba-os como arte, pois sua finalidade passa a ser pragmática. No segundo poema “Aula de leitura” o trabalho é mais interessante, propõe ao aluno uma interação com o poema, criando quadrinhas a partir do que o aluno interpretou nos versos.

Ainda no Caderno de Práticas de Literatura do 6º ano, há o conto “Restos de Carnaval”, de Cecília Meireles, na página 159, claramente fragmentado. Em seguida, são apresentadas informações sobre os gêneros literários, como se um pré-adolescente tivesse o interesse de memorizar características do Gênero Lírico, Gênero Épico e Gênero Dramático. Se as autoras se preocupassem em oferecer aos alunos e aos professores uma diversidade de textos literários, para oportunizar uma leitura mais substanciada, ao invés de oferecer explicações técnicas, o Caderno de Práticas de Literatura ficaria mais rico e combinaria melhor com seu papel de despertar o gosto pela leitura em um aluno que, com certeza, não tem um contato maior com o texto literário.

No volume do 7º ano, as autoras prometem um contato maior com o texto poético, tanto que o Caderno de Práticas de Literatura começa com o título “O mundo da poesia”. A primeira proposta de leitura é da letra de música “Cultura”, de Arnaldo Antunes, na página 162. Apesar de seguir com as perguntas e respostas sobre o texto de maneira incipiente, há uma proposta na “Oficina Literária” que instiga o aluno a criar versos que possam fazer parte da canção. É uma atividade em parceria com um colega e que o leva a pensar que para produzir é preciso pensar na linguagem poética.

Em seguida, é apresentado um poema de Manoel de Barros, “Livros de pré-coisas”, na página 165. O grande problema é a fragmentação do poema, além disso, o aluno é levado a ver o texto através de uma tabela das “sílabas poéticas”. Os significados simbólicos do poema são esquecidos. O trabalho apenas é pedagógico, não induz o aluno a ver o poema como uma obra de arte, de modo que a leitura frutiva se perde na tarefa de identificar sílabas poéticas. Lajolo (1988) afirma que este trato com o texto literário não é leitura; é apenas decifrar situações:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1988, p. 59)

Dessa forma, a leitura adquire uma característica formativa e não meramente didática, oportunizando ao aluno a conquista de elementos para sua emancipação pessoal, além de um maior conhecimento do mundo e de si mesmo através da reflexão e da interação com o texto.

A grande esperança de uma literatura clássica para os alunos do sétimo ano está no soneto de Camões, na página 170 do volume do sétimo ano

FIGURA 06 - 7º ano – página 170 E 171

1 Amor é um fogo que arde sem se ver;
2 é ferida que dói, e não se sente;
3 é um contentamento descontente;
4 é dor que desatina sem doer.
5 É um não querer mais que bem querer;
6 é um andar solitário por entre a gente;
7 é nunca contentar-se de contente;
8 é um cuidar que ganha em se perder.
9 É querer estar preso por vontade;
10 é servir a quem vence, o vencedor;
11 é ter com quem nos mata, lealdade.
12 Mas como causar pode seu favor
13 nos corações humanos amizade,
14 se tão contrário a si é o mesmo Amor?



CAMÕES, Luis de. In: SALGADO JUNIOR, Antonio (Org.). Luis de Camões: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2008. p. 270.

Conversa afinada

- Os versos das três primeiras estrofes têm sempre a mesma estrutura: são definições feitas a partir da junção de ideias contrárias. Essa junção de ideias contrárias causa estranhamento? Por quê?
- Compare o eu lírico do soneto de Camões com o do poeminha de Leminski: o que há de comum e o que há de diferente em suas manifestações sobre o amor?
- Releia o primeiro verso. Seria fácil criar uma cena que ilustrasse o que ele diz? Por quê?
- Na tirinha ao lado, os dois primeiros versos do soneto camoniano foram citados. Por que eles se tornam engraçados neste novo texto?



O poema é apresentado de forma aleatória, seguido de um breve resumo sobre o autor. As reflexões sobre o sentimento amor são superficiais, talvez as autoras considerem que é um tema que não combina com a idade e a vivência dos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental. Mas, como privá-los da oportunidade de refletir sobre o assunto? Não se fragmenta o texto apenas na sua estrutura, fragmenta-se também o pensamento, quando não se promove discussões sobre os temas apresentados, quando tolhe o aluno do seu direito de aprender a ver o mundo a sua volta com os olhos argutos da literatura. Observemos o que afirma Cândido:

Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CÂNDIDO, 2004, p. 186)

Ainda sobre o soneto de Camões apresentado na página 170, das quatro questões a serem respondidas pelos alunos, duas merecem uma observação: a segunda propõe uma intertextualidade a partir da leitura do poeminha de Leminski, apresentado na página 168. É interessante porque exige do aluno uma leitura mais elaborada para conseguir fazer as comparações propostas. A quinta questão propõe uma outra intertextualidade - um quadrinho para brincar com os vários sentidos da palavra fogo - porém leva o aluno a banalizar o poema de Camões. A beleza estética e a riqueza de sentidos do soneto que o professor pode mostrar ao aluno, perdem-se num chiste de mal gosto “Então aquela queimação que eu sinto por dentro é amor? Que bom, eu achava que era azia.” Extrapolando um texto em outros significados ou desdobrá-lo num outro gênero são ações que não podem diminuir a grandeza da obra, ainda mais uma obra clássica que percorreu os séculos adquirindo cada vez mais valores. Para Souza (2010) é o preço que se paga pelo uso constante do livro didático como muleta.

Uma possibilidade de extrapolar a leitura do conhecido poema de Camões, é propor para a turma um contato maior com outros textos literários, letras de música que tratem do tema amor. Um trabalho assim, exige uma dedicação do professor em levar variados textos para disponibilizar para os alunos escolherem. Depois a classe organiza uma apresentação do texto numa leitura compartilhada. As letras de músicas podem ser copiadas, transcritas e cantadas por todos. É um momento também dos alunos e o próprio professor exibir outras habilidades artísticas, tocando um instrumento musical, por exemplo. Além disso, o professor pode escolher uns filmes que tratem da temática amor, descrevê-los para a turma e juntos escolherem um para assistirem. Podem adaptar um dos textos lidos para uma peça de teatro, ensaiarem e apresentarem para as outras turmas.

Estas sugestões de atividades são facilmente encontradas no Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, 2004, elaborado por vários professores, entre eles o professor Daniel Abrão que afirma o seguinte, na página 68: “Temos a certeza, para tanto, de que os textos literários não são meros instrumentos de capacitação técnica de linguagens, mas deles emanam valores, contribuindo para a construção de uma nova ética social”. Para conquistar esses valores, é necessário que a literatura se faça presente nas aulas de língua portuguesa e que o professor seja um apaixonado leitor.

Continuando com a análise da coleção didática Singular & Plural, o Caderno de Práticas de Literatura do oitavo ano promete um envolvimento com a leitura do texto literário. Começa preparando o leitor para viver uma aventura num jogo de descobertas através de trechos de "As aventuras de Sherlock Holmes de Conan Doyle. Como cada trecho é seguido

de um questionário, o sabor da narrativa é interrompido pelo gosto amargo desta atividade entediante. Ainda com o tema enigma, apresenta-se um pouco de Edgar Allan Poe, nos fragmentos do conto “A carta furtada”. A interrupção para cercar cada trecho com perguntas e respostas, quebra a ansiedade do leitor em se embrenhar nos pensamentos misteriosos de Poe.

Um dos maiores contos de Poe é apresentado da forma mais conhecida de qualquer livro didático: o fragmento. O primoroso conto desse autor “A queda da Casa de Usher” vem com uma ilustração de Mike Doyle. Pelo menos o leitor é convidado para ler o restante no endereço do site disponibilizado na fonte consultada ao final do trecho. Se este Caderno de Práticas de Literatura não se ocupasse com tanta teoria referente às explicações sobre o gênero conto, o leitor teria mais espaço no livro didático para ler as narrativas sem nenhuma interrupção ou fragmento.

É por estas razões que o professor deve se libertar a si e a seus alunos do livro didático, não deve seguir esse material que fragmenta os textos literários, que leva a uma visão estanque da aprendizagem da leitura e da escrita. A literatura deve oferecer a ambos uma oportunidade de recompor os significados e construir uma visão de mundo coerente, que abra as janelas da imaginação e voe para longe das páginas desfalecidas do manual didático.

Finalizando a leitura da tipologia narrativa, as autoras apresentam um conto de Charles Dickens “O sinaleiro” e “Formigas”, de Lygia Fagundes Telles. Novamente em fragmentos seguidos de questionários. Este caderno é uma tentativa de despertar o jovem leitor para o mundo da literatura, mas da forma como foi feito, o trabalho não atinge os propósitos e mais uma vez a leitura se arrefece na enfadonha tarefa do material didático que é ler o texto, copiar as questões e respondê-las.

No Caderno de Prática de Literatura do nono ano, o gênero dramático é explorado com um pouco da mitologia grega; depois o aluno tem um pouco de Hamlet de Shakespeare; o teatro de Gil Vicente é pincelado com um trecho do Auto da Barca do Inferno e para finalizar, apresenta-se um trecho do Auto da Compadecida do brasileiro Ariano Suassuna. Excelentes textos para aprimorar a leitura dos jovens leitores que estão finalizando o Ensino Fundamental, porém com um pouco de tudo – como se fosse um prato de saladas - não há profundidade na leitura e nas interpretações sugeridas.

O professor deverá ser arguto para fazer um trabalho de recompor os fragmentos dos textos literários acima, oferecendo ao aluno possibilidades de leituras amplas e atividades que o levem a querer criar novas possibilidades de entendimento do texto lido. Os textos teatrais

acima podem ser lidos em voz alta pela turma, cada um representando um personagem, de modo que durante essa leitura o professor provoque os questionamentos sobre os conflitos apresentados nos textos, oportunize ao aluno a busca, a dúvida, a discussão de ideias e a sua manifestação livre e desprovida de muros e paredes que o manual didático estabelece.

Depois a turma também pode encenar os textos com figurinos escolhidos e recursos visuais e sonoros escolhidos pelos alunos com a orientação sábia do professor. Estas e outras sugestões de atividades com o texto literário podem ser encontradas no Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul (2004).

Fragmentar uma obra é naufragá-la num mar poluído de pedaços e trechos, ficando perdido o pensamento e o contato com a arte na sua grandeza. Uma obra literária, foi produzida para ser apreciada em seu todo, afinal uma narrativa, um conto, uma peça de teatro são como um quadro cuja essência se dá pelo seu conjunto.

4.3 Coleção Português: Linguagens – 6º ao 9º ano – Editora Saraiva – 2012⁷

Esta é uma coleção padrão do material didático indicado pelo MEC. Os capítulos, nos quatro volumes, são sempre iniciados com um texto longo – nem sempre na íntegra – depois seguem as várias questões de “Compreensão e Interpretação”. Embora seja uma coleção muito escolhida pelos professores, o autor teve de ir reformulando, ao longo dos anos, para atender às reclamações dos docentes, pois os exercícios eram ofertados com enunciados longos e rebuscados, de modo que os alunos não conseguiam resolvê-los sem o auxílio em sala de aula. Ou seja, tanto o aluno quanto o professor ficavam atados a este material didático.

Na parte “Trocando Ideias”, ainda sobre o texto principal do capítulo, há um momento interessante para a turma interagir e expor suas opiniões sobre os conflitos presentes no texto lido. É uma atividade que pode ser feita oralmente, de preferência logo após a leitura, apesar de que o autor escolheu colocá-la ao final das várias questões de interpretação, ofuscando o fluxo de pensamentos do leitor sobre o texto, pois, a essa altura, os alunos já perderam o interesse pela leitura e por tudo que se refere ao que foi lido.

O autor desta coleção didática busca apresentar o texto literário, na maioria das vezes, na íntegra, como texto principal do capítulo em todos os volumes – geralmente um conto, crônica, poema, fábula. E a partir daí, segue a lista de questões para serem copiadas e respondidas pelos alunos. A esse respeito, Paiva (2005, p. 112) observa que o material

⁷ Terceiro lugar na escolha dos professores da REME de Campo Grande: Coleção Português: Linguagem - Língua Portuguesa – autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

didático não consegue resolver o problema relativo à concepção de leitura, pois são materiais para ‘aprender a ler’ e não ‘para ler’.

Essa concepção de leitura refere-se à possibilidade do aluno estar em contato com um texto que o permita vivenciar e recriar acontecimentos e experiências, sentimentos e emoções, além de convidar o leitor a compartilhar do jogo da imaginação. Nisto a literatura proporciona um envolvimento com o texto que vai além da função didática, conforme afirma Zilberman: “estimulando a fantasia do leitor, suscita um posicionamento intelectual, e, nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências”. (ZILBERMAN, 1990, p. 83)

Ainda sobre a coleção didática Português e Linguagem, em todos os volumes há uma parte denominada ‘A língua em foco’, onde prevalece o trabalho de linguagem e gramática com uma abrangência dos gêneros utilitários. A fragmentação contorna tudo, inclusive os textos literários que também servem de alicerce para o estudo gramatical.

No Manual do Professor ao final de cada volume, os autores justificam o uso do texto literário como pretexto, dizendo o seguinte, a respeito do poema de Carlos Drummond de Andrade, “Cidadezinha qualquer” para estudar a classe gramatical artigos:

O certo é que o poema não teria os sentidos que tem não fosse o emprego dos artigos da forma como foram utilizados. Se, por exemplo, em lugar de “Um homem vai devagar”, tivéssemos “O homem vai devagar”, o sentido do poema seria completamente modificado. (CEREJA e MAGALHÃES, p. 41)

O autor ainda enfatiza que para o estudo da língua interessam justamente esses aspectos. Infelizmente, ele deixa claro que tanto faz um texto literário com sua grandeza de possibilidades em despertar todos os valores estéticos no aluno e proporcionar ao jovem leitor um momento de fruição estética e pensamento apurado sobre a vida, quanto um gênero utilitário que o aluno pode encontrar em qualquer outro lugar fora da escola. Ou seja, fica claro que a literatura não tem o seu devido lugar na aula de língua portuguesa, ela fica no rol de gêneros textuais como todos os outros sem um merecimento apurado.

De tal maneira que a literatura perde seu enfoque e destaque na leitura da sala de aula. Ela fica apenas como mais um texto lido entre tantos e se vai servir como pretexto ou para ilustrar um tema transversal, tanto faz. Neste caso, concordamos com Rangel (2005, p. 138) que considera o texto literário “indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental”.

Não podemos esquecer que o acesso ao mundo maravilhoso da leitura é recente na História. Logo não podemos naufragar esse navio que leva o aluno à fantasia e a mares “nunca dantes navegados”. Para Machado:

Essa atividade é feita da busca de um prazer sempre crescente, num patamar cada vez mais alto, lentamente construído com delicadeza, sensibilidade e empenho. Instala-se entre leitor e texto, uma troca interativa, num jogo sedutor. Freud demonstrou como a curiosidade e a vontade de saber são vizinhas do instinto sexual – daí sua capacidade tentadora, sua força irresistível. (MACHADO, 2002, p. 21)

É por isso que, quanto mais claro ficar para o adolescente a importância da leitura literária, como uma grande força de formação de sensibilidade e de ampliação da sua visão de mundo, mais significativas e valorosas se tornarão as práticas de letramento literário propostas pelos professores aos seus alunos, libertando-os de uma visão distorcida da realidade e da concepção passiva dos problemas sociais.

