

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Luzicréia do Carmo Oliveira Souza

**O CONTO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO
“PORTUGUÊS LINGUAGENS”**

Paranaíba/MS

2022

Luzicrécia do Carmo Oliveira Souza

**O CONTO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO
“PORTUGUÊS LINGUAGENS”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza.

Paranaíba/MS

2022

S716c Souza, Luzicrécia do Carmo Oliveira
O conto no livro didático de Língua Portuguesa do 9º
Ano “Português Linguagens”/ Luzicrécia do Carmo Oliveira. –
Paranaíba, MS: UEMS, 2022.
112f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.

Orientador: Prof. Dr José Antonio de Souza.

1. O livro didático e suas perspectivas 2. Os gêneros
textuais e o livro didático 3. O conto no livro didático I.
Título. II. Souza, Luzicrécia do Carmo Oliveira.

CDD 23. ed. - 371.32

Bibliotecária Susy dos Santos Pereira CRB1º1783

LUZICRÉIA DO CARMO OLIVEIRA SOUZA

**O CONTO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO
“PORTUGUÊS LINGUAGENS”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 26/08/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Antônio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador – Participação por
videoconferência

Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por videoconferência

Profª. Dra. Fábíio Dobashi Furuzato
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS – Campo Grande)- Participação por
videoconferência

Ao meu esposo Luciano...
Às minhas filhas por compreenderem minha ausência.
Aos amigos pelo incentivo...
Ao meu orientador, José Antonio, por acreditar em mim...
A Deus pelo dom da vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que com seu infinito amor, iluminou meus caminhos e mente para que essa vitória fosse possível.

Ao meu orientador, Dr. José Antonio de Souza, que com sua dedicação, carinho e sensibilidade, incentivou este trabalho e pela oportunidade de me fazer aprender com seu vasto conhecimento.

Aos professores pelas contribuições teóricas, conversas e aprendizados durante as aulas do mestrado.

Aos colegas de turma pelo convívio harmonioso e solidário e, em especial, à Larissa Mendes da Rosa, que se tornou uma amiga querida e com a qual pude contar nos momentos de incertezas e inseguranças.

À minha família, esposo e filhas por tanto amor e compreensão.

*"Penso no que faço, com fé.
Faço o que devo fazer, com amor.
Eu me esforço para ser cada dia melhor,
pois bondade também se aprende.
Mesmo quando tudo parece desabar,
cabe a mim decidir entre rir ou chorar,
ir ou ficar, desistir ou lutar;
porque descobri,
no caminho incerto da vida,
que o mais importante é o DECIDIR."
(Cora Coralina)*

SOUZA, LUZICRÉIA DO CARMO OLIVEIRA. *O Conto no Livro Didático de Língua Portuguesa do 9º Ano “Português Linguagens”*. 2022. ____ f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura”. O livro didático é um dos materiais mais utilizados em sala de aula, uma das ferramentas mais importantes tanto para o professor, quanto para o aluno. É por meio dele que as aulas são estruturadas, planejadas. Desde a criação do PNLD, muito se avançou em relação às políticas de avaliação do livro didático e um dos principais aspectos a ser ressaltado foi a incorporação da participação docente na escolha do livro didático a ser utilizado, em sala de aula. Em nossa dissertação, tivemos como principais objetivos: a) traçar um breve panorama das políticas públicas em relação ao livro didático; b) tratar do PNLD, evidenciando avanços e retrocessos em relação ao livro didático, particularmente o de Língua Portuguesa; c) evidenciar o papel do professor, tanto em relação à escolha, quanto em relação à utilização do livro didático; d) tratar sobre teoria do conto, sobretudo do conto contemporâneo no livro didático; e e) analisar como é trabalhado o conto no livro didático “Português Linguagens”. Por meio de revisão bibliográfica, ancorados em pesquisadores como Lajolo (1996); Bittencourt (2004); Munakata (2012), dentre outros, bem como por intermédio da análise documental, foi possível evidenciar que o poder público tem sido, historicamente, o maior agente de avanços e retrocessos em relação às políticas públicas relacionadas ao livro didático e, mais recentemente, especialmente em um momento de visíveis retrocessos, salientou-se a necessidade de formação docente em relação à análise e seleção do livro didático a ser adotado. Além disso, evidenciou-se o quanto é importante refletir e questionar se o livro didático leva o aluno a entender o uso da língua enquanto atuação social, além do questionamento acerca do papel do livro didático em relação à formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Políticas públicas. Conto contemporâneo.

ABSTRACT

In this dissertation, the final results from Master's in Education research developed with the Programa de Pós-Graduação em Educação at the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, in the line of research "Language, Education and Culture". The textbook is one of the most used materials in the classroom, one of the most important tools for both the teacher and the student. It is through him that classes are structured, planned. Since the creation of the PNLD, much progress has been made in relation to textbook evaluation policies and one of the main aspects to be highlighted was the incorporation of teacher participation in choosing the textbook to be used in the classroom. In our dissertation, our main objectives were: a) to outline a brief overview of public policies in relation to textbooks; b) deal with the PNLD, highlighting advances and setbacks in relation to the textbook, particularly the Portuguese language one; c) highlight the teacher's role, both in relation to the choice and in relation to the use of the textbook; d) dealing with short story theory, especially contemporary short stories in textbooks; and e) analyze how the short story is worked in the textbook "Portuguese Languages". Through a bibliographic review, anchored in researchers such as Lajolo (1996); Bittencourt (2004); Munakata (2012), among others, as well as through document analysis, it was possible to show that the public power has historically been the greatest agent of advances and setbacks in relation to public policies related to textbooks and, more recently, especially at a time of visible setbacks, the need for teacher training in relation to the analysis and selection of the textbook to be adopted was highlighted. In addition, it was shown how important it is to reflect and question whether the textbook leads the student to understand the use of language as a social action, in addition to questioning the role of the textbook in relation to the formation of readers.

KEYWORDS: Textbook. Public policy. Contemporary short story.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O LIVRO DIDÁTICO E SUAS PERSPECTIVAS	14
1.1 As Políticas Públicas Brasileiras para o Livro Didático	18
1.2 O Processo de Escolha do Livro Didático	30
1.3 O Livro Didático como Fonte de Pesquisa	33
1.4 O Livro Didático de Língua Portuguesa	39
2. OS GÊNEROS TEXTUAIS E O LIVRO DIDÁTICO	53
2.1 Os Gêneros Textuais Presentes no Livro “Português Linguagens”	56
2.2 A Teoria do Conto	60
2.3 O Conto Contemporâneo no Livro Didático	64
3. O CONTO NO LIVRO DIDÁTICO	68
3.1 Apresentação do Livro “Português Linguagens”.....	70
3.2 Como é Trabalhado o Conto no Livro Didático “Português Linguagens”	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

O livro didático, instrumento de grande valor educacional, está presente no contexto histórico do Brasil desde o período colonial (RIBEIRO, 2003). Mas, na época, era privilégio de poucos, apenas os detentores do poder, com uma condição social elevada, possuíam acesso. Somente nas décadas de 1970 e 1980 os livros didáticos assumiram um papel muito importante à prática pedagógica no sistema educacional brasileiro via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo que diferentes agentes contribuem para a sua implantação e valorização: grande desvalorização do ensino público e a falta de qualificação profissional do educador.

A esse respeito Munakata (2012, p. 51-56), afirma que “no Brasil, a relação entre Estado e o mercado de livros didáticos é, atualmente, mediada pelo PNLD, criado em 1985, pelo qual o governo compra os livros solicitados pelos professores para serem distribuídos todos os alunos das escolas públicas”. No entanto, isso muitas vezes não acontece na prática, sendo que em várias escolas e em diversas turmas há falta de livros, o que leva o professor a sua não-utilização ou à pouca utilização, devido à dificuldade, o que faz com que eles fiquem “guardados” nas prateleiras das bibliotecas para serem usados e devolvidos.

O livro didático era visto como capaz de uniformizar o currículo escolar. No entanto, ainda neste período, começaram a surgir questionamentos sobre a forma como os conteúdos eram organizados e abordados, além de como os livros eram produzidos. Alguns autores passaram a conceber obras encomendadas por editoras, que possuíam uma certa demanda de pesquisa e tempo para se delinear os objetivos de uma coleção, quais as concepções de língua e de aprendizagem, conteúdos e atividades coerentes com a proposta de ensino para determinado ano e para público a ser atingido.

Assim, os editores têm bastante atuação na produção de livros, influenciando e determinando a sua organização, os projetos gráfico-editoriais, os objetos de ensino, mas também uma visão voltada para o mercado. (TEIXEIRA, 2012). Autores e editores precisam estar atentos a questões administrativas e acadêmicas, as quais determinam as políticas públicas de ensino no Brasil para que o livro didático tenha sucesso e seja aprovado pela escola e vendido.

O professor é o principal agente conhecedor da realidade da escola, por isso deve analisar e escolher os livros a serem utilizados, sendo dele a decisão de escolher um ou outro

livro, tal escolha deve ser informada aos gestores do PNLD para conduzir a compra e realizar a distribuição das obras.

No entanto, em muitas escolas, os professores realizam suas escolhas de acordo com critérios externos: conhecimento prévio sobre o livro e/ou autor, indicação de um colega, disponibilidade da FAE/MEC, manipulação de editoras, entre outros. Os docentes não escolhem depois de um exame minucioso do conteúdo do livro ou de alguma experiência prévia com os alunos, mas por comodismo, conformismo, o que faz com que muitas vezes escolham livros de má qualidade.

Albuquerque (2006) afirma que “livro didático é um material importante que deveria funcionar como um prolongamento da ação pedagógica do professor, um recurso metodológico a mais, entretanto, o que se observa é que o LD tem demonstrado a anulação do professor”.

Apesar de todos os problemas verificados sobre o livro didático, pode-se perceber que ele é um “mal necessário”, uma vez que facilita o trabalho do professor, orientando o seu fazer pedagógico e agiliza o ensino, evita a perda de tempo em se passar, o tempo todo, matéria na lousa.

De acordo com Geraldi (2010), o livro didático, muitas vezes, leva a inúmeras mazelas: culpabilização do aluno pelo insucesso escolar, reprodução das realidades sociais, desvalorização das culturas escolarmente não rentáveis. “Torna-se responsabilidade do autor do livro didático, saber o saber produzido pela pesquisa”.

As avaliações de aprendizagem tornam-se verificações de fixação de conteúdos e quando surge o insucesso, este é culpa do aluno e não do material. Estudar passa a ser um modo de controlar e restringir sentidos (GERALDI, 2010).

Não estamos defendendo a abolição do livro didático, mas que seu uso ocorra de forma problematizadora, em que o professor trabalhe de maneira criativa, sendo capaz de levar ao questionamento, despertar a criticidade do estudante. No entanto, na escola e através dela, o livro didático continua homogeneizando, disciplinando e uniformizando.

A presença do LD na escola vem revelá-lo como um grande detentor de um discurso de autoridade por ser, muitas vezes, o único recurso didático e de informação, por isso acaba adquirindo estabilização e legitimidade ao definir abordagens, propor e sistematizar conteúdos, mesmo que essa seleção de conteúdos esteja atrelada às instâncias superiores de educação.

Há, assim, uma liberdade relativa, visto que o LD define, segundo Coracini (1999, p. 12), o quê e como ensinar/aprender, o que acaba engessando o fazer pedagógico uma vez que, ainda segundo a autora, a estrutura e procedimentos, mesmo quando o LD não é utilizado, acaba se refletindo no material produzido pelo professor, testemunhando internalização de formas consagradas pelo LD, nacional e internacional.

O livro ainda se constitui como a fonte de saber pronto e acabado, autorizando o professor, implicitamente, a adotá-lo de forma sistemática e exigir do aluno a assimilação e, em alguns casos, respostas idênticas ao que está posto no manual do professor.

Diante deste cenário, desenvolvemos este trabalho com o intuito de analisar, por meio de revisão bibliográfica e documental, o livro didático de Língua Portuguesa do 9º Ano, do Ensino Fundamental II, intitulado “Português Linguagens”, organizado por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e adotado para ser usado em 2017, 2018 e 2019 nas escolas em que ministrei aulas. Além disso, mostrar a sua relevância como agente capaz de provocar transformações sociais no contexto escolar. Objetiva-se, também, verificar quais são os gêneros literários trabalhados no livro e analisar como ocorre o trabalho com o gênero conto. Para tanto, recorremos aos autores: Lajolo (1996), Munakata (1997), Teixeira (2012), Bakhtin (2003/2004), Marcuschi (2007), entre outros.

O trabalho está constituído de três capítulos. O primeiro traz uma breve retrospectiva sobre a origem do livro didático e o papel das políticas públicas para a sua implementação. Além de tratar sobre o processo de escolha do livro didático, bem como do livro didático de Língua Portuguesa e, ainda, a importância desse material pedagógico como fonte de pesquisa.

O segundo capítulo apresenta uma explanação sobre os gêneros textuais e, na sequência, fala sobre a teoria do conto e a respeito do conto contemporâneo no livro didático.

No terceiro e último capítulo, é apresentado o volume da coleção de acordo com as partes que o compõem. Após isso, é realizada uma análise de como o conto é trabalhado nesse livro. Ou seja, inicialmente o exemplar é descrito e analisado de acordo com sua organização geral e depois em relação aos capítulos sobre o conto.

Dessa forma, percebemos que esta pesquisa está estruturada a partir de dois elementos: o livro didático e o gênero conto, os quais apresentam pontos de convergência na formação do leitor literário e possibilitam a criação de repertório de leituras, a construção de respostas críticas e pessoais e, ainda, a constituição da autoria por parte do aluno.

Assim, queremos deixar claro que este trabalho não pretende esgotar o assunto, visto que este campo de estudo mostra-se bastante amplo, mas, devido à abrangência do tema, o

intuito foi possibilitar um enfoque sobre aspectos específicos que permitam uma melhor compreensão e problematização do fenômeno literário no âmbito escolar.

1. O LIVRO DIDÁTICO E SUAS PERSPECTIVAS

O livro didático foi criado e adotado pelo Governo Federal para amenizar as enormes desigualdades entre pobres e ricos. A utilização desse recurso facilitou a prática pedagógica do professor em sala de aula, por possuir conteúdos diversos, textos e exercícios, tornando, assim, o conhecimento mais próximo do aluno. No entanto, este material pedagógico levou os docentes à perda gradual da autonomia, visto que muitos o adotaram como manual a ser seguido (COSTA; SUASSUNA, 2010).

De acordo com Amanda Costa e Lívia Suassuna (2010), inicialmente o livro foi pensado como instrumento para o ensino, porém acabou visto como mercadoria que visa ao lucro e, por isso, enfrenta adequação às normas de consumo e acaba por distanciar-se cada vez mais da finalidade para a qual foi criado.

Entretanto, mesmo sendo considerados “mercadorias”, os manuais didáticos devem fortalecer o trabalho pedagógico do professor em sala de aula para que ele se torne um grande influenciador de leitores. Segundo Zilberman:

[...] a leitura é o fenômeno que respalda o ensino de literatura, e ao mesmo tempo, o ultrapassa, porque engloba outras atividades pedagógicas, via de regra, de tendência mais prática. De modo que a literatura, enquanto evento cultural e social depende de como a literatura é encarada pelos professores, por extensão, pelos livros didáticos que encaminham a questão; pois, de uma maneira ou de outra, eles se encarregam de orientar a ação docente em sala de aula (ZILBERMAN, 1991, p. 94).

A autora deixa claro que a formação de leitores está diretamente ligada à forma de como é trabalhada a leitura nas escolas. A ação docente é a responsável por orientar e formar efetivamente o leitor. Porém, caso o professor utilize o livro didático como um manual a ser seguido fielmente, a prática de formação de leitores poderá ficar ameaçada, culminando em pseudoleitores.

Devido a isso, é preciso enfatizar que o livro didático necessita ser alvo de constantes estudos. O professor não deve usá-lo como única fonte para o ensino, mas buscar outros materiais para aprofundar o que esse manuais abordam de maneira superficial. O próprio Guia de Livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pontua sobre a importância de se analisar bem o livro para utilização em sala de aula, abordando a importância de adequá-lo à realidade do aluno e apresentando possibilidades de agregar a ele outros recursos pedagógicos essenciais para um ensino eficiente.

Lígia Chiappini Moraes Leite (2005) salienta que o livro didático é um elemento facilitador por proporcionar a aproximação do conhecimento tanto do aluno quanto do

professor. A autora ainda fala que esses materiais apresentam uma concepção bancária de ensino-aprendizagem, visto que consideram o aluno como um depósito vazio a ser preenchido, sendo o professor um mediador entre o conhecimento presente no livro e o aluno.

Assim, devemos enfatizar que há no Brasil varias razões contra e favoráveis em relação à utilização do livro didático, no entanto, são poucos os contextos educacionais nos quais não se adota um livro didático, um dos principais elementos da educação, por isso “não é a toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis” (SILVA, 1996, p.8). Segundo Lajolo (1996, p.4), isso “faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina o que se ensina”.

Devido aos fatores elencados anteriormente, é necessário frisar que a formação de professores como intelectuais críticos precisa levá-los a participar “ativamente do esforço para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como ‘natural’, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educacional” (CONTRERAS, 2002, p.185).

Silva (1996, p.8) ainda salienta que o

apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou vício, caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola.

Algumas das razões para a utilização do livro didático são: exige um tempo menor de preparação; a qualidade do material produzido pelo professor é bem inferior à dos livros didáticos comerciais, para os quais há grandes orçamentos para desenvolvimento e produção; é baseado em teorias, abordagens e pesquisas recentes e desenvolvido por especialistas da área de ensino e aprendizagem; apresenta um plano sequencial e bem organizado; e dá segurança ao professor e uma maior autonomia ao aluno.

Implícita nessas razões está a imagem de um professor que não tem tempo de preparar suas aulas, que não tem capacidade de produzir material utilizado em sala de aula, não conhece teorias, abordagens e pesquisas recentes da área de ensino e aprendizagem e precisa de segurança. De fato, como afirma Silva (1996, p. 8),

para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem.

Infelizmente, há muitos professores que se distanciam dos modelos de formação, que não possuem uma racionalidade técnica e são incapazes de construir uma educação emancipatória. De acordo com Apple (1995), os professores perderam as qualidades que lhes permitiam dar sentido ao próprio trabalho e ter controle sobre ele e, ao mesmo tempo, presenciaram a deterioração das condições de trabalho que lhes permitiam alcançar o *status* de profissional, aproximando-os cada vez mais da situação socioeconômica da classe operária.

Assim, a racionalização do trabalho levou a uma racionalização do ensino, caracterizada pela separação entre concepção e execução, ou seja, entre o planejamento de ensino e a prática pedagógica; pela desqualificação ou a perda dos conhecimentos e das habilidades para planejar, compreender e agir sobre a prática pedagógica; e, finalmente, pela perda de controle sobre essa prática.

A racionalização do ensino fez os professores se tornarem meros aplicadores de programas e pacotes curriculares desenvolvidos por agentes externos, sendo que os livros didáticos "são o currículo" (RICHARDS, 1998, p. 125), isto é, contêm um programa e as habilidades a serem trabalhadas, e servem não apenas como fonte de conteúdo, mas também como fonte de procedimentos, inclusive com manuais que detalham todos os passos do professor. Assim, o ensino deixa de ser autorregulado e passa a ser "completamente regulamentado e cheio de tarefas" (RIZVI, 1989, apud CONTRERAS, 2002), provocando uma rotina, a repetição dessas tarefas e a conseqüente acomodação do professor.

A formação voltada para o desenvolvimento teórico é fundamental para que esses professores se tornem especialistas do processo de ensino-aprendizagem e também pesquisadores de suas salas de aula, uma vez que ao assumir esses novos papéis, é bem provável que os docentes comecem a desconfiar dos livros didáticos e das teorias formais e, conseqüentemente, a romper com o processo de proletarização rumo à profissionalização docente.

A qualificação do professor é defendida por Consolo, Lajolo, Assis e Assis e Xavier e Urió, que, apesar de não descartarem a utilização do livro didático, são unânimes em asseverar a importância do papel do professor: o professor desenvolve alta dependência do livro didático devido à sua "formação insuficiente e inadequada" (CONSOLO, 1990, p. 102).

Não podemos nos esquecer, ainda, de que "o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe" e, ainda, "o caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor" (LAJOLO, 1996, p. 6).

Não importa quão bom pareça um livro didático, ele nunca prescindirá do professor, que deve "adaptá-lo, modificá-lo e suplementá-lo às suas circunstâncias de ensino" (ASSIS e ASSIS, 2003, p. 314); e, paralelamente "à qualidade do livro didático, existe a preocupação com a formação do professor, pois é ele quem dá vida a esse material e é o responsável por didatizar o conteúdo apresentado, transformando-o em conhecimento" (XAVIER e URIO, 2006, p. 30).

Silva, ao contrário desses autores, é bastante contundente na defesa da "ultrapassagem" do livro didático, colocando-o, em vários momentos de seu texto, em detrimento do professor: "o vigor do livro didático advém da anemia cognitiva do professor" (1996, p. 8) e "só a reinserção do professor na condição de sujeito insubstituível do ato de ensinar poderá varrer a barbárie pedagógica das escolas, higienizando os ambientes e pondo para fora dali os badulaques que, por força das circunstâncias e dos costumes, insistem em permanecer na categoria dos didáticos" (1996, p. 9).

A essa perspectiva se alinha Faria (2000), para quem o livro didático é um veículo de informações que não faz uma leitura integral da realidade, sendo sua visão ideológica e, por isso, fragmentada e alienante. Essa autora ressalta que o professor deve saber desenvolver os conteúdos com uma linguagem que seja adequada às capacidades cognitivas e linguísticas dos estudantes, além de fomentar sua reflexão, seu espírito crítico e sua criatividade (FARIA, 2000).

Acreditamos que, pelo fato de o livro ter sido usado na maioria das experiências discentes e docentes, os professores o veem como constitutivo do processo de ensino e aprendizagem, visto que faz parte do repertório técnico que o professor precisa dominar e que pode ser útil no início de sua atuação profissional.

Além disso, o livro didático teve algumas mudanças significativas ao longo de sua história, as quais ocorreram devido às necessidades de atualizações, como: novas teorias, capítulos reestruturados, conteúdos modificados, tudo em prol da melhoria da leitura, escrita e gramática. O livro assume, atualmente, um dos principais papéis na educação e, por vezes,

acaba determinando as estratégias de ensino, o que é ensinado e como é ensinado (LAJOLO, 1996).

Segundo Circe Bittencourt (2014), o livro didático é um recurso pedagógico que continua sendo amplamente utilizado apesar de existirem outras fontes de informações, como a televisão e a internet. Ela ressalta, no entanto, que esse material pedagógico não deve ser usado de forma exclusiva, devendo ser associado aos diversos recursos que estão à disposição dos estudantes.

É importante enfatizar que a principal função de um livro didático seria, pois, sistematizar o conhecimento escolar e apresentar uma sequência de aprendizagem que seja significativa para o aluno. Assim, os conteúdos são ordenados de acordo com os níveis de aprendizagem que se pretende atingir em cada ano da etapa escolar, servindo como orientação e suporte para a prática docente e discente.