4.4 Coleção Jornadas. Port– 6º ao 9ºano– Editora Saraiva – 2012⁸

Nesta coleção não há um lugar para a literatura. Os textos literários são salpicados nos capítulos, servindo unicamente para se estudar alguma coisa: gramática, estrutura textual ou produção de texto. Essa preocupação em apenas ensinar, característica comum nos livros didáticos, interfere na relação fútil que o leitor poderia estabelecer com o texto literário no momento da leitura. É preciso que o professor saiba que é a partir da fruição, da simples leitura silenciosa, que o leitor passa a observar, a meditar, a analisar, a julgar, a articular, a construir conceitos, conforme evidencia Neitzel (2006). O livro didático não sabe propor esse momento de leitura frutiva.

Os capítulos apresentam dois momentos de leitura que as autoras denominam de Leitura 1 e Leitura 2 – nem nessas partes o texto literário é privilegiado. Espalhadas entre as atividades dos capítulos, em todos os volumes, estão as indicações de livros variados da literatura juvenil contemporânea, mas como estão apenas para ilustrar as páginas, dificilmente o aluno procurará por elas na biblioteca.

Também nesta coleção como em todas as outras, no decorrer dos capítulos, a fragmentação está presente em todos os gêneros: literários ou utilitários – e servem de alicerce para algum estudo linguístico, isto priva o leitor da íntegra do texto e tira-lhe o direito de conhecê-lo na sua totalidade. Não estariam os autores fazendo o que Lajolo (2009) considera

⁸ Quarto lugar na escolha dos professores da REME de Campo Grande: Coleção Jornadas. Port - Língua Portuguesa – autoras: Laiz de Carvalho e Dileta Delmanto.

ser uma “falsa situação de leitura”? Além do quê, estas questões não libertam os alunos da mesmice da rotina escolar, mas os aprisionam cada vez mais a este tipo de prisão da vida rotineira que o livro didático impõe às atividades em sala de aula.

A maneira como a literatura aparece nesta coleção didática desconsidera a imaginação, a criatividade, a valorização da razão, ou seja, põe o aluno de desenvolver habilidades que o leve a buscar diferentes sentidos para o texto. Os autores do material didático têm de levar em conta que um conto, uma crônica ou um romance foram construídos com extremo cuidado, onde o escritor burilou cada palavra e cada frase, construindo o texto como sua obra de arte de modo que sua fragmentação distancia o leitor da literatura, o que Souza e Giroto (2009) chamam de “pseudotextos”, pois são alterados para encaixar nos espaços do livro didático.

Como no exemplo abaixo, em que a crônica de Moacyr Scliar fica bem acondicionada no espaço conveniente da página do livro do nono ano, para se estudar a pontuação nas orações coordenadas. A crônica que poderia ser lida na íntegra, deixa a vontade de “quero mais” no aluno. É como oferecer um pedaço de bolacha a quem deseja saborear o pacote inteiro.

FIGURA 07 – 9º ano - página 74

Fique atento... à pontuação nas orações coordenadas

Habilidade em foco: obedecer aos padrões da escrita, pontuando corretamente os elementos de uma enumeração.

1. Leia este trecho de uma crônica.

H de hotéis

Anthony Burgess tem um conto sobre um homem que resolve passar a vida viajando de avião. Ele come nos aviões, ele dorme nos aviões, ele lê nos aviões. Aproveita os aeroportos para tomar banho, trocar de roupa e fazer uma ou outra compra. [...]

Moacyr Scliar. *Dicionário do viajante insólito*. Porto Alegre: L&PM, 2003.



- a) O segundo e o terceiro períodos justificam a afirmação inicial sobre um homem que passa a vida viajando de avião. De que forma isso é feito? Pela enumeração de ações praticadas pelo viajante, provando que ele passava a vida viajando, em aviões e nos aeroportos.
- b) Qual o sinal de pontuação empregado para separar, nos dois períodos, as ações expressas por essas orações coordenadas? A vírgula.
- c) Compare os dois períodos de orações coordenadas. Por que só no primeiro há esse sinal de pontuação e, no segundo, foi usada a conjunção? No primeiro período, supõe-se que o viajante ainda possa fazer outras coisas mais nos aviões que não foram mencionadas. No segundo período, não há essa possibilidade.

Desta forma, fica muito difícil que o aluno consiga trabalhar a produção de textos de forma significativa, se o trabalho com a leitura literária é fragmentado e ainda se o material está restrito a interpretações bastante superficiais, impedindo o desenvolvimento da habilidade crítica. A reflexão sobre a vida através da literatura é tão importante que para Cândido (2004, p.175), “Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Desse modo, ela é um fator indispensável de humanização e sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”.

4.5 Coleção Projeto Universos Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano – Editora Santa Maria – 2012⁹

Nesta coleção, os autores dizem valorizar o trabalho com a leitura. No manual do professor, argumentam sobre o quanto é importante que o aluno tenha no seu professor um mediador no processo da leitura:

Nosso objetivo é que as atividades de leitura permitam que você, professor, seja um mediador, aquele que pode levar o aluno a ler melhor, ensinando-lhe estratégias que permitam a ele processar textos com eficiência para atender suas necessidades comunicativas. (MANUAL DO PROFESSOR, p. 21)

Neste processo de leitura, os autores trabalham com a diversidade do gênero utilitário em todos os volumes. Em mais um material didático não há um trabalho específico e aprofundado com o texto literário, este fica relegado aos espaços convenientes dos capítulos.

⁹ Quinto lugar na escolha dos professores da REME de Campo Grande: Coleção Projeto Universos Língua Portuguesa - Obra Coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM – Editor responsável: Rogério de Araújo Ramos. .:

No volume do sétimo ano, por exemplo, os autores destinaram uma unidade ao tema conto, são três capítulos classificados em conto de humor, com “Retiro da Figueira de Moacyr Scliar; conto de terror, com “Os olhos que comiam carne”, de Humberto de Campos e os minicontos de variados contistas. Em todos estes textos, há situações de pretextos para se estudar de tudo um pouco: gramática, vocabulário, interpretações com perguntas e respostas prontas. Um ou outro capítulo é dedicado ao texto poético e depois o autor trabalha outros gêneros textuais em todo o volume, sempre usando qualquer tipologia como pretexto para se estudar a língua portuguesa.

Em todos os volumes a literatura é tratada assim. Escolhe-se uma unidade em dois ou três capítulos para o texto literário, com o formato exigido pelos materiais didáticos em circulação, e o restante da obra é destinada a leitura variada dos gêneros utilitários, e mesmo estes são usados como base do estudo da gramática.

No volume do oitavo ano, na unidade sete, escolheu-se trabalhar o gênero dramático com trechos de Romeu e Julieta, nas páginas 124 a 130. Após a leitura, várias questões são destinadas ao aluno, sempre com enfoque nos estudos linguísticos e na estrutura do gênero textual, em nenhum momento é proposta uma reflexão sobre a fragilidade humana presente nos trechos ou sobre a beleza estética nesta obra clássica. Também não há nenhum convite ao aluno para ler a obra na íntegra.

O único convite em termos de leitura é para a classe conhecer uma adaptação da peça clássica em quadrinhos, com a turma da Mônica, na internet. É como se o texto na íntegra, sem adaptações para outros gêneros, pudesse cansar o adolescente ou que a escola não confiasse na sua capacidade de usufruir um texto literário.

No exemplo a seguir, no exercício 3, página 137, volume do oitavo ano, há uma referência a uma carta que Monteiro Lobato escreveu a Malba Tahan, autor de “*O homem que calculava*”. Apenas um trecho da carta é mostrado, embora seja disponibilizado o site, caso o aluno queira lê-la na íntegra. O professor é que terá de conduzir essa busca pela carta na internet, pois o livro didático não se presta a fazer isto. Essa questão está solta, sem motivo para ser ou estar naquele momento, pois os exercícios até ali eram referidos a Romeu e Julieta.

FIGURA 08 – 8º ano - página 137

Monteiro Lobato, autor de *O Sítio do Picapau Amarelo*, enviou uma carta ao escritor Malba Tahan, em 1939, comentando sobre *O homem que calculava*. Leia um trecho.

[...] *O Homem que Calculava* já me encantou duas vezes e ocupa lugar de honra entre os livros que conservo. [...] Só Malba Tahan faria obra assim – [...] obra que ficará a salvo das vassouradas do Tempo como a melhor expressão do binômio “ciência-imaginação”.

Disponível em: <<http://www.malbatahan.com.br/artigos/artigo.cristiane.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2011.



O livro *O homem que calculava*, de Malba Tahan ensina matemática meio da ficção.

Lobato considera *O homem que calculava* um clássico da literatura. Que trecho da carta confirma isso? Explique-o com suas palavras.

O trecho em que Monteiro Lobato destaca que o livro “ficará a salvo das vassouradas do Tempo”. Ele sugere dessa forma, que a obra de Malba Tahan entrou para a história e permanecerá encantando leitores como expressão da inventividade humana.

PARA TIRAR CONCLUSÕES

Agora você fará uma síntese do que aprendeu.

1. Escreva em seu caderno: “O que aprendemos no capítulo 7 sobre o texto dramático”.
Exercício procedimental.
2. Indique no caderno quais das afirmativas a seguir são falsas e quais são verdadeiras. Copie as verdadeiras no caderno. Corrija as falsas e registre-as também.
 - a) *Romeu e Julieta* é um clássico da literatura mundial porque tem um final trágico.
 - b) Cenografia, sonoplastia, figurino e iluminação são alguns dos elementos que envolvem uma produção teatral.
 - c) No texto dramático, a ação não é contada por um narrador, mas representada; por isso, há uma coincidência entre o tempo da ficção e o da representação.
 - d) Em geral, o texto dramático não apresenta um narrador; o que funciona como narrador nesse gênero é a rubrica.
 - e) Durante a encenação da peça, a declamação dos textos das rubricas é fundamental para a compreensão da história pelo público.
 - f) As adaptações dos clássicos só trazem vantagens, pois essas obras se tornam acessíveis a leitores mais inexperientes.

E para finalizar o capítulo, há um exercício para que os alunos façam uma síntese do que aprenderam no capítulo em que estudam o gênero dramático com uma lista de questões triviais e rotineiras. Ou seja, o aluno é um ser excluído do processo de leitura do texto clássico por ser aluno, por estar numa escola e por não ter acesso à literatura, no ambiente escolar. E ainda o livro didático ratifica e condena o jovem leitor a esta miséria num exercício em que ele tem de escrever, concordando com isto.

Por isso, explica-se a prejudicial mecanização no letramento literário. Os textos são apresentados aos alunos, no livro didático, em desarticulação com o mundo da vida, com a história e com o contexto social-econômico-cultural, o que chamamos de literatura degradada, pois não proporcionam nenhuma reflexão ampla sobre as ações do homem na sociedade atual. Para Coelho (1987, p.27) os livros de conteúdo degradado são tolos, fragmentados e sem sentido, além de não trazerem no seu bojo a fantasia e a imaginação capaz de atraírem o leitor jovem ou adulto.

4.6 Coleção Tecendo Linguagens – 6º ao 9º ano – Editora Ibp – 2012¹⁰

Esta coleção também não prioriza o texto literário. Este serve para algumas vezes abrir o capítulo, mas nem isto é definido, pois concorre com os gêneros utilitários e todos servem para o estudo da gramática. Muitos desses textos são acompanhados de imagens que adquirem outros sentidos, de modo que no contexto do livro didático ficam desconectadas de

¹⁰ Sexto Lugar na escolha dos professores da REME de Campo Grande: Coleção Tecendo Linguagens- Língua Portuguesa – autoras: Tania Amaral Oliveira, Elizabeth G. Oliveira, Cícero de O. Silva e Lucy Aparecida M. Araújo.

uma vida mais real da sociedade em que o aluno vive, favorecendo a idealização e a atitude passiva de um cidadão alienado dos fatos do seu tempo.

Há nessa coleção uma seção chamada “Prática da Leitura” que poderia ser destinada à literatura como fruição, respeitando as características estéticas do texto literário para atrair o leitor para a verdadeira prática da leitura. No entanto, isto não acontece. Qualquer gênero é utilizado nesta seção e não raro a fragmentação está presente.

O bom livro didático não precisa ter seu conteúdo cerceado, controlado, cheio de tarefas linguísticas, “o bom livro educa artisticamente, educa o caráter, estimula a busca do conhecimento, mas tudo isso pelo que ele tenha de mais artístico” (ROCHA, 2006, p. 32).

Se os autores tiverem a leitura como alvo, seções como “Prática de Leitura” serão muito mais ricas na oferta de texto literário e os alunos terão uma oportunidade de estar por inteiro com um texto a sua frente, sem meias medidas, sem fragmento, sem questões enfadonhas para copiar e responder.

No exemplo abaixo, muito comum em todas as coleções, vemos um trecho do Diário de Zlata, para estudar os tempos verbais. Fragmentar a obra para estudar um assunto tão comezinho perto da tragédia que é retratada no Diário é banalizar fatos históricos que assolaram vidas humanas e excluir o jovem leitor de uma discussão mais aprofundada para entender e recusar aquilo com o qual ele não concorda.

FIGURA 09 – 7º ano - página 69

Reflexão sobre o uso da língua

Usos do verbo

Professores, tratemos e seguimos de uso dos verbos. Como o assunto traz alguma complexidade, será necessário apresentá-lo adequadamente, considerando o conhecimento prévio do aluno, que pressupõe conhecimentos básicos sobre verbos. Cada um deles não tem um significado único, mas sim, variações de uso. Antes de iniciar esse estudo, trabalhe com eles a noção de verbo para que possam ao menos reconhecer essa classe gramatical.

1. Releia o trecho 3 do *Diário de Zlata*, observando com atenção o emprego dos verbos. Você será desafiado a compreender por que foi usado cada um deles e, assim, aprenderá a utilizá-los adequadamente nos próprios textos.

Hoje trovejou em nosso bairro inteiro. Não sei nem dizer o número de granadas que caíram pertinho da nossa casa. Papai havia ido com Samra para o local onde estão fazendo distribuições da Ajuda Humanitária. Tudo estava calmo, mas de repente se ouviram tiros de canhão. Explosões. Trovões impressionantes. Emina estava em nossa casa. Num determinado momento houve uma violenta detonação. Vidros voavam em estilhaços; telhas despencavam, havia uma nuvem de poeira. Não sabíamos mais para onde ir.

a) As duas primeiras frases do trecho informam sobre o fato ocorrido. Quais verbos foram empregados para indicar o que ocorreu? Trovejou, caíram.

b) Em que tempo os verbos foram usados nessas duas primeiras frases? Como você chegou a essa resposta? No tempo passado (pretérito perfeito). Porque os verbos indicam ações concluídas, terminadas.

2. Na terceira frase, o texto indica uma ação concluída no passado antes de começar a trovejar (ação também passada). Ação de ir havia ido.

a) Que ação é esta?

b) A ação foi indicada por meio de um ou mais verbos? Por meio de uma locução verbal: verbo haver + verbo ir: havia ido.

3. A quarta frase descreve como estava o local antes do bombardeio.

a) Que verbo foi empregado, indicando estado? Estava.

b) Em que tempo ele está? Tempo passado (pretérito imperfeito do indicativo).

4. “Tudo estava calmo, mas de repente se ouviram tiros de canhão.” Um estado de calma foi interrompido pelos tiros de canhão. A palavra mas, que dá ideia de oposição, e a expressão de repente marcam essa passagem.

a) Que verbo indicou essa transformação do ambiente? Ouviram.

b) Em que tempo o verbo foi empregado? Tempo passado (pretérito perfeito do indicativo).

69

Atividades assim, exiliam o adolescente e o distanciam da História da humanidade. Não permitem que o aluno expresse sua opinião e elabore seus próprios pensamentos sobre o fato. Para Rezende (1997) conversar sobre a obra, debatê-la, faz com que o aluno sinta-se mais atraído por ela, e mais descobertas podem ser feitas a partir do momento que diferentes opiniões e emoções se encontram. Pimenta observa:

A escola precisa traduzir o saber historicamente acumulado em conteúdos escolares a serem ensinados, de modo que os alunos aprendam, deles se apessem como condição do exercício de sua cidadania no processo de transformação da sociedade. A educação escolar tem, pois uma finalidade sócio-política. (PIMENTA, 1990, p. 92)

Portanto, privá-lo de participar das descobertas através da leitura, é privá-lo da sua condição humana de desenvolver suas habilidades através da literatura. De modo que essa carência de debates, de discussões que o texto literário pode provocar, está cada vez mais ausente na produção didática da escola pública contemporânea e por isso cada vez mais se atinge os objetivos culturais da lógica do capitalismo que é alienar o cidadão para os fatos do seu tempo.

No exemplo abaixo, no volume do 6º ano, encontramos trechos da obra “A bolsa amarela”, na página 101 de Lygia Bojunga, que despertaria o entusiasmo da leitura dos pré-adolescentes e os estimularia para uma leitura frutiva da obra, caso eles tivessem acesso. No entanto, logo à frente, o aluno se depara com questões sobre a classe gramatical dos numerais.

FIGURA 10 – 6º ano - página 103

Reflexão sobre o uso da língua

Numeral

A bolsa tinha sete filhos! Eu sempre achei que bolso de bolsa é filho da bolsa. E os sete moravam assim:

Em cima, um grandão de cada lado, os dois com zíper: abri-fechei, abri-fechei, abri-fechei, os dois funcionando que só vendo. Logo embaixo tinha mais dois bolsos menores que fechavam com botão.

1. Releia o próximo trecho, retirado do texto de Lygia Bojunga.

a) Copie em seu caderno as palavras do trecho acima que indicam as seguintes quantidades.

- **quantos** filhos (bolsos) a bolsa tinha; *Sete.*
- **quantos** bolsos com zíper havia; *dois.*
- **quantos** bolsos menores com botão ficavam logo embaixo. *Dois.*

b) No texto, essas palavras apresentam que informação sobre a bolsa amarela?
Elas servem para indicar a quantidade de bolsos que havia na bolsa amarela.

2. Os detalhes que as palavras destacadas no exercício acrescentam à bolsa são importantes? Por quê? *Sim, porque esse trecho do texto focaliza os bolsos e sua utilidade para o narrador – guardar suas vontades – a cada bolso, de acordo com sua característica, cobeia um desejo.*

aparecer em um mesmo texto. Essas estratégias podem facilitar a produção de texto dos alunos, em diferentes gêneros, inclusive diferentes tipos textuais.

103

Todo o encanto da obra se perde no estudo da gramática; e se perde também o momento único da leitura literária. O momento de deleite que poderia existir no ambiente da sala de aula é levado à força, deixando o fragmento e a vontade de conhecer no vazio da sala.

Cândido (2004) compara a ação da literatura com a da própria vida, que ensina com todas as ambivalências e riquezas que a compõem, que possibilita o contato com realidades que o livro didático deseja banir.

4.7 Concluindo esta sondagem

Desse modo, fica desfraldada a leitura fragmentada dos textos nos livros de língua portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, onde se encontra uma colcha de retalhos de textos desconectados com a totalidade do patrimônio cultural que a humanidade nos legou: a literatura. Para Souza (2010, p. 77) “... a presença da literatura na escola é um importante instrumento de superação do manual didático, além de constituir poderosa arma de formação de consciência, na luta pela cidadania”.

Além disso, o livro didático, como recurso obrigatório em geral, impede que a inovação, a criatividade e a iniciativa, por parte do professor, seja instrumento de novas abordagens dos textos e atividades propostas aos alunos; impede que atenda, por exemplo, as necessidades específicas de conhecimento de cada região.

Assim podemos terminar este capítulo, após fazermos esta sondagem, e dizer que a teoria da história de base materialista subsidiou a teoria da educação que procurou analisar o abandono da literatura como atividade promocional da formação dos jovens leitores.

Podemos afirmar que os atuais livros didáticos do Ensino Fundamental que analisamos usam os textos literários como aporte ideológico da lógica do capital. Figuras, tirinhas, textos adaptados, resumos ou trechos de obras clássicas são usados para reforçar os produtos culturais da cultura de massa. Em geral, a ideologia dos textos literários são simplificados, através da conformidade e da naturalização das condições sociais do modo de produção capitalista, conforme vimos nos dois primeiros capítulos deste trabalho.

Os livros didáticos, da maneira como são produzidos, chegam aos alunos e aos professores, exagerando a submissão aos poderes constituídos, aos valores universais da naturalização das desigualdades sociais e da alienação do trabalho. A visão distorcida da realidade nos gêneros utilitários ou nos trechos dos textos literários tendem a transmitir uma concepção passiva dos problemas sociais, reforçando o imaginário infantil dos alunos para um mundo idealizado.

E, desta forma, o aluno adquire uma formação alienada das relações sociais, distante da condição de ser um cidadão capaz de interferir nos processos de cidadania com plena capacidade de pensar e agir de maneira consciente, participativa e solidária.

CAPÍTULO 5

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

5.1 O texto literário como objeto de reflexão

Neste capítulo, indicaremos a leitura de alguns textos literários para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio de propostas de atividades que pretendem extrapolar o livro didático, afastando o cunho utilitário dessa leitura, tentando amenizar a limitação literária e o domínio produzido pelo mercado editorial e pela escola.

Temos falado de uma leitura ampla que vê na literatura a formação humana com criticidade, que liberte o jovem do mundo alienado do capital. Por isso, o entendimento aqui descrito, sobre a leitura literária, como fonte de expressividade e pensamento ampliado para uma vida mais cheia de significados e descobertas.

Para o trabalho com o texto literário em sala de aula, temos de evidenciar alguns critérios importantes. Sabermos, por exemplo, que há vários processos pedagógicos, fases de abordagens para que se desenvolva a capacidade leitora e argumentativa dos alunos frente ao texto lido. A leitura integral favorece a desocultação dos mistérios literários. Esta descoberta é que favorece uma aula prazerosa e dinâmica, onde o tempo flui sem que se perceba a grande conquista que a leitura literária pode proporcionar.

O texto é uma unidade de significados, cujos elementos são interligados, favorecendo uma boa interpretação, de modo que o aluno pode se posicionar enquanto leitor e ser capaz de desvendar os sentidos do texto lido, tomando, se necessário uma posição crítica sobre o mesmo.

Como no capítulo quatro, fizemos uma análise dos poucos textos literários encontrados nos livros didáticos, apresentamos a seguir algumas propostas de leitura com atividades escritas a partir da nossa argumentação que o livro didático não pode ser o único recurso a ser utilizado pelos professores – uma vez em que é quase impossível uma guinada nesse material dada as circunstâncias políticas e históricas do capitalismo apresentadas nos primeiros capítulos deste trabalho.

O que se pretende mostrar é que é possível assumir novas estratégias diferenciadas de ensino de literatura daquelas sugeridas nos documentos que norteiam o Ministério da Educação. Para Souza (2010, p. 92) “não é apenas a substituição do livro didático, nem a

volta ao ensino preceptorial da Idade Média, mas sim a garantia ao acesso do aluno ao formidável patrimônio cultural construído pelos homens desde os primórdios civilizatórios, de cuja ausência padece o livro didático”. Como fugir desse domínio e permitir ao aluno a aprender a pensar por si mesmo, sem as muletas que engessam o pensamento e que oferecem as visões prontas do mundo? Recorremos a Todorov:

A literatura tem um papel particular a cumprir nesse caso: diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal (TODOROV, 2009, p.80).

É por isso que temos de buscar na leitura literária uma forma de escaparmos da leitura utilitária, aquela que insiste em formar “para a vida”, uma vida alienada e desconectada com a totalidade. Conforme Souza (2010) a literatura com dimensão estética, histórica e pedagógica leva o jovem leitor a refletir sobre os valores da sociedade do seu tempo e a perceber a transitoriedade desses valores.

As propostas de atividades descritas neste capítulo buscam desenvolver nesse leitor um pensamento mais ampliado da vida, o prazer da criação estética e conceder-lhe o direito a uma leitura humanista da literatura, confirmando a sua condição humana. Porém, driblar a existência dos inúmeros processos que atravancam e aniquilam a riqueza da leitura literária, dentre eles a racionalização do ser social segundo a lógica da produção do capital, somente foi possível a partir dos estudos propostos ao longo dos capítulos anteriores apresentados neste trabalho.

Essa compreensão nos possibilitou perceber como o adolescente, um jovem leitor, continua sendo vítima da fragmentação textual e do seu desenvolvimento cognitivo, além de ser também fragmentado em inúmeras habilidades, conforme os interesses dos referenciais didáticos propostos pelos livros didáticos e currículos oficiais, que alijam o jovem da sua formação totalitária e histórica.

Se durante nossas aulas ficarmos atados a referenciais, um conto do Machado de Assis, por exemplo, chegará ao aluno somente no Ensino Médio, pois no Ensino Fundamental o leitor é considerado incapaz de ler um texto literário de qualidade estética. E se ainda assim, um conto de Machado é apresentado aos alunos, o valor literário da obra é ofuscado pelas questões transversais, privilegiando os exercícios sobre gramática, ficando a literatura naufragada nas atividades mezinhas do dia a dia da sala de aula, perdida nos questionários

cansativos de interpretação do texto, não permitindo ao aluno ir e vir nos seus pensamentos. Neste sentido, Freitas pensa o seguinte:

O professor que transmite aos alunos o significado de um texto ou impõe uma única interpretação, sem ouvir a interpretação que os alunos fazem dele, transforma as atividades de leitura em um experimento, em um simples meio para se chegar ao saber já previsto e construído de acordo com os critérios da verdade, da objetividade. Num momento de globalização em que estamos vivendo toda uma ameaça de homogeneização, talvez seja oportuno não insistir na verdade das coisas mas deixar emergir a pluralidade do sentido. É este o papel do professor, fazer com que a pluralidade seja possível. (FREITAS, 2003, p. 35).

Desse modo, se o professor não intervir, extrapolando os referenciais didáticos, acabará proibindo o leitor, que está em formação, de usufruir as dimensões estéticas, históricas, humanas e pedagógicas do texto literário. Segundo Souza (2010, p. 59), é por meio dos componentes estéticos que apreendemos as outras dimensões, contudo, unidas, as três dimensões atingem a sensibilidade do leitor, alteram seu horizonte de expectativas e sedimentam valores formativos. Ela argumenta:

Se quisermos tornar sensíveis as crianças, ou críticas, só poderemos fazê-lo pelo domínio de elementos estéticos que sugerem o que queremos criticar. Então para julgar situações, instituições ou valores, há que, primeiro, vivenciá-los na imaginação (SOUZA, 2010, p. 93).

Vivemos um período da produção humana à lógica do mercado, de modo que as atitudes, o pensamento humano é caracterizado pelo modo produtivo, conduzindo nossas ações através de experiências fragmentadas, por esse motivo é que a literatura pode fazer a diferença nesta conduta, levando o leitor à arte da palavra e tirando-lhe da pseudoliteratura, oportunista e aligeirada.

As atividades propostas abaixo pretendem reverter esse oportunismo, propondo uma outra abordagem do texto literário, de modo que o aluno possa alçar voos nos seus pensamentos a partir da leitura, porque o texto precisa da sua participação. Assim, a leitura dos textos apresentados abaixo não se caracterizou como uma ação passiva, pois, tornou-se uma interação produtiva entre o texto e o leitor.

Enfim, a intervenção a seguir são práticas desta pesquisadora, realizadas com suas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental numa escola Municipal de Campo Grande, onde é professora efetiva.

Selecionamos cinco propostas de atividades a partir da leitura dos textos literários, sendo que algumas destas atividades foram apresentadas nos trabalhos avaliativos das

disciplinas deste Mestrado Profissional. Apresentaremos em sequência, as propostas com os seguintes títulos: O meu pé de laranja lima, de José Mauro de Vasconcelos; Fotonovelas – a crônica em imagens; Os contadores da escola - O enfermeiro, Machado de Assis - Fita Verde no Cabelo, de Guimarães Rosa e História meio ao contrário, de Ana Maria Machado.

5.2 Proposta 1: “Meu pé de laranja lima – José Mauro de Vasconcelos - Uma reflexão literária sobre a importância e a ausência do afeto na formação do indivíduo

Esta obra foi lida pelos alunos do nono ano, por meio do projetor de multimídias, pois no site é possível o seu acesso na íntegra. Inicialmente perguntamos à turma se alguém conhecia o livro. Alguns tinham visto um exemplar na biblioteca, outros tinham começado a ler, mas não terminaram. De modo que propusemos a leitura da narrativa, duas vezes por semana, cada um deveria fazer a leitura compartilhada.

Para a aula seguinte, pedimos que trouxessem informações sobre o autor. Como os alunos têm fácil acesso à internet em casa, não foi difícil que esta pesquisa fosse realizada. Antes da leitura, então, a conversa foi sobre a vida de José Mauro de Vasconcelos e o que ele escreveu. Muitos alunos achavam que “O meu pé de laranja lima” era uma autobiografia, e queriam saber o que foi realmente fato real e o que poderia ser criado por ele mesmo ao compor a obra. Isto foi oportuno para explicar aos alunos o que é obra literária e o que não é; e o que é obra clássica, bem como as diferenças entre narrador e autor; realidade e representação literária.

De acordo com Machado (2002, p. 14), podemos assim aclamar essas obras, pois há “autores que apesar de todo seu polêmico poder de ruptura e renovação (ou exatamente por causa dele) também acabaram virando clássico”. Souza reconhece na leitura dos clássicos um “dos meios de se compreender o humano em toda sua inteireza” (SOUZA, 2012, p. 184)

Na primeira semana, alguns alunos não quiseram ler oralmente, pois ficaram constrangidos. Porém, isto foi se desfazendo com o passar dos dias, de modo que ao final, todos liam em voz alta. Durante a leitura, fazíamos apartes para discutir os trechos, os alunos interviam com opiniões, expressões de revolta, dó, alegrias.