Pautados nas teorias de Bittencourt, podemos dizer que o livro didático está marcado por traços ideológicos na composição de seu conteúdo e estrutura, porque busca, além de atender as demandas de mercado, refletir sobre o contexto histórico e sociocultural de cada época, seus valores e visão de mundo. Ao analisar estes fatores, é compreensível que o professor encontre dificuldades na realização da escolha, por isso os educadores deveriam ser preparados em cursos de formação, de modo a utilizarem o livro de forma consciente em sala de aula.

Devido ao baixo desempenho dos alunos na leitura na maior parte das salas de aula, o livro didático precisa ser um instrumento capaz de oferecer ao aluno a ampliação e reorganização de atividades de leitura, com meios para auxiliar na reflexão do discente, ajudando-o a compreender e a refletir.

1.1 As Políticas Públicas Brasileiras para o Livro Didático

A trajetória das políticas encarregadas da avaliação, regulação e distribuição do livro didático no Brasil foi marcada por três momentos específicos, sendo o primeiro, a criação da Comissão de Instrução Pública, responsável por elaborar projetos de leis, cujo objetivo era promover os fundamentos da nacionalidade brasileira, por meio da educação. De acordo com Souza, a criação dessa comissão visava “à melhor organização pedagógica para a escola primária” (2000, p. 10).

O segundo foi marcado pela criação de três comissões: a Comissão Nacional do Livro Infantil (1936), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) e a Comissão Nacional do

Livro Didático (1938), a qual foi criada na gestão do Ministro Gustavo Capanema, quando estava sendo implantado o Estado Novo. Já no terceiro momento, podemos citar a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que ocorreu em 1985.

Em 1938, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema sugeriu a criação de um Decreto-Lei para fiscalizar a elaboração do livro didático para o governo controlar as informações que circulariam dentro das escolas. Nessa época, o INL torna-se responsável pela produção e controle dos materiais pedagógicos.

O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didáticos [sic]. A comissão foi criada em 1938 e ‘estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré- primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde’ (FERREIRA, 2008, p. 38).

Desse modo, os elementos estruturantes da política do livro didático podem ser situados em 1938, com a criação do Decreto-Lei n. 1.006, de 30/12/1938, quando houve a intervenção do Estado. Tal documento estabelecia as condições de produção, importação e utilização do livro didático no Brasil, sendo considerado um verdadeiro marco devido à “questão da nacionalidade” do livro. Além disso, ele incorporou o direito civil como dever do Estado em tom assistencialista.

Antes disso, em 1937, houve a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), o qual teve, como atribuições, de acordo com Bragança (2009, p.227) “editar toda sorte de obras raras ou preciosas” para “aumentar, melhorar e baratear” a edição de livros no país, bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros e “incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas” em todo o território nacional.

A história do livro didático foi permeada de uma série de decretos, leis e medidas governamentais, criadas desordenadamente a partir de 1930, época em que se desenvolve no Brasil uma política educacional consciente, progressista e com pretensão democrática.

O INL (Instituto Nacional do Livro) foi criado com o objetivo de planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático (FREITAG, 1985, p. 134).

Por meio do Decreto-Lei n. 1.006, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), para controle de produção e circulação do livro didático no país. A CNLD era a responsável por examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concursos para produção de determinadas espécies de livros didáticos, que ainda não existiam no país. Desse modo, percebemos que essa comissão tinha muito mais a função de um controle político-ideológico.

Como eram poucos os membros do CNLD, em 29/03/1939, o Decreto-Lei 1.177 aumenta de sete para doze o número de membros, o que demonstra o controle que essa Comissão tinha sobre a produção e circulação do livro didático. No entanto, ele só entraria em vigor a partir de Janeiro de 1940.

Em relação às orientações dispostas no Art. 29, parágrafo 19 do Decreto-Lei 1.006, de 30/12/1938, há uma definição sobre o que vem a ser livro didático:

- Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares;
- Livros de leituras de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula, tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, A.L., 1980, p.13).

No artigo 20 são enumerados 11 impedimentos para a autorização do livro.

- Art. 20 - Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:
- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
 - b) que contenha, de modo explícito, ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
 - c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
 - d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
 - e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
 - f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;
 - g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
 - h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
 - i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
 - j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
 - k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.
- (DECRETO-LEI 1006, de 30 de Dezembro de 1938).

Sobre a quantidade de obras a ser avaliadas, em 1941 houve um balanço, que teve um diagnóstico desanimador, visto que ainda aguardavam para exame 1968 livros.

Diante disso, a Comissão propôs:

- a) Contrato de serviço extra pela CNLD;
- b) Reunião diária da Comissão até que se conclua a tarefa pendente;
- c) Permissão para que o livro didático autorizado sob a condição de nele serem feitas modificações e correções, para circular sem novo exame da Comissão;
- d) Extinção do recurso (jurídico), para o ministro das decisões não unânimes da Comissão (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 40).

Mesmo com tantas medidas, ainda em 1941, o presidente da Associação Profissional das Empresas Editoras de Livros e Publicações Culturais mostra as dificuldades diante do grande volume de trabalho, tanto para avaliar as obras, quanto para reformulá-las.

Apenas em 1945, com o final da gestão do Ministro Capanema, surgiram críticas e questionamentos a respeito da legitimidade da Comissão. No entanto, o Decreto 8.460/45 consolida a legislação 1.006, em que houve deliberação sobre o processo de autorização para adoção e uso do livro didático, deliberou o problema de atualização e substituição dos mesmos, houve ainda deliberações que representam algumas precauções em relação à especulação comercial.

Em 1947, o Ministro Clemente Mariani solicita um parecer jurídico a respeito da legalidade ou não da Comissão Nacional do Livro Didático. A comissão, no entanto, persiste, sem que sejam resolvidos os impasses decorrentes da centralização do poder, do risco de censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionadas com o livro didático (BOMÉNY, 1984, p. 49).

A concepção e as definições de uma política pública para o livro didático desvelou uma postura centralizadora do Estado brasileiro, a qual foi marcada, desde a sua origem, por uma demasiada burocracia e incapacidade de executar e materializar a política do livro didático, o que dificultou o processo pedagógico.

Segundo Ferreira (2008, p. 9),

Embora tenha sido a primeira comissão nacional instituída pelo governo brasileiro para controle do conteúdo ideológico e pedagógico dos livros didáticos, há indicações de que a burocracia administrativa e os conflitos de interesses políticos e econômicos impediriam a aplicação efetiva desta medida no campo prático.

Tal fato desencadeou reações em alguns estados, sendo que São Paulo inaugurou a Comissão Estadual do Livro Didático, por meio da Lei 1.536, de 28 de Dezembro de 1951. No entanto, conforme o Decreto 8.460 de 1945, esta ação confrontava com as decisões federais.

O fim do Estado Novo e a promulgação da Constituição Federal de 1946 demarcam críticas à continuidade da CNLD, devido às reclamações da sociedade civil por liberdade de expressão. Já em 1947, acontecem os apelos pela liberdade de cargo, de reforço à qualificação profissional do magistério, enfim à reformulação do ensino pela esguelha da pedagogia.

A implementação do Decreto-Lei 8.460, de 26 de Dezembro de 1945, apesar de versar sobre a consolidação da legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, mantém a estrutura legislativa do Decreto-Lei 1.006/1938. Na sua vigência, durante as décadas de 1950 até 1996, foi aprovado o Decreto 53.887, de 14 de Abril de 1964, o qual revogou o Decreto 53.583, de 21 de Fevereiro de 1964.

Na sequência, foi aprovado o Decreto-Lei 58.653, de 16 de Junho de 1966, sendo substituído pelo Decreto-Lei 59.355, de quatro de Outubro de 1966, que cria a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático).

O Decreto-Lei 53.583, de 21 de Fevereiro de 1964 “dispunha sobre edição de livro didático, dando outras providências”. Considerava

ser obrigação do Estado o fornecimento de recursos indispensáveis à promoção da educação popular, de modo a assegurar iguais oportunidades a todos e que a substituição anual dos livros didáticos e sua diversificação constituem um dos fatores de encarecimento do ensino.

Com os acontecimentos de 1964, mais que um golpe militar houve “uma alteração nas formas do Estado e na qualidade do processo sociopolítico” (NOGUEIRA, 2004, p. 18).

Durante o regime militar houve muita censura e falta de liberdade nos temas abordados nos livros didáticos.

A questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequência[sic], sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no

Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva. Deste modo, o uso do livro didático torna-se um instrumento de repressão e contenção do Estado, e sua distribuição passa a ser maciça para atingir estes fins. (MIRANDA; LUCA, 2004)

Nesse período percebe-se a incapacidade do Estado em gerenciar seus princípios de defesa, em relação à sua ideologia, com distorções entre o governo federal, estados e municípios. Assim, a intensa ânsia para estabelecer uma identidade nacional e, desse modo, evitar a propagação de outras ideologias, favoreceu para retardar ainda mais o processo de autorização dos livros didáticos.

Ao Estado assistiria o papel de editar obras, fazer distribuição gratuita e venda a preço de custo. No entanto, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato dos Professores de Ensino Secundário de São Paulo enfatizaram que isso ocorreria pela distribuição de um livro único, favorecendo a instituição no país da “promessa mais ou menos velada da instituição no Brasil da orientação ideológica da nossa juventude, prática abominável que nós temos obrigação de repudiar com veemência” (FILGUEIRAS, 2010, p. 152).

Sobre o acordo firmado em 06/01/67 entre o MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação, Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento internacional), a assessora do MEC na ocasião, Elza Nascimento Alves, explica que o convênio tinha como objetivo tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos, sendo que esta distribuição ocorreria de forma gratuita.

Esta “ajuda” da USAID era vista por críticos da educação como um controle americano no mercado livreiro, principalmente do mercado do livro didático. Esse acordo tornou-se um verdadeiro impulsionador do mercado de livros escolares, porém, por exigir “a qualidade dos livros didáticos, não agradou ao sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e as editoras, que precisariam reformular seus manuais” (FILGUEIRAS, 2010, p. 199). Para Romanelli (1978), o acordo MEC-USAID foi uma manifestação de autoritarismo do Estado brasileiro, por isso o autor sintetizou:

Ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos órgãos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes de fabricação do livro até os detalhes de maior importância, como: elaboração, ilustração, editoração e

distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de editores não brasileiros, vale dizer, americanos (1978, p. 213).

Após isso, em 1971 foi extinta a COLTED e criado o Programa do Livro Didático (PLID), de acordo com o Decreto 68.728, de 08/06/1971. Antes disso, em 1968, foi criada a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), a qual sofreu alterações em 1976 e passou a ser encarregada de assumir o Programa do Livro Didático (FREITAG, 1985, p. 134).

Nesse período, passou a ser de sua competência: definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; executar os programas do livro didático e cooperar com as instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (MEC/FENAME: Programa Nacional do Livro Didático, 1976).

Tivemos durante toda a ditadura, a luta de professores pela democratização política e pela universalização e ampliação da educação oferecida à população. Nessa época houve vários impasses entre governo militar e movimentos sociais da educação, sendo que, do lado do governo, deterioraram a carreira docente pela redução dos salários e desvalorização da profissão. Além disso, aposentaram compulsoriamente muitos professores, os quais discordavam da agenda governamental. De outro lado, houve a criação de entidades de professores das escolas públicas, bem como de nível superior.

Essa tensão entre governo e movimentos sociais fez com que nos “anos mais difíceis” do regime, os livros escolares sofressem um rígido controle. Todavia, a partir de 1979, as manifestações políticas e sindicais possibilitaram a abertura para novos autores de livros didáticos que manifestaram sua crítica ao governo e tentavam animar a juventude para superar a política vigente (ASSUNÇÃO, 2009).

Em 1980 são lançadas as diretrizes básicas do PLIDDEF (Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental), momento em que, pela primeira vez, aparece a vinculação da política governamental do livro didático à criança carente.