Durante aqueles dias de leitura, a classe passou a ver a infância como um universo muito vasto de fatos e sentimentos, podendo vivenciar este período da vida do ser humano através da leitura das cenas comoventes retratadas em “O meu pé de laranja lima”. Os questionamentos pueris do personagem Zezé foram apontados constantemente. A linguagem

simples da obra, pouco extensa, favoreceu um dinamismo na leitura oral, de modo que a constatação da imensurabilidade da infância e a infinidade de questionamentos acerca dessa infância presentes na obra, foram discutidos pelos alunos que ora ficavam boquiabertos, ora revoltados, ora a favor e ora pesarosos do que liam

Zezé, o personagem principal, é cheio de questionamentos sobre a vida, de modo que os alunos durante a leitura puderam ser conduzidos nessas indagações, levando-os à reflexões que sozinhos não alcançariam. É a partir da extrema necessidade de afeto, por exemplo, que Zezé cria um mundo distante da realidade circundante. Inventa amigos imaginários; faz do pequeno pé de laranja lima, no fundo do quintal da casa onde mora, seu confidente, seu melhor amigo. Durante as confidências lidas, os alunos iam manifestando opiniões como se eles pudessem ouvir e conversar com o personagem.

Após a leitura da obra “O meu pé de laranja lima” e as reflexões feitas sobre Zezé e os personagens que ajudam a compor o contexto social a sua volta, propusemos as seguintes atividades:

Atividade 1: Tela de Cândido Portinari

Meninos no Balanço, de 1960, tem 61 centímetros de altura e 49 centímetros de largura. Portinari pintou com tinta a óleo sobre tela de tecido.



Os alunos foram convidados a observar tela acima exibida no projetor de multimídias: a cena das crianças brincando nos balanços. Enquanto eles observavam a pintura, passamos informações sobre o autor, explicando um pouco sobre os traços presentes na tela, direcionando o olhar dos alunos para uma visão estética da obra. Em seguida, foi pedido para que fizessem, por escrito, uma comparação da imagem da tela com uma imagem de Zezé, nos momentos em que ele ficava sozinho pensando na vida ou conversando com Minguinho.

Atividade 2: Conceito de obra clássica

Entregamos aos alunos para colarem no caderno as seguintes palavras de Ítalo Calvino para esclarecer o que faz de um livro um clássico da Literatura:

“Desta maneira os clássicos são entendidos como livros que mantêm vivos, além do texto propriamente dito, a própria história cultural e social da humanidade, suas tradições, seus feitos e os porquês de como somos hoje. São grandes obras, que nunca terminam de dizer, são imortais e sempre o serão, pois sempre estão sendo lidos e relidos. Neles sempre se descobre e redescobre: os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos...”

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos, Companhia de Bolso, São Paulo, 2007.

Em seguida, foi feita a seguinte pergunta para os alunos: “Levando em consideração o trecho citado acima e a leitura que você realizou do livro, você classificaria a obra de José Mauro de Vasconcelos como uma obra clássica?

() sim () não

Comente”

Atividade 3: Você é o ilustrador de “O meu pé de laranja lima”

Um obra literária — por meio de seus personagens e das situações que eles vivem, das palavras selecionadas pelo escritor e das cenas detalhadas com sensibilidade — pode tocar um leitor ao fazê-lo se colocar no lugar do personagem, sentir a dor e as alegrias dele ou, simplesmente, refletir sobre a vida. Isto foi dito aos alunos e em seguida foi proposto o seguinte: “imaginem que ‘O meu pé de laranja lima’ passará por um nova edição e uma edição ilustrada. Como bom ilustrador, você foi convidado para fazer este trabalho seja você o ilustrador da obra: escolha as cenas que lhes foram mais marcantes e faça a ilustração compondo as imagens do livro

Atividade 4: Agora e sua vez de escrever

Os alunos ficaram meio receosos com esta atividade, pois acharam que associar a obra à escrita de uma carta, seria algo difícil. Então, tivemos de explicar passo a passo a seguinte proposta da atividade:

Escreva uma carta endereçada a uma das autoridades políticas brasileiras (Governador, Deputado Estadual, Deputado Federal, Senador, Prefeito ou Presidente) de sua escolha. O conteúdo dela deve envolver a obra de José Mauro de Vasconcelos e a realidade de vida das crianças brasileiras. Veja o que o corpo de sua carta deve apresentar em cada parágrafo e fique atento à linguagem que deve ser utilizada nesta situação de comunicação.

1º parágrafo: primeiramente, apresente-se, dizendo quem é você, enquanto estudante: nome da escola onde estuda, e o que está cursando, o porquê da escrita da carta.

2º parágrafo: comente a narrativa que você e seus colegas de turma estão lendo; apresentem o livro à autoridade (título, autor, tema, cenas...).

3º parágrafo: relacione a leitura à realidade que vivem muitas das crianças brasileiras.

4º parágrafo: sugira ideias/ações de como essa realidade das crianças brasileiras poderia ser amenizada ou transformada.

Depois das explicações, os alunos iniciaram a produção da carta. Muitos não sabiam a qual autoridade seria mais conveniente escrever para que as providências fossem tomadas de maneira urgente. Por isso, vários acharam melhor escolher a presidente da república. Dúvidas sobre o pronome de tratamento adequado suscitaram muitas perguntas e suposições. Depois de ouvir vários argumentos, pegamos uma gramática na biblioteca para ver o melhor pronome de tratamento a ser usado para as autoridades. Enfatizamos que como o escritor da carta é um jovem estudante, a linguagem poderia ser padrão, porém com um pouco de informalidade.

Após a escrita da carta veio o processo de revisão do texto e depois de reestruturação. Nesta parte, um poderia ajudar o outro, mas com o intermédio da professora antes de escreverem o texto final. Chegando a vez da leitura da carta, os alunos que quisessem poderiam compartilhar o seu texto com a classe, nesta parte, o teor das cartas foi muito debatido entre os alunos.

5.3 Proposta 2: FOTONOVELA – A crônica em imagens

Os alunos do nono ano já estavam no processo de leitura de crônicas, quando lhes avisamos que a partir desse gênero lido até ali, a turma prepararia um trabalho de produção de texto. Tínhamos selecionado várias crônicas de autores brasileiros como: Moacyr Scliar, Fernando Sabino, Luís Fernando Veríssimo, Rubem Braga, Fernando Sabino, Mario Prata. Os textos eram distribuídos entre os alunos e conforme eles terminavam a leitura, eles trocavam e, assim, por uns vinte minutos liam mais de uma crônica. Essa dinâmica de leitura era feita no início de cada aula e um momento para compartilhar o enredo e opiniões sobre os textos era oportunizado à turma. Ler, analisar e discutir os textos os alunos demonstraram facilidade. Porém, alguns, durante as propostas de produção, ainda apresentavam certa dificuldade para produzir dentro das características peculiares da crônica: narrar os fatos no momento presente, com as particularidades do dia a dia. Então muitas atividades de leitura oral, dramatizada, transformada foram propostas durante o bimestre na sala de aula.

Numa das atividades escritas, propusemos aos alunos que reescrevessem as crônicas selecionadas em outro gênero textual: a fotonovela. Poucos alunos ouviram falar, porque as mulheres da família já tinham comentado. No entanto, a maioria esmagadora da sala nunca tinha ouvido falar deste gênero de leitura.

Primeiramente levamos para turma um contexto histórico das fotonovelas brasileiras. O texto foi colado no caderno de produções, lido oralmente pelos alunos com oportunidade de discussões e novas abordagens interpretativas. Numa outra aula, mostramos no projetor de multimídias páginas de algumas fotonovelas da década 70, período áureo do gênero. Claro que os alunos acharam muito engraçadas as cenas com o estilo das roupas, cortes de cabelo e perceberam o hábito de fumar dos personagens, tão abominado nos dias de hoje.

Durante a leitura de algumas páginas de fotonovela, os alunos iam apontando as características da crônica, presentes no outro gênero de folhetim. Íamos instigando os alunos a perceberem que o dia a dia também pode ser retratado num texto visual e verbal ao mesmo tempo, que o hibridismo enriquece a tipologia narrativa.

O outro passo do trabalho foi dividir a turma em grupo com quatro alunos e ajudá-los a escolher uma crônica entre as selecionadas para serem adaptadas numa fotonovela. As crônicas escolhidas foram: “Lixo”, de Luís Fernando Veríssimo; “Cobrança”, de Moacyr Scliar; “A volta do filho pródigo”, de Moacyr Scliar; “A última Crônica”, de Fernando Sabino e “Do rock”, de Carlos Heitor Cony. Os alunos ficaram empolgados quando

perceberam que poderiam usar o celular para realizar o trabalho de fotografias. No entanto, no dia marcado para fotografar as cenas, os alunos perceberam que não era uma tarefa tão fácil e simples. As cenas tinham que ser bem preparadas e que eles, ao se portarem como personagens, tinham que se concentrar, repetir várias vezes até as imagens ficarem satisfatórias. A brincadeira tinha se transformado num trabalho sério.

O passo seguinte foi levar as fotos para o laboratório de informática para selecionar as melhores e incluir os diálogos nos balões. Foi outra atividade que levou tempo e exigiu concentração dos alunos, pois eles tinham que adaptar as cenas das crônicas em poucas imagens, criando diálogos curtos e bem escritos. Durante todas as atividades, precisamos fazer as intervenções necessárias na realização das tarefas de cada grupo.

A última etapa desse trabalho foi exibir a fotonovela de cada grupo na sala de aula. No projetor de multimídias, os grupos explicavam como foi feito o trabalho, quais as dificuldades e depois liam sua criação para a turma. Depois as fotonovelas ganharam outros rumos: ficaram disponibilizadas no laboratório de informática para que as outras classes pudessem apreciar; foram expostas na Feira Literária da escola; foram exibidas no encontro de professores responsáveis pelos laboratórios de informática da Rede Municipal de Campo Grande, como atividade inovadora de produção de textos com uso dos recursos tecnológicos.

Ao finalizar esta atividade, podemos dizer: para que os alunos desenvolvam suas competências comunicativas, leitoras e escritas, é necessário oferecer-lhes espaços e situações que lhes permitam interagir entre eles. Estas situações motivadoras, ligadas ao desejo e à necessidade de se comunicar, permitem ao aluno a possibilidade de se expressar livremente e, ao mesmo tempo, o professor pode lhes oportunizar um contato lúdico e eficiente com os textos literários, pois estes, na sua grandeza, permitem ao leitor o entrosamento e o desempenho da leitura e escrita significativamente. No entanto, é importante enfatizar que é na sala de aula e pela condução do(a) professor(a), além das fronteiras do livro didático, que este trabalho se dá, oferecendo ao professor e ao aluno o enriquecimento e a sistematização da leitura em outras instâncias pedagógicas.

Outro item importante no processo de compreensão do texto é saber que ler é estabelecer uma comunicação com os variados textos por meio da ativa busca do significado. Aprender a ler implica em aprender a decodificar e a compreender diferentes tipos de textos. Assim, entendida, conforme ressaltam Condemarín, Galdames e Medina (1997) “a

compreensão da leitura constitui um processo interativo entre as contribuições que o leitor traz para o texto e as características do próprio texto”.

Todo texto tem uma organização própria, estando nele relacionados todos os elementos que o compõem, é como se um fio interligasse os elementos, sendo que o resultado desse trabalho é a textualidade. Portanto, para que haja a aprendizagem significativa dos alunos, devemos criar atividades em que essas redes de relações que constituem um texto, vão ficando cada vez mais claras e acessíveis. Esse trabalho tem êxito através do contato com os textos literários.

5.4 Proposta 3: Os contadores da escola

Já dissemos anteriormente que a literatura começou quando o homem sentiu necessidade de contar aos outros alguma história que poderia ser significativa para a comunidade em que vivia. Foi a narrativa oral que possibilitou o aparecimento de vários outros gêneros narrativos, como é o caso, por exemplo, dos contos, do romance e do teatro.

Nesta proposta de atividade, separamos alguns contos da literatura nacional para serem lidos nas turmas de nono ano, os autores escolhidos foram: Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Mario de Andrade e Carlos Drummond de Andrade. Inicialmente, distribuimos para a turma cópia dos contos selecionados. Um conto era lido e discutido durante as aulas da semana. A leitura de outro conto se dava quando os trabalhos com o anterior estivessem concluídos.

Começava a leitura compartilhada para ir contextualizando para os alunos o enredo do texto. Depois a leitura seguia de maneira silenciosa para que o aluno tivesse seu contato íntimo com o texto e pudesse também ir construindo os significados juntamente com o autor, afinal leitura é tecer fios que vão se unindo e formando o tecido textual, assim disse Lajolo (2008, p.104) “Fica pois, a tecelagem, prática ancestral de fiar, de tingir e de urdir os fios, de entrelaçá-los em tecidos, a matiz metafórica da leitura”.

Como a leitura era compartilhada, vários alunos liam em voz alta, uns porque gostavam, outros apesar de se sentirem constrangidos aceitavam ler em voz alta também. Durante uma semana, o texto escolhido ia sendo trabalhado em cada turma. As discussões dos textos eram conduzidas pela professora. Com o passar dos dias, os alunos iam, eles mesmos, tecendo comentários entre os autores lidos, o que é um grande ganho, pois eles estão acostumados com que se apresenta no livro didático que não destacam a autoria dos textos. O

que esses jovens leitores fazem é apenas reproduzir o que está proposto no manual: fazer cópia de palavras, sem saber o que e por que copiam e, desse modo, reforçar regras e preconceitos.

A interação dos alunos com o texto ia ganhando intertextualidades, pois os alunos traziam outros textos para enriquecer as discussões; houve momentos de produção escrita, como adaptar um fato do conto para outro gênero textual. Ao iniciar a outra semana, a leitura de outro conto também se iniciava, de modo que um trabalho contínuo de leitura ia transcorrendo, atraindo este ou aquele aluno, como os próprios fios da Moça Tecelã de Marina Colasanti, no seu incansável tear.

Depois das atividades de leitura, interpretação e escrita, os alunos do nono ano foram orientados a transporem os contos lidos para a linguagem dos contos infantis e destinaram aos colegas da pré-escola os seus trabalhos. Alguns adolescentes não ficaram empolgados, pois não consideravam literatura infantil interessante, ou argumentavam que já tinham passado dessa fase de ler e produzir no gênero do conto infantil.

Levamos os alunos até a biblioteca da escola para conhecerem o que a escola possuía de obras infantis. Eles tiveram o consentimento da bibliotecária para manusear os livros da estante, reservada para os alunos da educação infantil. Acabaram se interessando e revivendo um período dos seus primeiros anos escolares, iam folheando, escolhendo, lendo, devolvendo na estante. Até que lhes dissemos para lerem um dos livros por inteiro para relembrem o período em que aqueles contos lhes eram lidos pelas professoras ou pelos pais. Depois, ao compartilharem a leitura, retomaram a linguagem do gênero, da estrutura e características textuais. Viram que a ilustração tem um importante papel na atração da criança pela obra.

Valemo-nos de Ana Maria Machado (os alunos leram obras dela na ida à biblioteca) que diz: “O preconceito aos contos de fadas se explicam, provavelmente, pelo fato de que são citações populares. Isso significa que foram feitos por artistas do povo, que ficaram anônimos” (MACHADO, 2002, p. 69). Enfatizamos que se estes textos sobreviveram e se espalharam é graças aos muitos contadores de histórias preservando os textos e ao delicioso costume da contação. Ou seja, a turma poderia também reviver juntamente com as crianças da pré-escola, o delicioso costume de contar histórias.

Nas aulas seguintes, os trabalhos de reescrita começaram. Antes a turma foi dividida em grupo e puderam escolher entre os contos selecionados por nós, anteriormente lidos na classe: “Felicidade Clandestina- Clarice Lispector; “Presépio”- Carlos Drummond de

Andrade; “Natal na Barca”- Lygia Fagundes Telles; “O peru de natal”- Mário de Andrade; “As formigas”- Lygia Fagundes Telles. Os alunos foram divididos em grupos de três ou quatro alunos, sendo que um deles deveria fazer o trabalho da ilustração. Quando tudo ficou pronto, tinha chegado o momento de levar ao crivo das crianças. Os dias de contação de história foram marcados com as professoras das turmas da pré-escola e os adolescentes lhes foram apresentados como os “colegas contadores da escola”.

Essa oportunidade de interação literária rendeu outros bons motivos de aprendizagem: os adolescentes antes impacientes com as crianças no pátio da escola, passaram a se sentir mais acolhedores e amigáveis com os pequenos, perceberam que ao ler suas criações para aqueles leitores mirins, eles eram ouvidos, inquiridos, elogiados e até criticados. Naquele momento de compartilhar um texto, eles estavam mostrando para alguém o quanto é gostoso os momentos dedicados à leitura.

As professoras dos primeiros anos ficaram sabendo dos “contadores da escola” e requisitaram a presença deles em suas aulas para ler suas produções para os alunos iniciantes na alfabetização. Depois disto, os textos dos alunos dos nonos anos foram expostos na Feira Literária da escola.

O que ficou claro com esta atividade de leitura é que o aluno precisa corresponder às propostas significativas; que estas propostas precisam chegar até eles com um valor social no ato de ler e produzir textos. É importante para o aluno que o professor fuja da tradicional aula expositiva de literatura. É fundamental partir do texto literário e procurar no ambiente escolar, realizar o que Colomer (2007) chama de leitura compartilhada, ou seja, o jovem deve ser estimulado a se pronunciar sobre o texto, a dialogar com o texto e com seus colegas.

Através desse estímulo, intervenções assim, possibilitam aos jovens leitores participarem de um caminho diferente para a formação literária. Eles passam a conhecer o texto associado às qualidades da linguagem do autor, pois o texto literário precisa ser compreendido como produção de linguagem humana para chegar até eles com significado verdadeiro.

5.5 Proposta 4: O enfermeiro - Machado de Assis

As obras de Machado de Assis são marcadas pela fina caracterização irônica dos personagens e dos fatos mais simples do cotidiano. Contos como O enfermeiro são uma ótima fonte para análise, pois oferecem uma oportunidade de entendimento do comportamento

humano em determinada situação, ao passo que questionam alguns fatos da realidade do contexto abordado. Machado propõe uma reflexão do homem que trabalha, do homem que usufrui do resultado daquele trabalho - um que serve e outro que recebe - e de forma irônica mostra as contradições de pensamento e de valores de um e de outro no ambiente em que vivem. Desse modo, leva o leitor a ter uma visão do homem na sua totalidade – com suas mazelas, sua mediocridade - no que se refere ao comportamento e à subjetividade do ser em sociedade.

Ao se falar em Machado de Assis para os alunos do nono ano, não se percebe neles nenhum tipo de rejeição, mesmo porque, a maioria não conhece o autor. Cada aluno, nesse momento, passa a ser um universo receptivo à grandeza da obra machadiana, sem melindres, sem resquícios da opinião contrária de outros. É o aluno e o professor, entre eles a obra, o elo de conhecimento a ser explorado.

Com essa proposição, iniciamos a aula apresentando aos alunos o conto “O enfermeiro”. Primeiramente, contextualizamos o enredo para os alunos, falando um pouco da sociedade do século XIX, pois o conto se passa em 1860, no Rio de Janeiro. Souza (2010, p. 19) acrescenta que “a literatura acompanha seu tempo, mesmo quando fala de outros tempos”. Para ela, a própria narrativa mostra através da linguagem, que cada sociedade tem seus meios de comunicar-se e estabelecer seus parâmetros educativos e sociais. Ao lermos um conto e fazermos sua análise, procuramos por elementos que nos levem à interpretação e nos faça entender os significados ocultos.

No conto "O enfermeiro", fica claro ao leitor que a personagem Procópio enriqueceu porque herdou a fortuna do coronel. Mas não conhecemos como ele deixou de sentir-se culpado pela morte e desistiu de doar todo o dinheiro. Além disso, não é esclarecida a razão da repentina explosão de ódio que o levou a matar o velho, visto que Procópio ainda não tinha tido reações intensas diante dos maus tratos que sofria - a não ser a decisão de deixar o doente, tomada pouco antes.

Todas estas indagações foram sendo conduzidas, de modo que o aluno pôde construir sua própria teia de sentidos na construção do seu próprio texto. Isto Souza enfatiza:

Naturalmente, as dimensões que perpassam o jogo narrativo, inseparáveis e imbricadas na trama, e que compõem o todo indissolúvel da obra, vão migrar para o leitor, provocá-lo impor-lhe desafios, enriquecer sua mente e ampliar seus horizontes a cada nova leitura. (SOUZA, 2010, p. 19)

Como Machado de Assis deixa fios soltos que o leitor vai encontrando as pontas, durante a leitura, propomos para a classe, as questões norteadoras para serem discutidas numa “Mesa Redonda”.

Questões norteadoras:

1 - Por que Procópio, que parecia tão tolerante e paciente, subitamente parte para cima do coronel, apertando seu pescoço, matando-o sem chance de defesa?

2 - Como é que ele se livra da culpa e decide desfrutar a herança?

3 - É preciso dar voz ao texto e para analisar o comportamento dos personagens, o professor pode ir destacando os trechos que quer aprofundar as discussões com os alunos. Por exemplo, se o estrangulamento do coronel teria sido mesmo uma explosão de ódio acumulado durante um ano e meses depois se o remorso teria se dissipado frente às delícias da fortuna.

4 - O conto lido se passa em 1860, período de apogeu do Império brasileiro. Após a independência, a única coisa que unificava as elites de todo o território nacional era a escravidão, vista politicamente como um "mal necessário". A partir desse contexto social e econômico, o que representa o trabalho para Procópio e o que representa trabalho para o coronel?

5 - Por que o coronel, mesmo velho e muito doente, insiste em humilhar e ofender o enfermeiro pelo qual depois revela tanto apreço?

6 - E o que significa a frase dúbia "...mas a verdade é que ele devia morrer..."?

7 - Qual o sentido do epitáfio de Procópio, proposto por ele mesmo ao final do conto?

Na questão 4, foi discutida a relação de trabalho, na sociedade do século XIX: a mão de obra servil de um lado, sendo submetida a maus tratos e a toda ordem de desvalorização humana. O Coronel que usufruía desse trabalho servil, impunha seus desejos com requinte de crueldade porque via no trabalho do outro um direito seu de massacrar e explorar a miséria do trabalhador.

A última etapa na atividade de leitura do conto O enfermeiro foi a produção de uma carta póstuma a Procópio, onde o aluno expôs seu ponto de vista sobre as atitudes dos personagens no meio social do século XIX. O trabalho de argumentação oral mediado pela professora na Mesa Redonda foi muito bem aproveitado nesta produção. A seguinte proposta de escrita foi apresentada aos alunos:

“O Coronel Felisberto decide escrever uma carta a Procópio descrevendo o que sentiu no momento em que foi atacado e morto pela força do enfermeiro. Numa atitude de perdão, o coronel pode admitir que sua índole de personalidade forte atrapalhou muito seus relacionamentos humanos, culminando na fúria do enfermeiro naquela noite fatídica. Na carta, o coronel menciona os motivos que o levaram a deixar a herança para Procópio. Não se esqueça de que a situação da linguagem deve ser o mais próximo da que os personagens usavam no século XIX”.

Esta foi uma atividade individual, onde o aluno deveria interagir com Machado de Assis, na composição do que seria uma extrapolação do conto. Nesta produção, esperou-se que o aluno apresentasse seus argumentos através dos valores sociais de conduta do homem na sua convivência com o outro e na sua relação de trabalho. Depois do processo de produção e de reescrita, alguns alunos compartilharam seu texto lendo para a classe.

5.6 Proposta 5: Fita Verde no Cabelo: nova velha estória – João Guimarães Rosa

O conto Fita Verde no Cabelo: nova velha estória foi entregue aos alunos para ser lido em voz alta por alguns deles. Durante a leitura, a classe foi percebendo que o Guimarães Rosa fez uma releitura do conto clássico Chapeuzinho Vermelho, a começar pelo título. Ao partir de uma “velha estória”, Guimarães Rosa recriou uma nova velha história como ele mesmo disse. Ao substituir a obediência de Chapeuzinho pela livre escolha de Fita-Verde, em tomar um caminho mais longo, o autor inova na caracterização de uma personagem mais audaciosa. Durante a leitura, chamamos atenção para os neologismos tão comuns na obra de Guimarães Rosa.

As ricas metáforas do texto permitem ao leitor possibilidades de leituras e interpretações, de modo que a professora foi conduzindo os alunos nos vários caminhos em busca de um entendimento cheio de significados do texto. Por exemplo:

1 – Por que o autor escolheu caracterizar o uso de uma fita verde no cabelo da personagem, inclusive sendo este seu nome? Qual o significado simbólico dessa cor?

2 – O que revela a seguinte atitude dos personagens no início do conto: os velhos velhavam e os adultos também aguardavam o momento de velhar.

3 – A personagem carregava um pote de doce em calda e um cesto vazio para buscar framboesas. Qual é o significado simbólico do cesto vazio?

4–Em que momento do conto, Fita Verde acorda para a realidade da morte e passa a ter uma tomada de consciência?

5 – Quais as diferenças que se pode apontar entre a “estória velha” e “nova velha estória”?

Ao final da leitura e das discussões orais, os alunos escreveram os pontos abordados, expondo seu entendimento sobre o conto lido. Como leitura de fruição, depois da análise feita do conto de Guimarães Rosa, na aula seguinte, apresentamos a leitura de Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque de Holanda.

5.7 Proposta 6: História meio ao contrário – Ana Maria Machado

História meio ao contrário, de Ana Maria Machado, é uma obra também disponível na internet, foi lida pela turma através do projetor de multimídias. Cada aluno foi convidado a ler um trecho, de modo que todos eles tiveram oportunidade de praticar a leitura oral. O conto traz em seu título a ideia essencial que perpassa toda a obra, e que pode ser sintetizada, a grosso modo, como a proposta de ir contra o estabelecido.

Assim, o livro pode ser enquadrado como pertencente à tendência cultural que, em linhas gerais, volta-se para a recusa a tudo o que é imposto, questionando valores, costumes, e práticas que atravessam os anos e se solidificam como verdades a serem seguidas. Fomos apontando os questionamentos presentes na obra e os alunos contribuíam com suas intervenções, apontando suas ideias e suposições na interpretação.

A leitura transcorreu facilmente, mas devido a simbologia presente na característica de cada personagem era preciso que fôssemos conduzindo o entendimento. Embora possa causar estranheza, a proposta de trabalhar esse tema em um livro destinado, a priori, ao público infanto-juvenil, realça a força e a legitimidade dessa obra, capaz de despertar questionamentos pelo fazer literário.

Esta obra apresenta-se, desde o título, como inovação, porque ao se propor “meio ao contrário” segue um caminho contrário que caracteriza os contos de fada tradicionais. A história articula uma continuação ao iniciar justamente pelo ponto em que aquelas terminam: “E então eles se casaram e tiveram uma filha linda como um raio de sol e viveram felizes para sempre...” O final surpreende por ser o conhecido “Era uma vez...”: através de uma estrutura circular, a continuação agora se lança como convite a que outros continuem tecendo essas histórias que vêm sendo narradas desde há muito.

E este convite foi lançado a turma ao término da leitura desta obra de Ana Maria Machado. Os alunos foram orientados a compor o seu próprio conto aproveitando os fios deixados pela autora, levando alguns de seus personagens, criando outros. Afinal, a obra lida permite estabelecer diálogos e não ruptura. Como todo texto resgata textos anteriores, pois “os livros falam sempre de outros livros e toda história conta uma história já contada” como afirma (ECO, 1985, p. 20).

Depois dos textos prontos e reescritos, alguns alunos leram suas produções para a classe. Assim todos puderam apreciar a criatividade um do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho percorreu os caminhos históricos para entender em que lugar ficou reduzido o texto literário nas obras didáticas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Durante esta caminhada, alguns fatos foram se juntando, de modo que durante o processo de busca, pudemos ir construindo conhecimentos teóricos subsidiando o que já tínhamos durante os anos de carreira nas escolas públicas.

Ao longo dos estudos para elaborar este trabalho, podemos dizer que é fácil constatar na pesquisa educacional que a escola contemporânea brasileira foi diminuindo sistematicamente o uso da literatura clássica e das literaturas mais avançadas esteticamente, empobrecendo a formação do leitor cidadão. Andar entre livros tornou-se raro em nossas escolas, tanto quanto a visitação espontânea de nossos alunos às bibliotecas públicas escolares.

Nossa análise tratou de apontar e explicar os fatores que determinaram a redução da leitura literária na formação dos adolescentes do ensino fundamental, assim como as implicações que se produz em toda a educação básica. Paradoxalmente, o problema vem se agravado, ao mesmo tempo em que os programas nacionais de educação ratificaram o compromisso com a expansão da escola e com a qualidade do ensino fundamental.

Desde a década de 1980, vários autores se dedicaram em apontar e diagnosticar os problemas da qualidade da escola contemporânea brasileira, sob as mais variadas tendências teóricas e metodológicas. O consenso pós-moderno da superação da escola e das tendências tradicionais ratificou a necessidade da valorização dos recursos educacionais e de metodologias de ensino, em detrimento da ação do professor e do conhecimento

Aquele professor de outrora, que era um conhecedor das obras clássicas, também foi mudando e, assim, os livros clássicos, que aqueles mestres indicavam a seus alunos e para intensificar o hábito da leitura literária, foram sendo substituídos por processos aligeirados do letramento com textos curtos, adaptados e resumidos. O abandono sistemático da literatura universal marcou o teor ‘revolucionário’ da Escola Nova. Além disso, a subordinação da escola como fator de produção e de desenvolvimento econômico condicionaram as políticas educacionais à lógica da teoria do capital humano pela formação para o trabalho.

O reducionismo da discussão da qualidade da escola hodierna envolveu e envolve todos os ‘atores’ da educação na armadilha ideológica da tensão pendular entre a pedagogia tradicional e a pedagogia escolanovista, onde a qualidade decorre da ‘curvatura da vara’¹¹

Para além do engajamento didaticista, solução que simplificaria o reducionismo da formação escolar pela via simples da adoção de uma tendência pedagógica, nossa reflexão procurou analisar as condições históricas concretas da produção do livro didático e da fragmentação do texto literário da escola pública contemporânea.