Na sequência, 1981, pela Lei 7.091, é criada a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) cuja finalidade era apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, com programas de assistência ao estudante da educação pré-escolar, de 1º e 2º graus, para facilitar o processo didático-pedagógico (MEC/FAE: Relatório anual – 1984, Brasília, 1985, p. 7).

A FAE assumiu a política do livro didático, colocando fim ao sistema de coedição, em que o MEC passou a ser comprador dos livros produzidos pelas editoras participantes. Além

disso, realizou a extinção da avaliação federal dos livros didáticos em junho de 1980, por meio da portaria n. 409, do então Ministro da Educação Eduardo Portella, sendo que a avaliação passou a ser de inteira responsabilidade dos estados.

Posteriormente, em 1984 foi criado um Comitê de Consultores para a área Didático-pedagógica, o qual era composto por cientistas e políticos de diversas áreas, que teria a missão de orientar a presidência da FAE; auxiliar na formulação das políticas e diretrizes para a área didático-pedagógica; propor a realização de estudos e pesquisas sobre e para o livro didático; avaliar a qualidade das propostas apresentadas para financiamento, pela FAE, e os seus resultados; propor medidas que contribuam para o aprimoramento da qualidade dos livros didáticos e materiais escolares, etc (Carta-ofício 602 de 09/01/84 dirigida aos membros nomeados do comitê).

Apesar dos poderes concedidos, somente no papel, diga-se de passagem, o comitê nunca chegou a funcionar como era proposto, restringindo-se a algumas sugestões, sendo desativado logo após a publicação do Decreto 91.542, de 01/08/85, sendo que uma das mudanças sugeridas era que a escolha do livro fosse feita pelo professor que o utiliza em sala de aula. Marco Maciel, Ministro da Educação na época, justifica essa medida: “Melhor fazer a escolha do livro com o professor que contra ou sem ele”.

A legislação educacional, desencadeada com a tomada de poder pelos militares em 1964, ainda está em vigor até hoje, direcionando, inclusive, o processo decisório em torno do livro didático. Durante o Estado Novo, somente podiam entrar nas escolas públicas e privadas livros aprovados pela CNLD.

Assim, fica explícito que o período de 1938 a 1964 foi atravessado por obstáculos para a efetivação do Decreto-Lei 1.006/1938. Nessa época foram criados vários mecanismos de controle sobre a produção das obras, as quais deveriam ser avaliadas pelo CNLD. Entretanto, devido à fragilidade de funcionamento dessa Comissão e da legislação, que se estendeu para além da ditadura, essa fase foi marcada por dificuldades para vigorar a política do livro didático.

No Congresso Nacional e em outras instâncias ocorreram debates sobre o formato do livro, sendo que para barateá-lo e distribuí-lo para todos, exigiram-se alterações que podiam não condizer com aspectos pedagógicos, dentre as quais está a padronização do livro.

De 1940 até 1980, as políticas do livro didático foram marcadas por discussões e permeadas de conflitos, uma vez que por meio de diretrizes de um governo centralizador, o livro tornou-se um instrumento privilegiado para o desenvolvimento do ensino e mecanismo e também de difusão de uma ideologia.

Em 19 de Agosto de 1985, o Decreto n. 91.542, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático e dispõe sobre sua execução. Além disso, dá outras providências, sendo que de acordo com o Art. 1º: “Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau”. O programa trouxe inovações para a produção e distribuição do material didático, dentre as quais podemos citar a avaliação pedagógica dos livros e a escolha realizada pelo docente. Além disso, a aquisição dos livros passou a ser feita por meio de recursos do governo federal.

O PNLD situa-se num movimento de reivindicação por democracia e de melhora da educação pública, mas também irrigado por uma concepção educacional conflituosa com o seu tempo por reforçar relações desiguais de poder.

Para a compreensão do PNLD, Cassiano (2007) fala sobre os seguintes documentos: Educação para todos: caminho para a mudança e o Plano Decenal de Educação para todos. Segundo ele (2007, p. 23-24), a Educação para Todos almejava a construção da democracia e a promoção do desenvolvimento da economia e com justiça. Nesse período foram constatados alguns problemas, dentre os quais podemos citar a baixa produtividade e a inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica.

Tanto a Comissão Nacional quanto o PNLD, por meio da função avaliativa e reguladora, determinam quais manuais podem ser distribuídos e utilizados pelas instituições públicas brasileiras.

Conforme Munakata (2009), por mais que os professores ainda sejam capazes de ministrar ótimas aulas a partir de péssimos livros, o livro didático é seu principal recurso em sala de aula e, portanto, muitas vezes, um limitador de suas ações educativas e reflexivas. A esse respeito, o autor ainda afirma:

O próprio PNLD lamenta que os professores adotem sistematicamente os livros mal avaliados (...) simplesmente ignoram o Guia do livro didático, não por acharem difíceis as resenhas – como avaliou um documento do PNLD, e sim porque preferem fazer suas escolhas “com o livro na mão” (2009, p. 44)

Podemos citar a continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares e o livro didático como estratégias de desenvolvimento da educação básica para todos.

O livro didático constitui um dos principais insumos da instituição escolar. Os aspectos referentes à sua política, economia, gerência e pedagogia são indissociáveis

das demais características da questão educacional brasileira. Embora existam no mercado editorial livros de inegável qualidade, o país ainda não conseguiu formular uma política consistente para o livro didático que enfatize o aspecto qualitativo. O princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar. A eficiência dos programas é comprometida pelo processo de aquisição, o que tem impedido que o livro esteja disponível na escola no início do ano escolar (BRASIL, 1993).

É imprescindível ressaltarmos, ainda, que somente nas décadas de 1970 e 1980 os livros didáticos assumiram um papel muito importante à prática pedagógica no sistema educacional brasileiro via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo que diferentes agentes contribuem para a sua implantação e valorização: grande desvalorização do ensino público e a falta de qualificação profissional do educador.

Para influenciar a cultura escolar, a política do livro didático se articulou com os PCN como forma de regulação do currículo. Dessa forma, o PNLD proporcionaria a produção de obras mais qualificadas que atendessem à diversidade regional, cultural e social do país. Com o Novo Plano Nacional do Livro Didático, que entrou em vigor em 1985, foi reintroduzido o livro durável, com uma melhor qualidade do material, da edição.

Nos dias atuais, além do PNLD, o governo federal tem dois outros programas sobre o livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007.

É importante enfatizarmos que o livro didático sempre enfrentou um impasse para saber quem realmente era seu público alvo: o professor ou o aluno.

Para Bitencourt (2004),

Desde seu início o livro didático trouxe uma ambiguidade [sic] em relação ao seu público. A figura central era a do professor, porém a partir da segunda metade do século XIX passou a se tornar mais claro que o livro didático não era um material de uso exclusivo deste, para transcrever ou ditar. Observou-se que o livro precisava ir diretamente para as mãos dos alunos. Esta mudança de perspectiva, passar a ver o aluno como consumidor direto do livro, sinalizou tanto para autores quanto editores, que era necessário modificar o produto para atender novas exigências, transformando e aperfeiçoando sua linguagem. Neste sentido, as ilustrações começaram a se tornar uma necessidade, assim como surgiram novos gêneros didáticos, como os livros de leitura e os livros de lições.

Nesta época, de acordo com Bittencourt (1993, p.21), “permaneceu a crença na força do livro didático escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais”. De acordo com a mesma autora, os livros deveriam ser produzidos para “suprir as necessidades

de professores mal formados”, uma vez que estas obras tinham a finalidade de auxiliar o professor, com o intuito de tentar sanar as defasagens de sua formação.

No início os livros didáticos possuíam apenas textos, cabia ao professor elaborar os exercícios, no entanto, devido ao aumento da carga horária, eles passaram a ter menos tempo para preparar e corrigir as atividades. Diante disso, os livros passaram a apresentar exercícios e ter influência direta na preparação da aula (SOARES, 1996).

O livro didático é um material que quando bem utilizado pode ser de grande apoio ao professor e ao aluno, no entanto, este não pode e não deve ser a nossa única fonte de estudos e pesquisas, visto que os conhecimentos são mutáveis, passíveis de transformações. Precisamos levar o aluno a ter vários meios de estudo para, assim, ter uma aprendizagem efetiva e satisfatória.

O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam ‘uma verdade’ de maneira bastante impositiva. Os livros didáticos merecem ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparece como um referencial, e não como um texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos. (BITTENCOURT, 2004, p. 319)

Ao professor cabe fazer as alterações que considerar necessárias, de acordo com a necessidade, uma vez que muitos livros trazem respostas complexas, aquém da capacidade de absorção de muitos alunos. Com esta linha de raciocínio, concordamos com Lajolo (1996, p. 8-9), quando ela afirma que

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado.

Diante disso, podemos afirmar que nenhum livro poderá ser capaz de superar a presença do professor, o qual deverá utilizar em suas aulas não só este recurso e, muito menos, se limitar a ele. O professor deve sempre recorrer a várias outras bibliografias, jornais, revistas, filmes, documentos, depoimentos, além dos recursos tecnológicos para ser capaz de propiciar ao aluno aprender de forma significativa.

O livro didático trabalha com os diferentes aspectos do conhecimento humano, sendo dividido em disciplinas, por isso deve ser utilizado como um recurso alternativo e não como instrumento predominante e/ou único, como ocorre em várias salas de aula. No Brasil o livro

didático vem enfrentando muitos desafios com custos, interesses políticos, ideias, e até mesmo uma censura velada. Mas também tem alcançado o seu objetivo de trazer mais conhecimento às famílias escolares.

A escolha do livro didático que será usado em sala de aula pelos três anos seguintes, deve ser feita com muito cuidado e responsabilidade pela escola e pelos professores, pois além do que foi citado, este livro tem contribuído na formação de uma identidade nacional na escola, por meio das narrativas dos textos didáticos como por meio das ilustrações, ele deve estar em sintonia com os currículos das escolas.

O livro didático torna-se uma das mercadorias mais vendidas no campo da indústria editorial. Daí a preocupação do Estado e das editoras em publicar os livros que estivessem em perfeita sintonia com os programas curriculares de História, Geografia e demais disciplinas. Uma outra novidade, visando à aceitação maior do livro didático, foi o lançamento dos manuais dos professores, pela Editora Ática, em meados dos anos 60. Estes manuais, além de trazerem a resolução de todos os exercícios propostos, forneciam (e alguns ainda o fazem) os planejamentos anuais e bimestrais prontos para o professor (FONSECA, 1994, p. 139).

Nada irá substituir o professor em sala de aula, mas a boa utilização dos livros didáticos e de todas as novas tecnologias e recursos disponíveis farão com que o trabalho em sala de aula seja mais eficiente e que ajude no objetivo final que é o de formar alunos conscientes do seu papel na sociedade.

É importante destacar que os livros distribuídos pelo FNDE são enviados às escolas na quantidade relacionada ao censo anterior do ano de escolha, conseqüentemente, o número de matrículas no ano que os livros chegam à escola é, em geral, superior. Nesse caso, ou a escola fica sem livro, ou utiliza o livro didático adotado anteriormente ou, ainda, o que não optou por não considerar adequado.

Assim, podemos verificar que o processo de escolha do livro didático passa por três instâncias, visto que antes de ser escolhido pelo professor, foi escolhido por um corpo docente universitário, em que esta escolha foi realizada pelo Governo Federal. Submetido posteriormente a licitação, ocorre uma tensa disputa entre as editoras para conseguir apresentar o melhor livro didático.

Além disso, fazer com que o mesmo seja aprovado no guia do livro didático e escolhido pelas escolas, pois a coleção mais adotada no Estado é justamente aquela que vai para a reserva técnica, tendo assim, o lucro garantido sobre a produção, pelo menos nos próximos três anos.