É no primado material da produção capitalista que pudemos compreender a necessidade do controle da escola e da produção do livro didático ao ensino fundamental intermediado pelo governo federal. Sem a perspectiva teórica materialista nossa reflexão teria alcance reduzido aos complexos que envolveram a questão investigada pela nossa pesquisa. A perspectiva histórica do materialismo marxista permitiu-nos constatar a intensa relação entre o surgimento da escola moderna e o trabalho livre e assalariado produzido pelo capitalismo.

Desta maneira, podemos percebemos que o aparecimento da escola pública cumpriu papel necessário à obtenção de um maior grau de abstração, para atender o desenvolvimento das forças produtivas e serviços contemporâneos. O atual incremento tecnológico na produção tem determinado novas demandas ao trabalho e responsabilidades na formação humana, de modo que podemos dizer que as competências e habilidades, que são dirigidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, são arcabouços teóricos práticos determinados pelo capitalismo que se iniciam desde os primeiros anos do ensino fundamental e se complementam na etapa final da educação básica.

É por isso que podemos dizer também que a educação integral e a formação da cidadania devem ser os objetivos primordiais da educação, porém, como vimos, são capturadas pela função precípua da qualificação para o trabalho.

Vimos durante a elaboração desta dissertação, que a seleção e atualização dos livros didáticos perpassam por uma ‘filtragem’ minuciosa de especialistas que verificam se os conteúdos correspondem aos objetivos educacionais para, só depois, chegar às mãos dos

¹¹ Saviani usa a metáfora elaborada por Lenin - a ‘curvatura da vara’ - nela só podemos endireitar nossa reflexão teórica se pendermos a compreensão real do significado ideológico da educação tradicional. Para o autor, o liberal que se apresenta como inovador tende à conformidade reacionária da educação. E a pedagogia tradicional como a proposta universal e propedêutica. Mais tarde, Saviani irá propor a superação dessa dialética para além da ‘curvatura da vara’ que é representada pela teoria histórico-crítica. (SAVIANI, 2008)

professores e alunos. Alegam os depuradores dessas obras a necessidade de selecionar e indicar os melhores textos didáticos para a formação de cidadãos leitores.

Assim, o que chega às mãos dos professores, que a priori são os que ‘escolhem’ os recursos pedagógicos, é o índice de livros e autores acordados com os Parâmetros Curriculares Nacionais definidos pelo capital que não possuindo qualquer traço ou intenção ideológica nas suas indicações, não se preocupam com o conteúdo literário.

A teoria histórica levou-nos a reconhecer que as questões que ocorrem no bojo da formação escolar também ocorrem na sociedade capitalista moderna, sendo assim, uma teia de entrelaçamento de forma complementar ou dialética estabelecem um nexo de totalidade da formação social. Dessa maneira, o objeto de nossa pesquisa, o texto literário no livro didático, mostrou como as implicações que decodificamos na forma como este material apresenta os textos literários, expressa interesses de classes, mais precisamente da classe dominante.

Então, a finalidade da produção de livros didáticos tende a formação complexa do ser social concebido pelo capital, ou seja, como mercadoria e que, por meio dela, se realiza como sujeito social. Entretanto, os textos ‘apagam’ a base alienante do trabalho que reduz o futuro trabalhador ao conceito de sujeito mercadoria. Sua recolocação ou inserção social se dá pela base da meritocracia. Com isso, o que se estuda na escola, vai naturalizando as desigualdades sociais.

O trabalho capitalista expresso na maioria dos livros didáticos ratifica o ser humano que se apega aos vícios da indolência, do pecado e da inaptidão cultural tal como se apresenta em fábulas como a Cigarra e a Formiga atribuída a Esopo. A Cigarra opera no imaginário infantil como uma visão negativa e estereotipada do trabalho e é um ser adverso e indesejado aos rigores da sociedade moderna. Por vezes, o aspecto culturalista toma o trabalho capitalista como algo civilizado, mais produtivo e mais ‘humanizado’ que outras formas tradicionais. Assim, o trabalho do índio não constituiria o ethos do homem civilizado, não sendo um trabalho digno no bojo da produção industrial. É por isso que em sala de aula deve haver um professor leitor que consiga conduzir seus alunos numa reflexão dos significados ideológicos dos textos literários.

Um outro aspecto analisado nesta dissertação, em nossa trajetória histórica, é a constatamos que o atual livro didático apareceu conjugado ao desenvolvimento do processo de produção industrial capitalista. Como recurso pedagógico e como produto industrial ele operou uma metamorfose no mundo contemporâneo. O livro didático tomou centralidade para

o trabalho do professor, reproduziu os conteúdos essenciais do capital humano e sob o domínio das grandes organizações editoriais se tornou mercadoria cultural.

E, como mercadoria, a produção do livro didático objetiva a obtenção ampliada da taxa de lucro, criando uma enorme competitividade na indústria cultural. Para ser consumido, o livro deve agradar ao consumidor final, ao mesmo tempo em que deve conter as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os signos e as imagens ganham importância na comunicação e os textos literários são editados de forma rápida e adaptados para cansar o jovem leitor. O livro substituiu as obras clássicas, passou a ser o ‘catecismo’ pedagógico contendo, de forma condensada, aquilo que é necessário saber: conteúdo pragmático e utilitarista.

Como instrumento central da alfabetização e da formação de ‘leitores’, o livro didático funciona como o guia do estudante que contém a matéria que irá ser cobrada nas avaliações e nos trabalhos escolares. Um possível complemento e aprofundamento pode ser obtido com uma rápida consulta na internet, onde os sites são indicados pelos próprios autores das obras. Assim, podemos afirmar que, nessa lógica, o texto literário foi sendo guiado para ratificar a ideologia do capital e se apresentando de forma fragmentada nos livros didáticos.

Os livros didáticos direcionados aos professores, o livro do professor, trazem mais que os gabaritos dos exercícios propostos aos alunos. Em geral, apresentam proposição da estrutura de organização do trabalho docente, indicando ações didáticas e recursos facilitadores para cada unidade prevista. Essas proposições são aportes que ajudam os professores a elaborarem seus planejamentos escolares, funcionando como suporte que pode ser literalmente transportado ao plano de ensino.

Com isto, o livro ganha status de manual pedagógico, orientando a uniformidade no ensino escolar seriado, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais que são estabelecidos pelo MEC – Ministério da Educação. No livro didático, os professores e os alunos centralizam suas metas de aprendizagem e de ensino, ficando reféns deste material, conforme dissemos ao longo deste trabalho.

Por fim, nossa pesquisa pressupõe mais que uma constatação dos fragmentos e reducionismos dos textos literários presentes nos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental. Lentamente as incongruências ideológicas são pontos de uma incompletude para serem superadas pelo educador engajado com a formação integral dos jovens leitores.

Logo, o sucesso na formação de leitores exige um vasto repertório por parte do mediador, implica conhecimento com diversidade literária, pois a aprendizagem só acontecerá quando houver interação da criança ou do adolescente com um leitor experiente. Este é um requisito fundamental – um professor com competência leitora – para que o letramento literário aconteça e a literatura cumpra as suas funções na vida dos alunos, estando literatura no centro do projeto pedagógico da escola.

Este compromisso propõe a retomada dos textos clássicos e inovadores devidamente contextualizados, contribuindo para a formação de um cidadão-leitor obscurecido pela intenção alienadora presente nos textos didáticos em língua portuguesa.

A literatura não tem uma finalidade única e nem poderá ser conduzida apenas como instrumento pedagógico, mas sabemos que de sua autonomia, enquanto objeto artístico, emana relações humanas, psicológicas, filosóficas, estéticas, sociais e histórias que ampliam as leituras e as tornam mais atraentes e significativas para alunos de qualquer idade.

O caminho metodológico da história da educação só tem real significado quando apontamos as possibilidades abertas da compreensão da realidade. Na educação podemos ‘arrancar’ os empecilhos do obscurantismo a partir da reinterpretação do texto e para além do texto prescrito na lógica da reprodução. A produção espiritual da literatura perpassa por um idealismo materialista responsável que aponta que todos nós somos responsáveis pela produção literária, criação e criadores da literatura na escola.

O aluno é um potencial criador quando sai da posição de expectador para interpretar e produzir textos. O papel do professor de língua portuguesa é, em nosso entendimento, o resgate do real protagonista da história social. Se a expansão do capital e da reprodução ampliada do trabalho, requer a expansão da escola e do acesso aos livros, este deve ser utilizado para favorecê-lo. A ação consciente e reflexiva é um potencial elemento de superação dos limites da escola contemporânea, pois reabilita o professor e o aluno para irem além do ‘teatro das sombras’ da ideologia do capital.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2ª Ed. Campo Grande, Ed. UFMS, 2004.
- AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e Razões para a literatura**. In: Souza, Renata J. (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- BAUMAN, Zygmund. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar Editor, 2007.
- BEAUD, Michel. **História do capitalismo: de 1500 até nossos dias**. São Paulo, Brasilense, 2004.
- BOTTOMORE, Tom editor. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 2001.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB Passo a Passo**. São Paulo, ed. Avercamp, 2005.
- BRASIL, **Guia de Livros Didáticos: Língua Portuguesa**, Brasília: Ministério da Educação, PNLD 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (5ª à 8ª séries)**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, LDB - **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394**, promulgada em 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, **Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Campo Grande: SED/MS, 2004.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CAMBI, Franco. **História da pedagógica**. São Paulo, Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3ªed. São Paulo, Duas Cidades, 2004.
- CARVALHO, Diógenes. **A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico**. In: AGUIAR & PENTEADO MARTHA (org.). **Territórios da leitura: da literatura aos leitores**. 2006.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **A escolha do professor e a circulação de livros didáticos no estado de São Paulo**. 2003. Dissertação (Mestrado em História da Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**, 4ª ed. Ver. São Paulo, Quíron, 1987.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad.: L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CONDEMARÍN, GALDAMES, MEDINA, Mabel, Viviana, Alejandra. **Oficina de Linguagem**. 1ª Ed. São Paulo. Editora Moderna, 1997.
- COSTA VAL Maria da Graça. **Livro didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte, Ceale; Autêntica, 2008.
- DALVI, Maria Amélia. **Leitura na escola, Propostas didático-metodológicas**. In: DALVI, Maria Amélia (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DE TOMASI, Livia, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). **O banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1998.

DELUMIEU, Jean. **Nascimento e afirmação da Reforma** – Pioneira, São Paulo, 1989.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e educação**. São Paulo, Melhoramento, 1972.

ECO, Humberto. **Pós-escrito a O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FELDMANN, Marina Graziela. (org) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. In: **Escola e inclusão social: relato de uma experiência**, FELDMANN, Marina Graziela e D'ÁGUA, Solange Vera N. L. São Paulo: Ed. Senac, 2009.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. **No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola**. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 1995.

_____, Gaudêncio (Org). **Educação e crise do trabalho**. In: **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. 11ª ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2012.

GENTILI, A. A. Pablo e SILVA, Tadeu (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. In: **O discurso da qualidade do discurso**, ENGUITA, Mariano Fernandez, Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

HARVEY, David. **O Enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo, Boitempo, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo, Ática, 2006.

_____, Marisa. **O texto não é pretexto para nada**. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8º ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____, Marisa. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo, Global, 2009.

_____, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2007.

LACOUTURE, Jean. **Os jesuítas - os conquistadores**. Porto Alegre, L&PM, 1994.

LENER, Delia. **É preciso dar sentido à leitura**. In: revista Nova Escola. São Paulo: Abril Cultural, setembro de 2006. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/preciso-dar-sentido-leitura-423530.shtml> Último acesso em 23.06.2015.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo, Boitempo, 2012.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2002.

MAIA, Pedro Américo. **José Anchieta, o apóstolo do Brasil**. São Paulo, FTD, 1997.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola – sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, Associação de Leitura do Brasil. 2. ed. tradução Pedro Maia Soares. 1997.

MARCUSCH, Luiz Antônio. “**Compreensão de texto: algumas reflexões**”, in: **Angela Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra**. (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2001.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital**. São Paulo, Boitempo, 2013.

_____, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. 2ª edição. São Paulo, Boitempo, 2005.

_____, Istiván. **A educação para além do capital – Rumo a uma teoria da transição**. São Paulo, Boitempo, 2002.

MONTOYA, Antônio Ruiz. **Conquista Espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape**. Tradução: Arnaldo Bruxel, Arthur Rabuske. Porto Alegre, Martins Livreiro, 1997.

MUNAKATA. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NEITZEL, A. de A. **Sensibilização poética: educar para fruição estética**. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. (Orgs.) **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: UNIVALI, Coleção Plurais Educadores, 2006.

NETO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. **Economia Política, uma introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 2012.

PAIVA, Aparecida, (org). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE/FAE, 2005.

PETITAT, André. **Produção da escola – produção da sociedade**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revedo o ensino do segundo grau: propondo a formação de professores**. São Paulo, Cortez, 1990.

RANGEL, E. de O. **Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: ‘os amores difíceis’**, In: Aparecida Paiva (org). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE/FAE, 2005.

RESENDE, M. V. **Literatura infantil & Juvenil**. 2ª ed. São Paulo, 1997.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. 1.ed. São Paulo: Global, 2010.

ROCHA, R. **Entrevista com Ruth Rocha. Contrapontos**. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Vol 6, 2006 Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/873/725> Último acesso em: 15.06.2015.

SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org). **Pós-neoliberalismo II que Estado para que democracia? In: Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada de século**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo, Ática, 1991.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Formação de professores**. Campinas-SP, Autores Associados, 2010.

_____, Ana A. Arguelho. **Por que ler os clássicos**. In: ABRÃO, Daniel; GOMES, Natanael dos Santos (Org.). Pesquisa em Letras: questões de Língua e Literatura. Curitiba: Appris, 2012, p.169-192.

_____, Ana Aparecida Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de professores).

_____, Ana A. Arguelho de. **Manuais didáticos de língua e literatura na modernidade: gênese e desenvolvimento histórico**. Revista HISTEDEBB on-line, Campinas, SP, v. 01, p. 6-19, 2010.

SOUZA, R. J. DE; GIROTTO, C. G. S. **Ler para aprender? Práticas docentes em leitura e Literatura**. Disponível em <http://www.perguntaserespostas.com.br/index.php/rd/article/view923/553> Acesso em: 04.06.2015.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. São Paulo, Record, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo, Global, 1990.