Para que a política do livro didático se efetive como um meio a melhorar a formação básica dos estudantes, ela deve estar vinculada a maneira como a proposta está sendo

discutida e desenvolvida na escola tomando como prioridade o desenvolvimento pedagógico em detrimento aos demais. Neste âmbito, a escola pode ser compreendida como um veículo que possibilita a disseminação da cultura ao entorno escolar.

O LD complementa o planejamento do professor e proporciona reflexões relacionadas às concepções pedagógicas. Desta forma ao utilizá-lo, o professor deve ter como meta a articulação com a sua prática didática e uma co-relação direta com a Proposta Pedagógica da escola

A FAE se compreende hoje como uma instituição exclusivamente assistencialista, voltada para o menor carente. Tal opção é um pouco problemática porque o Estado ao utilizar a escola como central de atendimento de saúde, distribuidora de alimentos, material e livros didáticos, está reforçando a sua função assistencialista e deixando de preparar as novas gerações brasileiras para a vida em sociedade enquanto cidadãos e profissionais.

O livro didático somou-se às práticas de governo a qual pretendia padronizar comportamentos, atividades e interesses da juventude brasileira. Apesar de ter sido posto como objeto de controle da educação, não obteve muito êxito devido à materialização de sua política.

Diante do exposto, percebemos que o livro didático tornou-se um dos principais “instrumentos” da instituição escolar, no entanto, inúmeras dificuldades ocorreram, sendo que a “livre” escolha realizada pelo professor esbarra em sua incapacidade de realizar uma avaliação mais sistematizada, visto que o governo tratava a questão do livro didático de forma técnica, burocrática e assistencialista, sem avaliação política.

1.2 O Processo de Escolha do Livro Didático

O livro didático é um recurso exclusivo para o uso escolar e, por ocupar um lugar de destaque entre os meios de ensino, apresenta pontos positivos e negativos em relação à sua escolha.

O processo avaliativo do livro didático se instalou no Brasil em 1996, de forma organizada e sistematizada. Primeiramente é lançado um edital convidando as editoras a cadastrarem os seus livros didáticos e/ou coleções, em seguida, estes são avaliados de acordo com os critérios do PNLD. Depois, o resultado do processo de seleção com os nomes das obras aprovadas e reprovadas são divulgados via site. E, por último, os professores das escolas públicas brasileiras cadastram uma senha no sistema com acesso ao Guia, onde eles escolhem os livros didáticos com os quais desejam trabalhar no ano seguinte.

O processo avaliativo, ao delegar a tarefa de escolha do livro didático aos professores, apresenta dois contrapontos problemáticos: por um lado eles têm a possibilidade de escolha, mas por outro, os livros já chegam às suas mãos escolhidos. Trata-se de uma falsa sensação de escolha, de ser deles o poder de decisão, mas, na realidade, é uma forma de reduzir a ação desses profissionais, retirando-lhes a autonomia.

“[...] o manual induz a que se delineiam papéis fixos, padronizados, regidos pela disciplina da homogeneização, da repetição e ao caminho já estabelecido por outros meios” (GRIGOLETTO, 1999, p. 76).

Verzeze e Silvino (2008, p. 90) alegam que

[...] o objetivo do Guia não é cercear a escolha do professor, mas ampliar o leque de alternativas, apresentando resenhas e comentários, contendo informações teóricas e metodológicas dos livros recomendados. Nesse Guia, o professor se depara com diferentes propostas pedagógicas as quais o auxiliam na escolha do livro, adequando-o ao seu modo de pensar a formação pedagógica do aluno, seus princípios enquanto educador, as propostas de sua escola, as necessidades de seus alunos.

Apesar de o professor escolher o livro didático com base no Guia ou folheando o livro, reiteramos que esta escolha não é realizada de forma totalmente autônoma, já que foi pré-determinada antes de ser publicada. O MEC possui o poder de decisão, o que revela um jogo obscuro de interesse político e econômico, fruto das teias políticas/educacionais.

“O livro didático é mercadoria porque é [...] um produto do mundo da edição que obedece à evolução dos técnicos de fabricação e comercialização pertencente à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2004, p. 311). Assim, o livro didático tem um valor de troca que garante o lucro e enriquece as pessoas inscritas por trás desse processo.

Segundo Munakata (2012, p. 64), “[...] a produção do livro didático serve certamente para a acumulação do capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas”.

Os materiais escolares e os livros didáticos precisam ser problematizados acerca dos mecanismos ideológicos e comunicacionais frente aos conteúdos. Por isso, é preciso fugir da mesmice das aulas fixas em livros didáticos e buscar refletir sobre os produtos da indústria cultural que nela se encontram.

Bittencourt (1998, p. 73) pontua que o uso que professores e alunos fazem do livro didático é bastante variado e pode transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo.

O livro precisa ser mais pesquisado, analisado e discutido, por professores, estudantes e integrantes da escola em geral. Para Freitas et al (1993), o problema está na falta de crítica e na visão utilitarista dele. “[...] o livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade” (FREITAG et al, 1993, p. 111).

As resenhas que constam no Guia apontam para os aspectos significativos da obra visando orientar o professor quanto à escolha a ser feita. Cada escola deve seguir um processo criterioso, uma vez que as obras recomendadas diferem entre si “quer no grau de adesão aos critérios de qualidade, quer na forma com que organizam suas propostas didáticas, propiciando dinâmicas de trabalho às vezes bastante diferenciadas” (BRASIL, 2007, p. 13).

Algumas orientações do Guia:

- a) Impossibilidade de aquisição da obra escolhida. Sendo assim, a segunda opção deve ser tão “pra valer” quanto a primeira, não devendo ser aleatória (p. 11);
- b) “Não se esqueçam de que, no PNLDD, a escolha de uma mesma obra para uma disciplina vale para toda a escola” (p. 13).

O livro didático deverá estar de acordo com as conquistas na área da aprendizagem, com o projeto pedagógico da escola, ter flexibilidade para explorações diversificadas propiciadas pelo uso coletivo da obra e considerar a infraestrutura da escola e as condições de trabalho disponíveis.

Desse modo, queremos enfatizar que na escolha do livro didático, o professor deve-se atentar para observar como este proporciona um conhecimento e produz qualidade no ensino, por isso tal escolha não deve ocorrer de forma aleatória, mas de maneira consciente, responsável, em que este profissional tenha ciência de seu papel na formação de cidadãos críticos.

A escolha do livro didático é uma tarefa que exige muita reflexão, devido à importância desse material no processo de ensino-aprendizagem, por ser uma ferramenta importantíssima para o professor, que deveria ser apenas um recurso a apoiá-lo, mas acaba por se tornar a única referência para a maioria dos professores.

Coracini assegura que

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (1999, p. 27).

Por meio desta afirmação de Coracini, podemos perceber que muitas vezes o livro didático é usado como um manual repleto de verdades incontestáveis, as quais devem ser seguidas religiosamente pelos professores, que passam a reproduzi-lo na íntegra, como um saber pronto e acabado. Diante disso, é preciso refletir e questionar se o LD leva o aluno, de fato, a entender e compreender o uso da língua enquanto atuação social para a formação de um leitor crítico e competente.

1.3 O Livro Didático como Fonte de Pesquisa

O livro didático precisa deixar de ser encarado apenas como um simples manual escolar e passar a ser visto como um complexo objeto cultural, que possibilita novas possibilidades de pesquisa, por ser um material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas ou orais e também por ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período da sociedade que permitem rediscutir projetos de formação social. Assim segundo Fonseca (1999, p. 24),

o livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. (...) Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo.

Pouquíssimos são os espaços dedicados à preservação da memória nacional ou regional da educação, por isso temos muitas dificuldades de acesso a fontes de pesquisa na área da educação. Dependendo do período histórico no qual for tomado como fonte, o livro didático pode ser considerado como portador supremo do currículo escolar e única referência tanto para professores quanto para alunos.

Diante de tantas limitações, dificuldades e necessidades, ainda é possível encontrar o significado da existência de livros didáticos como fonte de pesquisa, principalmente no que concerne ao armazenamento sociocultural e à memorização, a qual, cedo ou tarde, torna-se falha, tanto pelo desenvolvimento contínuo das ciências quanto pela gama de informações crescentes a cada dia. As descobertas e avanços na área da ciência e da tecnologia fazem com que nem mesmo um computador pessoal tenha memória suficientemente segura para

armazenar a quantidade de informações científicas e tecnológicas, que envolvem, sobretudo, os princípios aplicados no dia a dia da curiosidade constante do ser humano.

Para Batista (1999, p. 531), os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros, no entanto, quanto mais esta utilização intensiva ocorre, mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais. Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos.

Mesmo sabendo que se trata de um produto que obedece as regras de mercado e/ou do governo vigente, não podemos deixar de frisar a importância desse material que serve como uma ferramenta de trabalho adequada às necessidades de um ensino crítico e autônomo.

Uma das vantagens do livro didático está no fato de que ele pode auxiliar os educandos a estudarem fora do ambiente escolar. No entanto, os livros didáticos podem trazer também desvantagens, uma vez que muitos dos conteúdos não levam os alunos a refletirem sobre eles. Souza (2011, p. 27) ressalta que o livro didático é visto como o lugar do saber definido, pronto, acabado, correta e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência.

Se os docentes não souberem como fazer uso consciente desse material, que pode trazer abordagens muito distantes de sua clientela, poderão afastar-se da realidade cultural e escolar de seus alunos e, assim, perder a voz em suas aulas e serem comandados pelo livro, pois, de acordo com Coracini (2011), o manual passa a limitar as ações do professor e acaba por calar a sua voz no processo da aprendizagem.

O professor não pode e não deve se esquecer de que o livro didático é apenas uma sugestão de trabalho e não uma receita a ser seguida. Por isso, cabe ao docente saber o momento certo de utilizá-lo, fazendo dele apenas um material complementar de suas aulas e não o mais importante ou único. Desse modo, é necessário que a escolha do livro didático seja realizada de forma a servir de base ao ensino, a fim de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Rojó e Batista (2003, p. 19-20), em observação aos livros didáticos do Ensino Fundamental, analisaram que em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados muitos dos conteúdos abordados por estes manuais priorizam a escrita em detrimento da fala, uma vez que continuam arraigados às regras prescritas pela língua padrão.

A oralidade é outro fator pouco abordado pelos manuais didáticos e trabalhar por meio dos gêneros textuais pode preencher esta lacuna, visto que os gêneros orais – recados, debates,

palestras, entrevistas, entre outros – já são dominados pela maioria dos educandos, o que facilitaria o processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos nos esquecer de que o ensino de língua materna deve priorizar atividades que desenvolvam nos alunos a competência comunicativa, ampliando as várias maneiras de se trabalhar a linguagem.

Sabemos que muitas vezes o professor de Língua Portuguesa não recebe preparo para trabalhar pautado nas perspectivas linguísticas, sendo que uma das primeiras concepções que eles precisam ter é que a língua é mutável e heterogênea, que ela se constrói ao longo do tempo e de acordo com cada comunidade linguística. Segundo Bagno (2009, p. 41), “enquanto tiver gente falando uma língua, ela vai sofrer variação e mudança incessantemente”.

O professor precisa ter consciência de que ao irem para a escola, os alunos já têm uma bagagem cultural, já conhecem e dominam sua língua, no entanto, alguns docentes ainda acreditam que saber e ensinar uma língua está relacionado a contemplarmos os preceitos da gramática normativa.

Uma das principais tarefas a ser executada pelo docente, portanto, é trabalhar a língua relacionada à leitura e produção de textos, de analisar fenômenos linguísticos relacionados ao estudo de conteúdos gramaticais. É imprescindível salientar que não consideramos importante que o aluno não conheça e não domine a norma padrão da língua, mas que saiba que ela possui variações.

Para o livro didático de Língua Portuguesa, o PNLD adota seis componentes a serem avaliados nos livros, que são: a natureza do material textual, leitura e compreensão de textos escritos, produção de textos escritos, produção e compreensão de textos orais, conhecimentos linguísticos, manual do professor, aspectos geográficos e editoriais.