_____, Regina. **A leitura na escola**. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8º ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

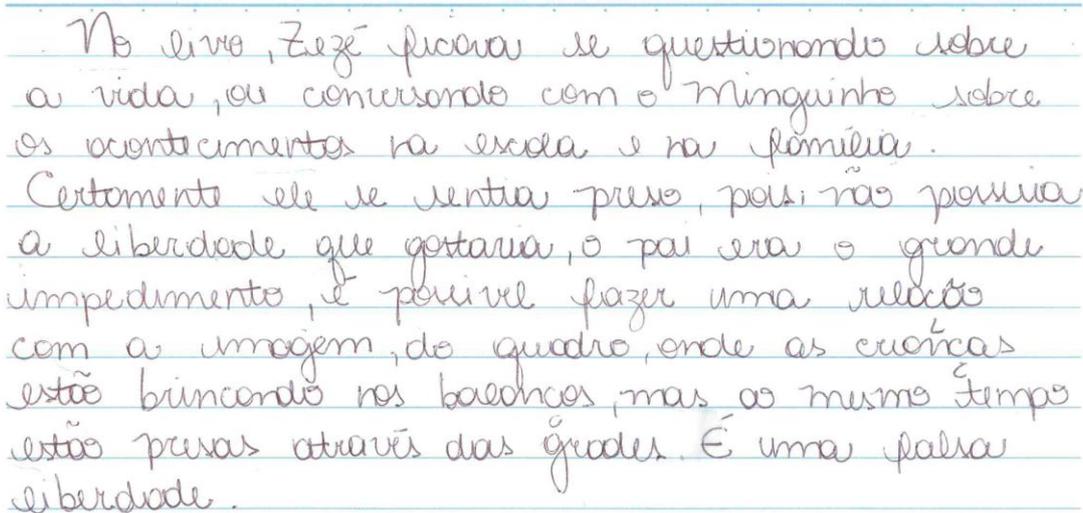
_____, R. **Letramento literário; não ao texto, sim ao livro**, in: Aparecida Paiva (org.) **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces o jogo do livro**, Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

PROPOSTA 1: Meu pé de laranja lima – José Mauro de Vasconcelos

Duas atividades foram colhidas das quatro propostas apresentadas no capítulo cinco. A primeira: os alunos tinham que fazer uma comparação da tela “Meninos no Balanço, de Cândido Portinari com as cenas de Zezé nos momentos de solidão. É a que segue abaixo:



No livro, Zezé ficava se questionando sobre a vida, ou conversando com o Minguinho sobre os acontecimentos na escola e na família. Certamente ele se sentia preso, pois não possuía a liberdade que gostaria, o pai era o grande impedimento, é possível fazer uma relação com a imagem do quadro, onde as crianças estão brincando nos balanços, mas ao mesmo tempo estão presas através das grades. É uma falsa liberdade.

A outra atividade é a proposta da escrita de uma carta para as autoridades políticas brasileiras, expondo a realidade atual das crianças brasileiras, argumentando com passagens do livro Meu pé de laranja lima.

Cara Presidenta,

Venho primeiramente a me apresentar. Sou Caroline Benatto, tenho 14 anos de idade, estou cursando o nono ano na Escola Municipal Professora Donda Nunes. O intuito desta carta é esclarecer a senhora, a real situação atualmente das crianças de nosso país.

Estou tendo a grande oportunidade de ir aqui e alertá-la sobre a realidade cruel dos brasileiros. Recentemente pude ler a obra "Meu pai de laranja lma" de José Mauro de Vasconcelos. Que se encaixa no contexto nesta carta.

No livro podemos perceber as dificuldades em que a criança passa, enfrentando assim as barreiras que realmente são vividas todos dias. A pobreza, e a falta de educação, são apenas alguns fatores que influenciam cada uma delas. Infelizmente o governo não está prestando o seu papel, que é auxiliar por meios da educação, cultura e lazer, as crianças e os jovens.

Alguns já curriam, ou, ainda curriam que jovens, são o futuro de nosso país. Para que isso se realize, precisamos passar uma geração com informação, estruturas de boa qualidade, como escolas que auxiliem e ajudem as crianças, tornando todos bons cidadãos. A proteção aos menores

deveria ser mais rígida, no livro que mencionei acima há um menino que sofre, por sua família o maltrata, e esses são casos comuns no Brasil, que não são levados a sério, de nenhum jeito isto poderia existir ou ser tolerado.

Excelentíssima Presidenta, gostaria de salientar que, certas decisões podem amenizar estes problemas. Basta, investir na educação, saúde, e principalmente proteção aos menores. Enfim, toda mudança eficaz, irá trazer benefícios. Mas se a senhora não tomar providências, muitos Zezés ficarão perdidos Brasil afora e nosso futuro estará condenado. Agradeço à atenção.

ANEXO 2

PROPOSTA 2: Os contadores na escola

O que segue abaixo é a adaptação do conto de Clarice Lispector – Felicidade Clandestina – para a linguagem dos contos infantis. É a produção de um dos grupos dos alunos do nono ano. Os outros grupos fizeram o mesmo trabalho, com a leitura de outros contos de autores brasileiros mencionados no capítulo cinco. Escolhemos o trabalho abaixo para anexar aqui.

No conto de Clarice a personagem principal deseja ler “Reinações de Narizinho” de Monteiro Lobato. O grupo de alunos que fez a adaptação, na ocasião da atividade, estava lendo “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry, por isso, no texto abaixo, eles mencionaram a obra lida por eles naquele momento.



Filó era uma lagarta gordinha, baixinha e tinha cabelos muito crespos.



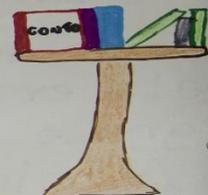
Sentia muita inveja da borboleta Gina, pois ela era alta, magra e toda colorida.

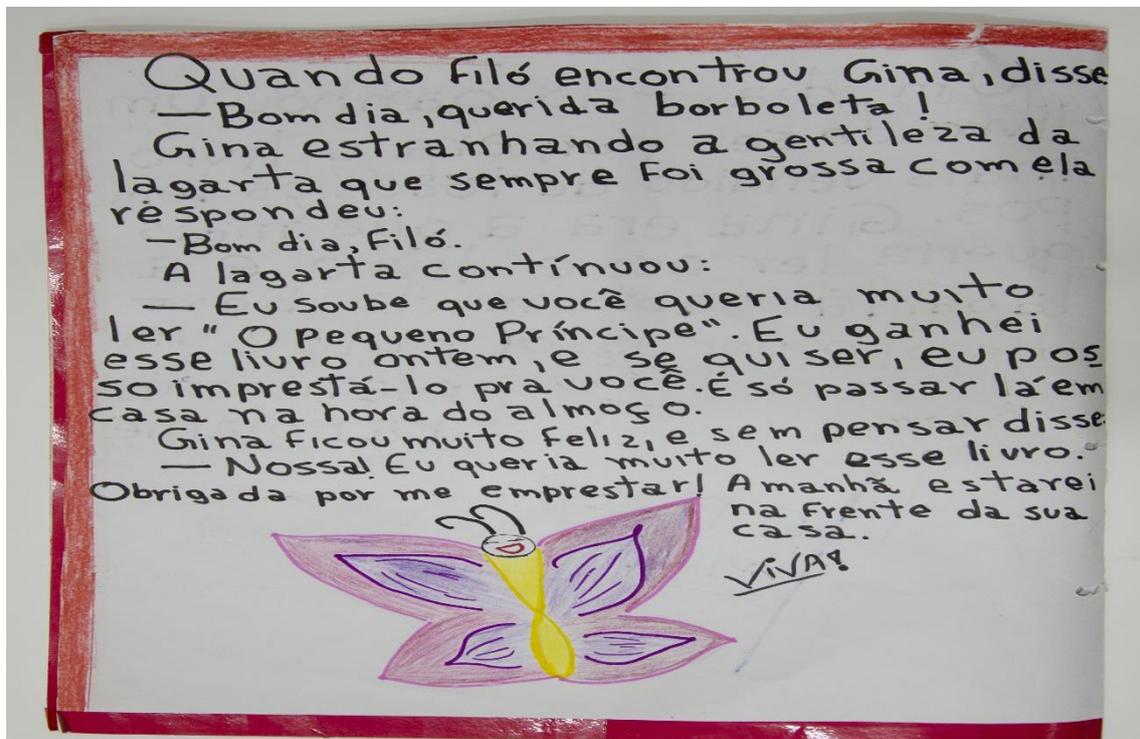
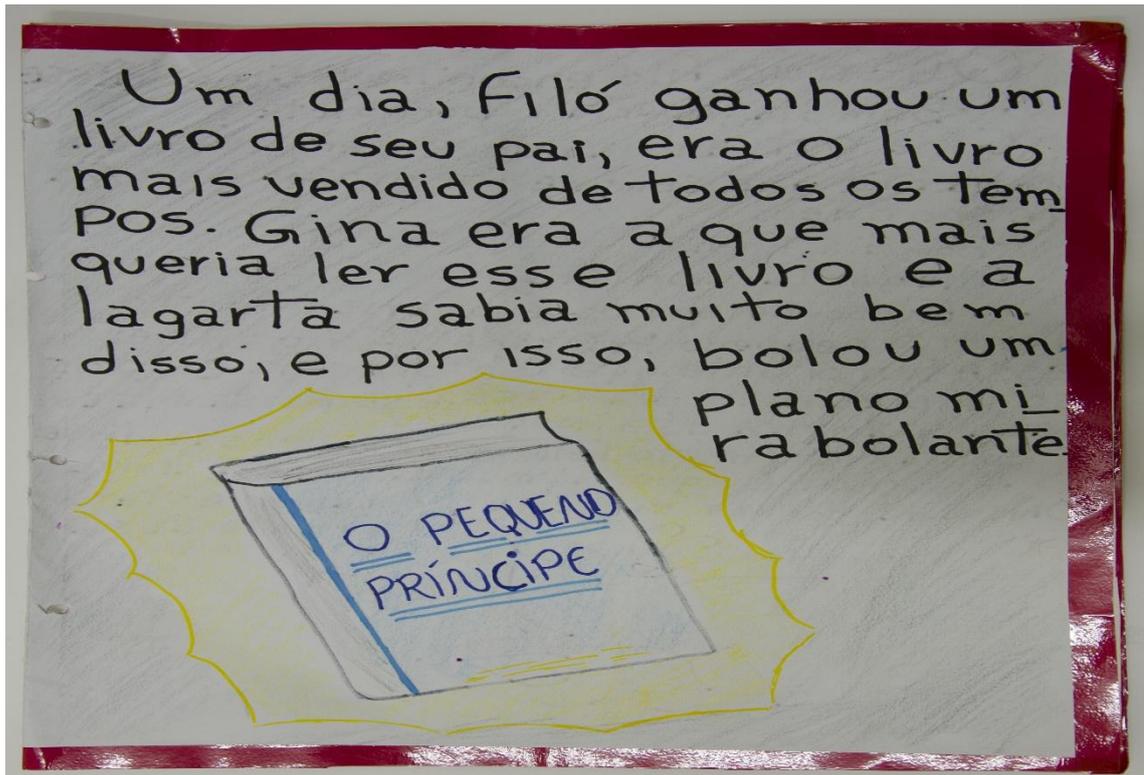


Filó era filha do dono da livraria, mas não gostava nenhum pouco de ler, e só usava os livros que tinha para fazer inveja na borboleta, que por sinal, adorava ler.



LIVRARIA





NO DIA SEGUINTE...

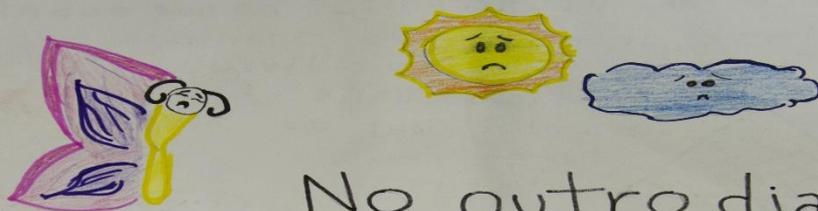
— Olá Filó! Eu vim aqui pegar o livro.
Nem consegui dormir direito de tanta ansiedade.

A lagarta sarcástica respondeu:

— Você não vai acreditar no que aconteceu!
Hoje de manhã a Joaquina passou aqui e me pediu o livro emprestado. Volte amanhã que eu te entrego o livro.

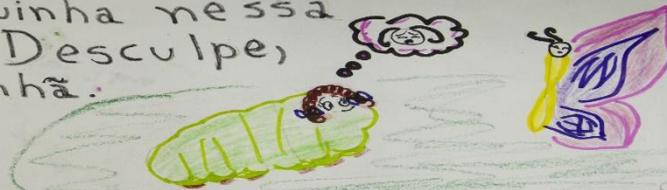


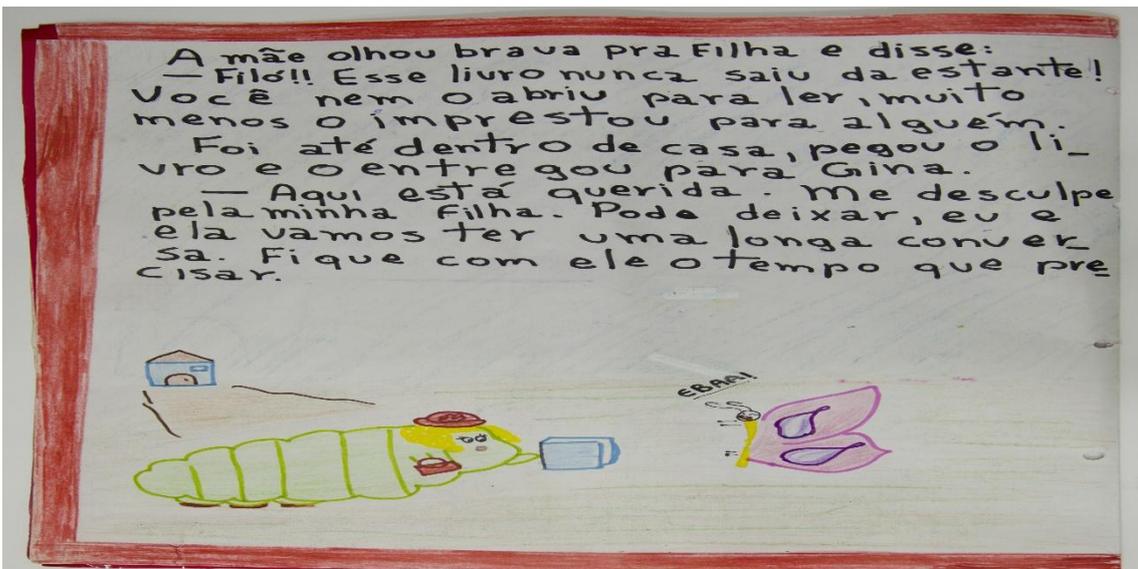
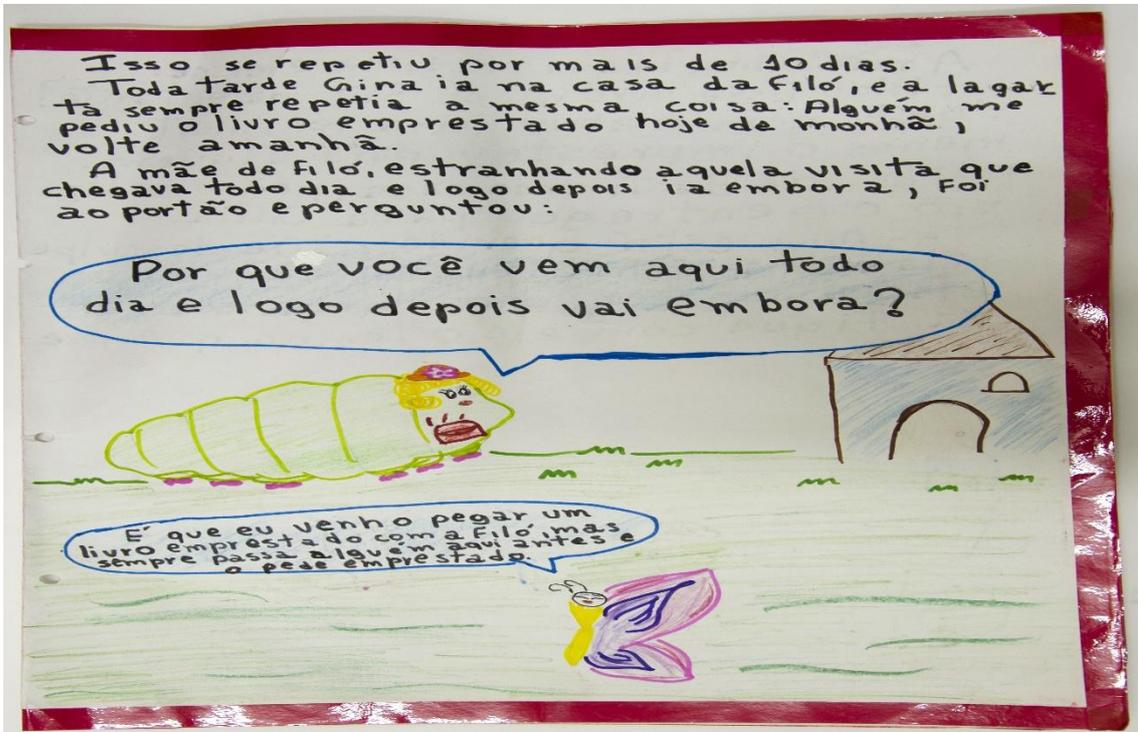
A borboleta voltou pra casa muito desapontada e triste, mas pensou que no dia seguinte teria o livro e logo se animou.