O livro didático é portador de parte dos conteúdos do currículo escolar no que concerne ao conhecimento. Dependendo do período histórico em que for tomado como fonte, pode ser considerado como o portador supremo do currículo escolar no que diz respeito aos conhecimentos que eram transmitidos nas diferentes áreas, quando se configurou como única referência para professores e alunos.

As fontes historiográficas da educação, nas quais estão incluídos os livros, possuem “marcos transitórios de comportamento modelado, mostram-se estranhas, elípticas, incoerentes, suspeitas, tendenciosas contaminadas, vivas” (NUNES, 1992, p. 158).

A utilização do livro didático contribui para avançar na direção da pesquisa sobre a instituição escolar, no que tange à circulação e ao uso dos materiais de ensino em seu interior

e estabelece relações entre estes e as compreensões epistemológicas sobre a educação, a aprendizagem escolar, a didática e metodologia de ensino, no sentido de entendê-las por meio das práticas escolares, de seus desdobramentos concretos nessa instituição.

A autora nos permite refletir em alguns sentidos sobre a importância do livro didático escolar como fonte de pesquisa, sendo que um deles diz respeito ao aspecto da formação do leitor, que se dá sob exigências específicas da instituição escolar e, por essa razão, há que se consolidar a sua contribuição para a formação de um tipo de leitor, o acadêmico fundamentalmente, que se correlaciona com a sua natureza e a sua especificidade.

Já o outro se vincula a um projeto de/para a infância, onde os livros escolares contribuem, por meio de textos elaborados tanto em verso, quanto em prosa, para o desenvolvimento nas instituições escolares de noção de infância bem educada: “uma nova noção moral” que, segundo Ariés (1981), seria preservadora das rudezas e da imoralidade.

Para Lajolo e Zilberman (1999, p. 121), o livro didático é uma “poderosa fonte de conhecimento de história de uma nação que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leitura, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação (...)”.

O livro didático “é portador de uma memória nacional – (...) formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como ‘versos autorizados’ da história da nação e reconhecidos como representantes de uma origem comum” (FONSECA, Op. Cit).

Devemos avançar nessa discussão e compreender que a política do livro didático visa à formação das massas populares, com base em conhecimentos a que estas deveriam ou não ter acesso, o que significa não só o controle sobre os conteúdos escolares a serem ensinados e, de certo modo, o controle sobre as práticas escolares, como também sobre a produção desse tipo de livro.

Igualmente importante é que a compreensão da cultura escolar nos permite investigar também a finalidade do livro didático veiculado num certo lugar e momento histórico específicos, admitindo sua variação como própria de sua época, quando contribuiu “para a construção de estilos, de comportamentos (...), de formar, de sentir e viver” (apud NUNES, 1992).

O livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra esta cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado, e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. Por isso, esse tipo de material serve como instrumento de análise sobre a “mediação” que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação.

Outro elemento importante, ao se tornar o livro didático como fonte de pesquisa é considerá-lo ainda do ponto de vista da produção, principalmente com o passar do tempo, na medida em que vão se tornando mais complexas as relações entre mercado e escola. Isso se deve ao fato de que produzir livros também passa a significar a possibilidade de venda e não só de veiculação de valores e formação de condutas socialmente válidas.

Com o passar do tempo, o livro didático passa a ser sinônimo de mais valia. É por esta razão que, para Lajolo e Zilberman (1999), embora ele seja o primo pobre da literatura e, ao contrário, o primo rico das editoras, na medida em que se torna bem de consumo, “um produto típico da indústria cultural, um bem destinado ao consumo que editores e autores têm interesse em comercializar, uma mercadoria entre outras que circula pelo mercado e produz lucro, muito lucro”.

As vantagens do livro didático fizeram com que ele se tornasse o texto impresso de maior circulação, particularmente no Brasil. Por isso, a relação entre livro didático, comercialização e lucro, exige uma maior abrangência, uma vez que somadas às normas educativas e sociais, aparecem as de mercado. Assim, a organização do livro escolar não se deu exclusivamente por critérios pedagógicos, mas, sobretudo, por critérios que pudessem torná-lo mais vendável.

O livro didático não é entendido ou visto como um simples manual escolar, ao contrário, ele sofre as influências das políticas educacionais da época de sua produção mercadológica, a influência do mercado editorial e, ainda carrega o repertório teórico do autor e de suas vinculações metodológicas, o famoso lugar-social de onde fala o escritor.

Segundo Choppin (2008, p.9),

Sob uma aparente banalidade e uma familiaridade enganadora, o manual escolar é um objeto complexo. Trata-se de um produto cultural cujas funções são plurais: instrumento iniciativo de leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, suporte – durante muito tempo privilegiado – do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas. Mas é também um objeto manufaturado, amplamente divulgado em todo o mundo, cuja produção e definição se inscrevem em uma lógica industrial e comercial.

O livro possui várias facetas e deve ser compreendido como um objeto cultural com diversas possibilidades, de muitas abrangências, capaz de proporcionar um trabalho eficaz, desde que aulas sejam preparadas com tempo e de forma consciente.

Choppin (2004) e Bittencout (2004; 2008) realçam a multiplicidade de funções dos livros escolares, dentre as quais destacamos as que consideramos essenciais:

- **Função curricular** – Faz análise do livro didático, coloca-se como depositário de conteúdos escolares, ou seja, como um privilegiado suporte sistematizado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares (CHOPPIN, 2004; BITTENCOURT, 2004; 2008).

No entanto, devemos levar em conta que não só as políticas públicas educacionais influenciam as editoras no que concerne aos conteúdos dos livros didáticos, mas estas influenciam as autoridades públicas no momento de se elaborar o currículo (GATTI, Jr., 2004, p. 22-23). “As políticas do livro escolar mantiveram conectados os interesses estatais aos privados” (CORRÊA, 2000, p. 22).

- **Função ideológica ou cultural** – Privilegia o livro didático como sendo um veículo portador de valores e ideologias, carregadas de concepções, das ideias, conceitos e preceitos de uma determinada época, aquela em que foi escrita (CHOPPIN, 2004; BITTENCOURT, 2004; 2008). Nesse sentido, o livro didático ultrapassa a questão pedagógica, apresentando “implicações políticas, econômicas, ideológicas e teóricas” (CAIMI, 1999, p. 28). Caimi salienta que

O autor de livros didáticos, assim como o historiador, faz opções entre diferentes temas, periodizações, fontes, métodos, etc, os quais são condicionados pela época em que vivem, pelo seu lugar social, pela sua visão de mundo. Não há, pois, absoluta neutralidade e objetividade; ainda que se esforcem para evitar a parcialidade, não há como se desvencilhar totalmente desses condicionamentos (1999, p. 43).

Desse modo, entendemos o livro didático como um produto produzido por grupos sociais que intencionalmente ou não, perpassam sua forma de pensar e agir, portanto suas identidades culturais e tradições. Além do mais, esse instrumento de ensino é “organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão cultural social mais ampla” (CORRÊA, 2000, p. 19).

Apesar de ilustre, como já foi dito, o livro didático é considerado o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável: ou ele fica e supera os dados dos progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu prazo de validade (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 20).

No entanto, apesar dessa roupagem, podemos perceber que hoje, “o objeto livro didático constitui elemento essencial para a investigação científica no âmbito da história da educação” (FERNANDES, 2005, p. 122).

O livro é considerado de grande valor enquanto objeto de pesquisa para os historiadores, entendido como um objeto menor no âmbito da documentação histórica e da historiografia.

Em consonância com Lajolo & Zilberman, Bittencourt (2008) discorre sobre a efemeridade do livro didático:

[...] Outro aspecto [do livro didático] é a sua característica de produto a ser consumido em tempo breve, de acordo com os ritmos das reformas curriculares, criando um paradoxo: possui uma grande tiragem de exemplares desde seu início, mas estes são pouco preservados, sendo raramente encontrados em locais adequados, e na maior parte das vezes, estão em péssimo estado de conservação (BITTENCOURT, 2008, p. 18).

Ainda, segundo Lajolo, 1996,

Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Por meio dessa afirmação da autora, podemos reafirmar a curta duração do livro didático, o qual se desatualiza com facilidade, sendo pouco reutilizado e, raramente, relido e, assim, descartado.

Hoje, no Brasil, existe o Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros, intitulado LIVRES, desenvolvido pelo projeto Educação e memória – organização de acervos de Livro Didático, sob a coordenação da professora Circe Bittencourt, na USP. A biblioteca possui um banco de dados de livros escolares de todas as disciplinas de 1810 a 2005.

1.4 O Livro Didático de Língua Portuguesa

O livro se insere de forma decisiva na educação, vindo para suprir as deficiências da formação de professores ao trazerem roteiros preestabelecidos, conteúdos já selecionados e mesmo respostas prontas, automatizando,

a um tempo o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. [...] Assim, a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos que fosse preciso (GERALDI, 1997, p.117).

Percebemos que a presença do livro didático vai ficando cada vez mais frequente na sala de aula, constituindo-se em muitos momentos como a “única fonte frequente de leitura de professores e professoras” (CORACINI, 1999, p.17). O livro ainda é configurado como única fonte de referência de trabalho de muitos docentes, por falta de acesso a outros meios ou simplesmente pela facilidade, pois apresentam respostas prontas, o que representa economia de tempo e de reflexão na preparação das aulas, sendo verdadeiros manuais a serem seguidos e esgotados até o fim.

Assim, o instrumento que deveria ser visto de forma crítica, termina por orientar o trabalho docente durante todo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, apesar das inúmeras críticas em relação à escolha do livro didático, ele não pode ser descartado em decorrência de sua herança cultural e de seu papel, sendo considerado por muitos docentes como uma muleta que sustenta o fazer pedagógico. Geraldi (1997) afirma que não é o professor que adota o livro, mas o professor é adotado pelo livro didático devido a vários fatores, como: a escassez de materiais didáticos e a falta de uma política de formação adequada.

O livro didático aparece como detentor de um discurso de autoridade por ser o único recurso didático e de informação na escola e por definir, segundo Coracini (1999, p.12), o que é e como ensinar/aprender, o que acaba engessando o fazer pedagógico.

Além disso, a sua aura de veracidade faz com que se constitua como fonte de saber pronto e acabado, sendo que alguns professores exigem que os alunos apresentem respostas idênticas aos seus manuais.

No caso do livro didático de Língua Portuguesa, podemos verificar que “a interpretação já está pronta, esperando para ser dita ou escrita. As atividades do livro didático não dão margem a deslizes, a outras leituras, a posicionamentos ou a questionamentos. O texto apresenta uma estrutura e um sentido; a tarefa do aluno é captá-los” (GRIGOLETTO, 1999, p.70) e transferi-los para as respostas dadas aos exercícios, as quais são induzidas e direcionadas por perguntas que se encontram explícitas nos textos, cabendo aos alunos apenas localizá-las. Tal fato mostra que hoje, infelizmente, a educação é baseada na reprodução de conhecimentos.

O livro didático se mostra como uma instância máxima de um saber pronto e acabado e, por isso, acaba por ser responsável em transmitir conhecimentos de forma mais simples e atraente, o que faz com que na maioria das vezes “ensine” de forma superficial e descontextualizada.

O livro didático torna-se um objeto muito sedutor por propiciar a praticidade do trabalho pedagógico, mesmo que de forma alienada e também por ser agradável e atrativo, devido à preocupação que apresenta com seu aspecto visual.

Diante do papel do livro didático, seja como manual ou como produto de consumo, é preciso o olhar crítico do professor para que ele não seja massificado por interesses alheios à educação de qualidade.

Nesse contexto, surge o livro didático de Língua Portuguesa para atender a objetivos pedagógicos ou para torná-lo um produto vendável, com adequação às mudanças de concepção pelas quais passa o ensino de língua.