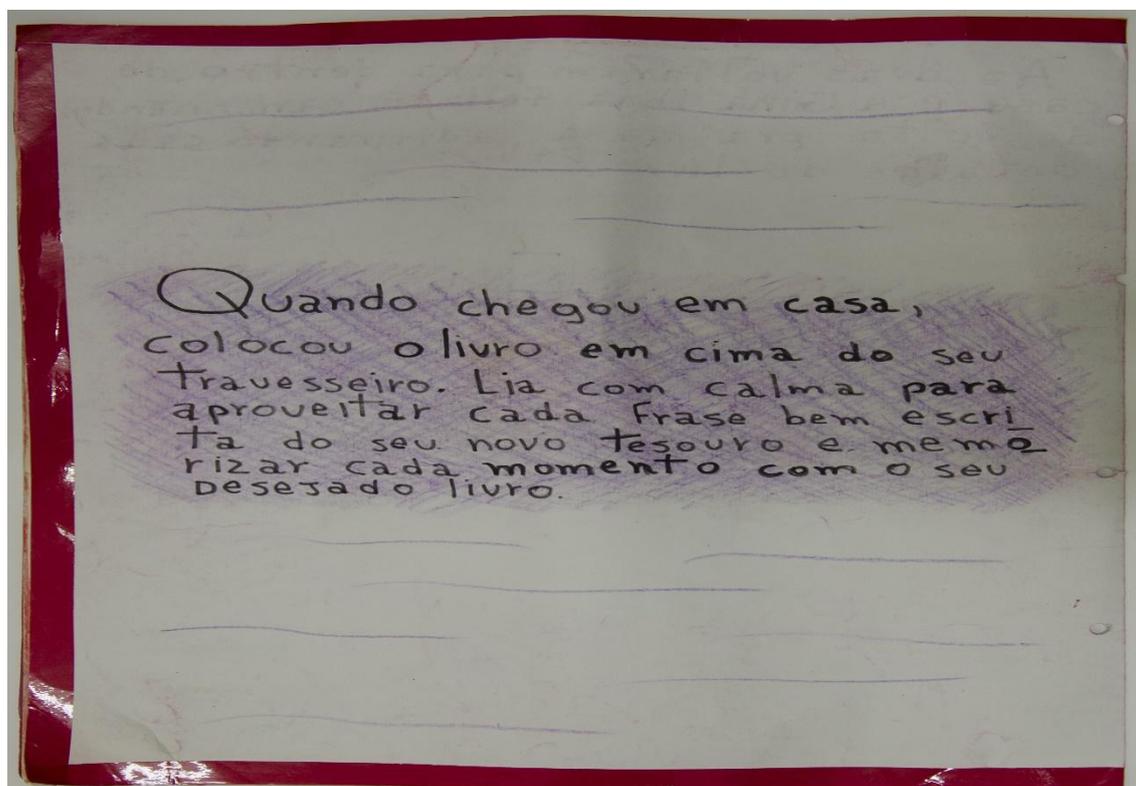
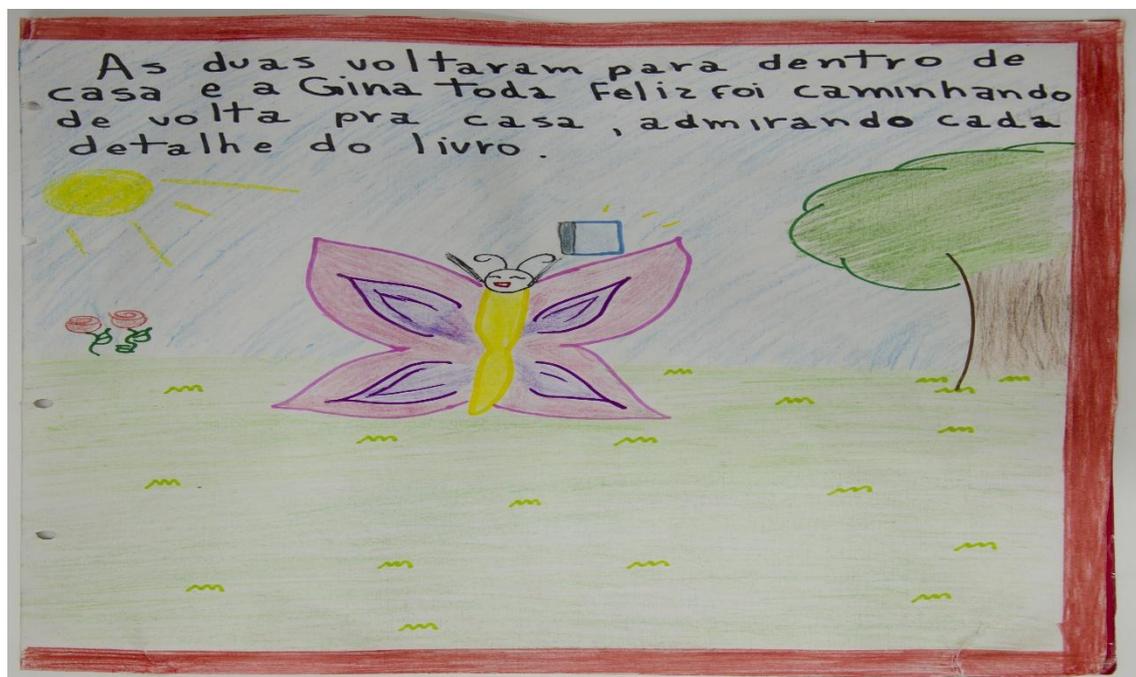


No outro dia...

— Eu emprestei o livro para a Formiguinha nessa manhã. Desculpe, volte amanhã.







ANEXO 3

PROPOSTA 3: O enfermeiro – Machado de Assis

Segue a produção de uma carta póstuma do Coronel Felisberto para o enfermeiro Procópio. Após a leitura do conto e as discussões em sala das condições morais, sociais e econômicas dos personagens e a condição do trabalho no século XIX, foi proposta aos alunos esta produção.

Proscípio,

Confesso-te que a princípio, assim que mandei embora o seu anterior, não eram grandes as minhas expectativas com o próximo. Estava cansado daquela vida maldita. Mas o que poderia fazer, a não ser aguardar a minha morte? Quando chegou, eu já estava farto de mim mesmo, mas themeis por sete dias, pag. Copadeos imensamente por estes. No sétimo dia as coisas desandaram, meu sangue ferveu e eu senti a raiva subir. Tudo isso porque eu era um pobre velho dente? Balala! Algumas pessoas nascem desta forma, outras aprendem. Nós, homens, temos por nessa natureza a maldade, alguns só a exploram mais que outros. Comecei-te a continuar em casa depois dos chapuleitados que te dei com a bengala, pois não valia a pena se jogar por uma valunçie de velho, não é? Não foi isso o que vimos esse tempo todo? Insisti-te para ficar e até pedi que fosse ao meu velório, que de velhos respasse por mim, e ainda não tinha percebido que era algum importante? Eu sabia que estava moribundo, e foi aí que decidi dizer-te tudo que me pertencia de bens. Só havia você, acredito que sempre tive apenas a você. Depois de tantos maus tratos, xingamentos, não te deixaria a mercê da vida; você ficaria com tudo que era meu, e isso não tardou. Recordo muito claramente do dia em que morri. Tive um ataque de nervos, mas não.

me culpe totalmente, mimque firo eu deterto tanto quanto sujeito oportuno. E um pouco mais tarde, acabei perdendo a meringa e a vida. De fato, fiquei muito aterrado. Pisquei, e estávamos lutando; quando o ar me faltou, perdi as únicas forças que me restavam. Você me tirou a vida e meus pensamentos, no seu ser, devem ter sido os piores possíveis. Jáhe. Senti um misto de satisfação, por me despir daquela vida infeliz; angústia, por não sentir meu coração bater; tristeza, por morrer com a marca de seus dedos em meu pescoço. Lembro-me bem quando, ao lado do meu cadáver, citei Caim e Abel, os irmãos enraizados na maldade. Realmente, Praxópolis, teu coração é bom, mas infelizmente deu continuidade a essa maldade, que nem se arrastando por graças. Vi-te calibrado em meu relógio, e dias depois também. Sente minha falta ou nem discordando com a consciência? Por obsequio, siga sua vida tranquilamente e não se preocupe com os que já se foram. Horavante, adeus Praxópolis. Cogodico-lhe pelo estímulo de mármore, mas lá estão apenas meus ossos, pois quanto ao meu ser, ele está vivo feito chama em seu coração.

Muito grato por tudo,

Coronel Felisberto.

ANEXO 4

PROPOSTA 4: História meio ao contrário – Ana Maria Machado

Após a leitura deste conto e toda reflexão que emana do seus significados, os alunos foram desafiados a extrapolar o final surpreendente por ser o conhecido “Era uma vez...” a frase propícia para um grande reinício. Através de uma estrutura circular, a continuação foi lançada: eles deveriam continuar tecendo os fios que a autora propositalmente deixou para o leitor ir unindo. O que segue é uma produção singela, de um aluno dedicado.

E viveram felizes... por etapas.

É ora uma vez, o término desta mesma história, e o que temos depois, você já se perguntou o que temos depois? O que tem depois de felizes para sempre? Como se pode ser feliz para sempre se mal sabemos como é ser feliz por um dia? A real felicidade não está em se deparar com surpresas da vida? Então, vejamos as surpresas que a vida preparou para esses recém-casados, um ex-príncipe que, por abnegação a sua amada, se tornou vaqueiro para viverem juntos, a noiva, era uma pastora, que dependia de seu trabalho para sobreviver. Dois personagens com origens completamente diferentes, que, nesta história, encontram um modo de viverem juntos.

Num mundo de gigantes e feras, reis e exércitos, há a história do casamento entre uma pastora e um ex-príncipe, agora vaqueiro, que deveria ser feliz para sempre, mas não funciona bem assim. No início do casamento, havia amor e compaixão, também haviam discussões, pois a pastora sempre foi independente, e não pretendia ser mudada por um homem, mesmo ele sendo um príncipe. Ele, por mais que orgulhoso, queria demasiadas vezes mostrar que a amava. O príncipe estava falido, tinha

de se adaptar a vida dura de trabalho braçal. Começaram, assim, a viver de seu próprio suor e esforço, o que era um problema para o príncipe, acostumado a ser servido e a ter suas vontades atendidas.

A pesar de discussões, se amavam. Logo, tiveram uma filha. A família se viu em apuros, pois a pastora grávida, não podia mais trabalhar, apenas o ex-príncipe trabalhava, e, desta forma, ainda que na dificuldade, cada um provava ao outro que se amava.

Um dia, a família se deparou com um Leprechaun, sentado em sua mesa, onde lhes fazia, por pura diversão, uma proposta:

— Se me pegarem, concedo-lhes três desejos.

O casal como estava em dificuldade financeira, logo aceitaram a proposta, de modo que, enquanto a pastora estava a cuidar de sua pequena filha, o vaqueiro caçava o anãozinho roador que era rápido e barulhento. Depois de diversas tentativas sem êxito, o vaqueiro desistiu, então o Leprechaun foi a humilde casa da humilde família no humilde reino tirar satisfações.

— Que história é essa de desistir? Não iam me capturar? Não querem mais os três desejos? Como assim... — então o Leprechaun foi rapidamente pego pela filha do casal que inocentemente brincava — Não! Enrascada!

Não é justo! — reclamava o Leeprechaun furioso.

Agora, teriam direito aos três desejos concedidos pelo Leeprechaun. Depois de muito discutirem, combinaram que cada um teria direito a um desejo: um do vaqueiro, um da pastora e um da filha do casal que, por mais que fosse bebê, podia ter seu desejo mais íntimo realizado pelo Leeprechaun.

Então, o príncipe que era pai de família, pensando no bem estar deles, desejou:

— Queremos ser ricos, não viver mais na miséria e não ter dificuldades — logo, montes de dinheiro apareceram.

A pastora, que agora, com uma filha para cuidar percebia as dificuldades, desejou:

— Queremos viver em um castelo, em nosso reino onde sejamos os reis — logo, cada uma das palavras da camponesa se realizou.

— E quanto ao último desejo? — perguntava o Leeprechaun.

— Queremos que veja no íntimo de nossa filha, e descubra e realize seu maior desejo.

Assim se foi. De repente, os dois desejos do casal foram anulados, tudo o que, por magia havia aparecido, sumiu. Eles tinham retornado a humilde casa no humilde reino. Os pais, perguntaram ao Leeprechaun indignados:

— Como assim? Qual foi o desejo de nossa filha?

— Ela quer que não tenham superfluo do que precisam, e sejam, dessa humilde forma, felizes para sempre!

— Mas estamos em clara dificuldade, mal temos o que comer ou vestir.

— Olhem em volta, além de terem uns aos outros, tem um teto, tem um lar, ser feliz para sempre não está em ter o que queremos e bens materiais, está em viver intensamente cada dia, enfrentar, e ter a certeza de que irão, juntos, superar as dificuldades.

— Quando viram o que era preciso fazer, — acho que essa frase se encaixa a essa história — começaram a viver felizes para sempre.