Segundo Bezerra (2001), o livro didático de Língua Portuguesa, como se apresenta hoje – com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração – surgiu no fim dos anos 60, consolidando-se na década de 70. Segundo a autora, a concepção de texto subjacente limitava-se ao literário, por expressar o belo, cabendo aos estudantes imitar, na escrita, os modelos consagrados.

Já nos anos 70, devido à Linguística Estrutural e à Teoria da Comunicação, na concepção de texto no livro didático ocorre uma ampliação, pois é inserido ao lado do texto literário, textos jornalísticos e de histórias em quadrinhos. A partir dos anos 80, começa a aparecer a concepção de texto de forma pragmática, em consideração aos critérios de coesão, coerência, situacionalidade, informatividade etc.

O livro didático de Língua Portuguesa passa a centrar seu foco nos estudos sociolinguísticos, sendo que o eixo da aprendizagem passa a ser o texto em sua função social, a partir das características próprias de cada gênero, articulados a interesses e necessidades de determinada sociedade.

Ao analisar os textos verbais/visuais no livro didático de Língua Portuguesa, podemos perceber que há uma preocupação em mostrar uma grande quantidade de gêneros textuais, o que acontece mais por modismos e não simplesmente para trabalhar a textualidade, pois não há preocupação com a construção do sentido, com os mecanismos de dizer ou a preocupação em identificar elementos da comunicação, mas a preocupação em identificar a estrutura do texto.

Não estamos questionando a validade de se trabalhar a partir dos gêneros, mas a forma de como essa abordagem é feita no texto, visto que o livro didático preocupa-se em trabalhar com uma grande variedade de gêneros textuais, no entanto, não aprofunda as discussões sobre os modos de significação de cada texto, priorizando a quantidade em detrimento da qualidade.

Os textos são analisados num nível de compreensão literal, de forma superficial, valorizando a apreensão de fatos e/ou ideias e a estruturação. Além disso, as respostas que esperam que sejam dadas pelos alunos já estão direcionadas nas perguntas, cabendo o discente apenas identificá-las sem muito esforço.

No entanto, para que o leitor interprete o texto, é preciso trazer consigo sua leitura de mundo e, assim, preencher as lacunas oferecidas pelo texto em estudo. Para Orlandi (2012, p. 116), um texto deve ter muitas leituras para oferecer ao leitor diversas formas de interpretá-lo. Desse modo, o livro didático deve proporcionar ao aluno leituras que contextualizem o conhecimento que ele traz consigo e o que vai adquirindo no decorrer das aulas e possa atribuir significado no ato de ler e que este seja carregado de significado.

Infelizmente o trabalho com a gramática no livro didático continua o mesmo, em que são apresentadas teorias, com exposição de palavras, de frases soltas e pequenos fragmentos e, na sequência, são propostos exercícios estruturais para a fixação de regras, os quais são resolvidos de forma mecânica, como afirma Silva (2011, p. 18): “O ensino de gramática acontece a partir de exercícios mecânicos em níveis de análise da língua e inferiores ao texto, como palavras e frases”.

O professor sabe da necessidade de mudanças pedagógicas, mas continua trabalhando de acordo com o conteúdo gramatical ofertado por meio do livro didático, o que ratifica que, para muitos docentes, o livro didático ainda continua sendo o único material que o professor utiliza na preparação de suas aulas e, por este motivo, prima por trabalhar a gramática normativa.

Segundo Antunes (2003, p. 97), as aulas de Língua Portuguesa devem pautar-se em uma gramática contextualizada para que haja uma interação do aluno com o texto para que possa, assim, perceber sua estrutura, finalidade, o gênero, a composição global.

A autora salienta que a grande preocupação nas aulas de gramática é com

Uma gramática predominantemente *prescritiva*, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz e se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só veem a língua pelo prisma da correção e, o que é pior; deixam de ver os muitíssimos fatos e aspectos linguísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo), realmente relevantes [...] (2003, p. 33).

Desse modo, não podemos deixar de enfatizar que, se apresentada dentro do texto, a gramática poderá encantar o aluno e levá-lo a compreender os diferentes sentidos sugeridos pela língua. No entanto, para que isso ocorra é necessário que não haja separação entre

compreensão e interpretação do texto e da gramática no livro didático, ao contrário, que aconteça um ensino interativo e somatório entre leitura, escrita e gramática.

Os livros didáticos aparecem recheados de imagens, as quais funcionam apenas como recurso para chamar a atenção; aparecendo de forma isolada ou associada à linguagem verbal para dizer, persuadir, emocionar, envolver, explicitar, ocultar, etc. A imagem no livro didático aparece quase sempre para distrair o olhar ou como pretexto. Assim, o texto visual/imagético não é tratado como texto, dotado de mecanismos próprios de dizer e que deve ser entendido como se espera.

O resgate do papel da leitura na escola é ainda um desafio, por isso o livro didático e o professor precisam estar comprometidos para enfrentar os impasses, sendo necessário ampliar a concepção de texto, em que mesmo o verbal não deva ser tratado de forma muito superficial. O texto visual/imagético se constitui de mecanismos próprios de dizer, entre eles a escolha de cores, a distribuição gráfica, a seleção de imagens, a escolha das formas, o tamanho e tipos de letras que se tornam recursos visuais.

Devemos enfatizar também que o livro didático de Língua Portuguesa constitui-se como um material pensado intencionalmente para o uso em situações escolares coletivas, em que sua principal função social é colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Até a década de 1950, para trabalhar leitura/escrita, regras gramaticais e literatura nas aulas de Língua Portuguesa, os professores utilizavam cartilhas, livros de leitura, gramáticas e antologias. Já entre os anos 1950 e 1960, surge um “novo” tipo de material didático, com características dos materiais anteriores, mas também com um novo funcionamento e uma nova organização, com o intuito de utilizar no mesmo material, uma coletânea de textos para o ensino da leitura e os conteúdos gramaticais, como também atividades de redação.

Os primeiros livros didáticos de Língua Portuguesa traziam bem demarcadas essas divisões, sendo que a primeira metade era contemplada com a gramática e a segunda, com uma antologia de textos selecionados. No entanto, ao longo do tempo, verifica-se uma maior integração entre os eixos e objetos de ensino, tanto na organização gráfica, quanto na pedagógica dos livros.

Assim, o livro didático de Língua Portuguesa organiza em lições, unidades, capítulos, dentro do bimestre, semestre e de acordo com escolhas curriculares, as quais consideram os interlocutores, os vários níveis de ensino e os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os professores realizam diversas adaptações no uso do livro didático em suas práticas cotidianas para suprir as necessidades e objetivos na disciplina de Língua Portuguesa, que se tornam distorcidas e simplificadas o que desfavorece um trabalho adequado conforme as propostas de atividades do livro didático (SANTOS, 2009).

Apesar de muitos autores encararem o livro didático enquanto suporte material, Buzen (2005) o encara como gênero do discurso com a presença de um conjunto de textos que fazem parte de outras áreas da vida social. Além disso, admite também o livro enquanto um discurso do autor, com a finalidade de atingir um certo professorado e alunado.

O livro didático deve ser encarado como um objeto educacional complexo que envolve um projeto mais amplo, também político, que pode adquirir diferentes significados a partir de diferentes apropriações (CHARTIER, 2002), condicionando-o a demandas de ordem econômica, política e cultural.

Mesmo tendo havido uma melhora nos aspectos de qualidade de atividades de práticas de leitura no livro didático de Língua Portuguesa, ainda existe uma ênfase exagerada nos materiais didáticos e no processo de escolha e não ao uso, visto que os livros podem ser bastante úteis para a leitura quando bem escolhidos e/ou analisados.

Infelizmente, na escola as práticas de leitura encontram-se ainda em uma concepção estruturalista, com “muita soletração e pouca leitura”, visto que uma das razões é a “importância que se dá aos manuais didáticos” (SAVELI, 2007, p. 108).

Há uma preocupação sobre o excesso de textos e as propostas de dinâmicas que constam no livro didático estão fora da realidade dos alunos, descontextualizadas, o que o torna cansativo. Por isso, a prática do professor tem cada vez mais se tornado o grande determinante na escolha do livro didático, adquirindo um elemento decisivo nesse processo.

Não podemos deixar de frisar sobre a enorme discordância existente entre a política pública e as formas de realização de escolha do livro didático de Língua Portuguesa nas escolas públicas e, ainda, sobre a desarticulação do Estado para que houvesse a efetivação de políticas educativas no Brasil, principalmente as referentes a livros.

Além disso, constata-se que o livro didático tornou-se um produto sob medida ao adequar-se aos critérios do Estado legitimando-se nas escolas públicas como apoio aos professores e que, mesmo com os avanços, é necessário retomar algumas problemáticas do PNLD.

Não é utilizado o roteiro para análise e escolha de livros didáticos de Língua Portuguesa, sugerida pelos manuais didáticos Assim, cabe ao Estado rever a forma como apresenta o Guia do Livro Didático e verificar o seu desuso.

Torna-se fundamental identificar a existência de formas de organização para o desenvolvimento dos processos de escolha do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as quais derivam das condições concretas da escola, totalmente distanciadas das expectativas apresentadas pelo Ministério da Educação nos materiais de divulgação e orientação desse programa como já apontadas por Batista (2001) e ainda não foram sanadas.

De acordo com inúmeras pesquisas, podemos perceber que o Livro Didático de Língua Portuguesa tem contribuído muito para o ensino, uma vez que representa um recurso fundamental por proporcionar a aproximação dos discentes com uma diversidade de textos e usos de diferentes linguagens.

O livro é visto como uma fonte para o estudo dos conteúdos e metodologias, sendo importante para a prática docente, mesmo que em vários aspectos apresente deficiências, há várias possibilidades de aproveitá-lo de maneira que as aulas não fiquem apenas centradas na “metalinguagem”.

No âmbito escolar, principalmente nas instituições públicas, o livro didático de Língua Portuguesa representa a principal, senão a única ferramenta a ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, os professores não podem e não devem usá-lo como único instrumento e nem considerá-lo como fonte de conhecimento legítimo, o qual não pode ser questionado.

O livro didático ainda continua sendo o grande referencial para muitos docentes, mesmo que os recursos tecnológicos sejam utilizados com mais frequência. No Glossário Ceale (2014), o professor Clécio Bunzen da UNIFESP, define “livro didático de Língua Portuguesa” como um recurso intencionalmente pensado para ser usado em situações escolares coletivas e individuais, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, seja de modo formal ou sistematizado.

Para a elaboração desses recursos, são necessários diversos agentes, como escritores, editores, ilustradores, diagramadores, designer gráfico e revisores, para a construção de projetos didáticos a fim de ampliar as capacidades de leitura, escrita e oralidade. Também são oferecidos subsídios para um trabalho que possibilita analisar e refletir sobre os usos da língua.

Não podemos deixar de ressaltar que os avanços da linguística colaboraram de maneira significativa para uma revisão do ensino de Língua Portuguesa. Algumas mudanças podem ser verificadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), os quais determinam mais concentração nas atividades de produção e compreensão de textos, permitindo as diversas possibilidades de usos da linguagem.

O professor precisa ser visto como mediador, capaz de atrelar o conhecimento teórico com a prática do ensino da língua. Assim, é importante ressaltar que a formação do professor é responsabilidade da instituição de ensino, que tem como função, orientar os graduandos quanto ao uso do livro didático e também sobre a seleção dos conteúdos e estratégias a serem utilizadas.

De acordo com Lajolo, (1996, p. 5), o livro didático, mais precisamente, o manual do professor “Precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos”, visto que o professor é “uma espécie de leitor, privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos”.

O livro didático, embora não seja o único material a ser utilizado por professores e alunos, é uma ferramenta fundamental no ensino e pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado. Entretanto, é estritamente necessário que o professor que o professor utilize este recurso de acordo com suas necessidades e propósitos.

Sabemos que o livro didático não é um material considerado completo, no entanto, cabe ao professor fazer as adaptações necessárias para o seu uso em sala de aula. Um livro ruim pode ficar bom na sala de aula de um bom professor. Ele deve ser considerado apenas como um auxiliador da aprendizagem.

O livro didático é um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, pois funciona como um guia para a prática pedagógica do professor, visto que o auxilia nas aulas, sendo bastante utilizado também pelos discentes.

Cabe ao professor a tarefa de acabar ou diminuir o distanciamento existente entre a realidade dos livros didáticos e redirecioná-lo ao cotidiano do aluno, uma vez que muitos ainda não têm acesso a outros meios de comunicação, como internet, revistas, jornais, entre outros.

O professor não pode usar o livro apenas como uma “válvula de escape”, por não ter tido tempo de preparar sua aula, visto que segundo Luckesi (1998, p. 108), o ato de planejar requer uma séria reflexão sobre os resultados aos quais se quer chegar (...)

Assim, ao planejar suas aulas, o professor evita o improviso, prevê o futuro, estabelecendo os caminhos que podem executar as ações educativas. Assim, planejar serve como um guia de orientação, onde deve conter objetividade, coerência e flexibilidade.

Além de o livro ter que ser atraente, é necessário que o docente saiba selecionar os conteúdos e adequar sua linguagem ao cotidiano do discente, tornando a sala de aula um espaço de interação entre as diferentes concepções.

“O papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado” (BITTENCOURT, 2001, p. 74).

O livro didático, como qualquer outro recurso, tem sua importância condicionada ao uso que o professor faça dele, não só em função dos objetivos a serem alcançados, sabendo selecionar o que tem de melhor a ser passado para o estudante e amenizando as deficiências de determinados conteúdos por meio da busca incessante de outros materiais didáticos que possam suprir esta dificuldade. Assim, o livro só será eficiente se estiver integrado no processo de aprendizagem.

Geralmente critica-se o livro didático de Língua Portuguesa por ser ineficaz, incompleto, monótono. Há textos mal selecionados e propostas de redações vagas. Ele orienta, porém limita o trabalho do professor e o aprendizado do aluno.

O livro didático de Língua Portuguesa é, no geral, um dos norteadores das leituras realizadas pelos alunos em nossas escolas. Nesse sentido, convém analisar esses livros com o intuito de averiguar que gêneros textuais são veiculados por eles, uma vez que as práticas leitoras no espaço escolar resultam desse recurso, bem como a forma como são abordados.

Atualmente a leitura envolve outras habilidades, em que o aluno deve ir além do texto, entender o que está nas entrelinhas. Entretanto, a grande maioria dos livros didáticos não oferece este tipo de leitura. Irlandé Antunes (2009, p. 62), salienta que

Por vezes, os livros didáticos exploram certos gêneros, mas de uma forma muito apressada e superficial, de forma que os alunos não aprendem com muita clareza aspectos centrais desses gêneros, como sua forma de composição, concretizada, na prática discursiva, com múltiplas e funcionais variações.

Nesse caso, ao pensar em leitura na escola, devemos direcionar o olhar para um aluno com dificuldades em entender o texto e propor atividades que busquem enriquecer o conteúdo explícito no livro didático, capazes de levarem o aluno a perceber, por meio de leituras, compreensão, interpretação de textos, análise linguística e produção textual, a relação existente entre o conhecimento pessoal (as experiências) e aquele propagado pela escola.

Para falar do livro didático de Língua Portuguesa é necessário resgatar algumas de suas características ao longo da história, visto que concordamos com Silva (1998), quando afirma que é “exatamente pela história e na história da educação brasileira que podemos buscar uma compreensão crítica sobre como esse objeto ganhou tanta força no contexto do

nosso magistério, perdendo seu caráter de meio para se transformar num fim em si mesmo nos ambientes formais de ensino” (p. 44).

Os manuais ou gramáticas, como conhecemos hoje, não existiam antes dos anos 40. Nos anos 60, de acordo com Fregonesi (1997), havia dois tipos de materiais didáticos: uma antologia, com coletânea de textos sem indicações metodológicas, nem exercícios, e uma gramática com exercícios, elaborados especialmente para os alunos. Esse mesmo autor destaca que os conteúdos programáticos que deveriam ser utilizados para a produção dos livros didáticos foram inicialmente estabelecidos pela portaria Ministerial nº 170, de 17/07/42, a qual estabeleceu o Programa Oficial de Língua Portuguesa. Em 1951, com a reformulação do ensino, a programação oficial passou a ser elaborada por professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, devendo ser adotada em todo o território nacional.

Em 1961, com a promulgação da LDB, lei nº 4024, 10/12/61, os programas para o ensino de Língua Portuguesa tomaram um novo rumo e as “instruções, recomendações para o desenvolvimento da escrita, ficaram a cargo do governo”.

Em 1971, com a Lei 5692, que alterou o nome da disciplina de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão, os livros didáticos conquistaram seu auge; os manuais continham muitos exercícios com o objetivo de fazer os alunos reproduzirem modelos, sendo função do professor controlar a “aprendizagem”. Para Silva (1998) essa proliferação do livro didático com o apoio e o incentivo governamental foi a maneira encontrada “de impedir reflexão política nas escolas e, ao mesmo tempo, de calar a voz dos professores” (p. 45).

A partir dos anos 80, surgiram novos paradigmas de análise da linguagem, em que se passou a respeitar o dogmatismo do ensino da gramática tradicional, descontextualizada e fragmentada.

É estritamente necessário refletir sobre a importância do uso do livro de Língua Portuguesa na prática docente e também da assimilação, compreensão e transformação dessa ferramenta. O livro didático precisa possibilitar um uso eficaz, visto que apesar das suas deficiências, há possibilidades de aproveitá-lo de maneira que as aulas não fiquem centradas na metalinguagem.

No entanto, ainda que o livro didático de Língua Portuguesa seja reconhecido como indispensável, é preciso analisar suas recomendações para não enfadar professores e alunos, ao apresentar uma estrutura mecânica de textos, de interpretação, de ortografia e de gramática de forma sequenciada. Assim, segundo Melo (2008), cabe ao professor ser dinâmico para encontrar formas atrativas de apresentar o material, de maneira que se torne prazerosa para ambas as partes.

Em muitas coleções, os chamados estudos de texto, ao invés de conduzirem o aluno à análise, compreensão e interpretação, centram-se no conteúdo gramatical normativo e nas informações veiculadas pelo texto. Grande parte dos textos poéticos é descaracterizada ou usada apenas para o estudo dos aspectos formais ou para fins gramaticais. Outro aspecto problemático é a recorrência aos mesmos autores, o que pode ocasionar em uma visão limitada da literatura.

Com relação ao livro didático de Língua Portuguesa há uma grande discussão sobre o uso, ou não, do material que hoje é disponibilizado pelo Governo Federal às escolas públicas do país e também em relação à qualidade desse material.

Conforme Bezerra (2003), o surgimento do livro didático deve-se às transformações que o ensino de Língua Portuguesa sofreu, visto que inicialmente somente as classes privilegiadas tinham acesso à “educação”. Posteriormente ocorreu a democratização do ensino, no entanto, os conhecimentos gramaticais dos envolvidos eram bastante precários. Assim, os manuais didáticos, os quais já existiam por meio de antologias, recebem uma nova “roupagem”, com o intuito de suprir as deficiências dos professores.

Atualmente, o uso de livros didáticos é muito comum nas escolas e, em muitos casos, facilita a vida do professor, principalmente para os despreparados e/ou com uma carga excessiva de trabalho e assumindo o papel de sujeito no processo de ensino-aprendizagem (FREGONEZI, 2003).

No entanto, conforme informações contidas no Guia do livro didático (BRASIL, 2007, p. 19), o trabalho com o material “não pode prescindir do professor”, que deve “pensar nos usos diferenciados que um livro didático pode permitir, como alterações sequenciais, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local etc”.

Desde a década de 70 e principalmente a de 80, o material didático era visto “como uma tecnologia pouco adequada aos processos efetivos de aprendizado; como resultado de interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização; e identificados aos efeitos de controle que exerce sobre a ação docente e sobre o currículo” (ROJO; BATISTA; 2003, p. 45). O livro funciona como uma estrutura das práticas docentes em função da intensa ampliação do sistema de ensino e de processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos.

De acordo com Rojo e Batista (2003, p. 49), essa concepção continua existindo e mostra-se pouco adequada para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo, “marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e

regional”. Segundo os autores, é necessário que se amplie essa concepção de livro didático para que tenhamos um ensino de melhor qualidade.

Segundo Albuquerque Leão (2007), a maioria das atividades de leitura do livro didático pauta-se por conteudista, em que a interpretação/compreensão é repetição de modelos em atividades padronizadas com respostas padronizadas, o que acaba por homogeneizar a leitura.

O livro didático oferece ao aluno atividades descontextualizadas, isoladas do texto principal, as quais não levam o aluno a refletir sobre a língua, mas simplesmente fazer exercícios de fixação, utilizando frases sem o menor sentido, que não propiciam nenhuma aprendizagem.

Assim, torna-se imprescindível salientarmos que só ocorrerá sentido em estudar gramática quando o aluno praticar a leitura e entender qual o sentido que a palavra apresenta no decorrer do texto. Nesse sentido, Neves (2006, p. 129), discorre “[...] também nisso insisto – que ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão [...]’.

Cabe ainda ressaltarmos que é indispensável trabalhar com a leitura integral do texto, a qual é capaz de proporcionar uma compreensão global de seus sentidos, estrutura, elementos e linguagem, visto que uma leitura fragmentada será incapaz de possibilitar a real dimensão de uma obra em sua totalidade. A esse respeito, Cosson (2009) afirma que:

(...) é fundamental que se coloque como centro de práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo objetivos de formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (COSSON, 2009, p. 23).

Podemos perceber, que segundo o autor, o papel da literatura na escola deveria ser o de auxiliar o aluno a ler e a entender melhor o mundo por meio da linguagem. No entanto, isso só será possível se houver leituras completas de obras literárias, sendo o conto um gênero textual, que devido a sua brevidade, torna-se essencial para que seja realizada uma leitura integral. Entretanto, este deve ser bem selecionado para provocar efeitos nos discentes. As OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) falam sobre a importância do trabalho com gêneros breves, dentre os quais está o conto:

Contos e crônicas também devem ser cuidadosamente selecionados para não se desperdiçar o tempo precioso a eles dedicado em sala de aula. Por serem mais curtos que novelas e romances, devem motivar o leitor pelo modo como apresentam o assunto, exigindo, como o poema, um aprofundamento que leve o leitor à percepção de suas camadas composicionais. São gêneros propícios a uma sensibilização inicial do aluno (BRASIL, 2006, p. 78).

Além disso, é fundamental que o aluno comece a construir a sua autonomia não somente das leituras realizadas na escola, mas das que fará no decorrer da vida e que resultarão na constituição de sua autoria, em que poderão ter sempre uma resposta crítica, podendo discorrer sobre assuntos diversos.

Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto às respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2009, p. 47).

O aluno precisa adquirir um letramento literário, que não se trata apenas de saber ler e escrever, mas apropriar-se da escrita e das práticas sociais a ela relacionadas. E, para que isso se efetive, é necessário um trabalho contínuo de leitura, em que haja espaço para o leitor sobre o lido e compartilhamento entre os sujeitos no meio social em que esteja inserido, uma vez que ao ler o texto, o aluno estará construindo saberes, os quais refletirão em sua vivência como leitor, sujeito e ser social, que lhe possibilitará uma percepção mais sensível frente à experiência do outro e da sua própria.

Maria do Rosário Mortatti Magnani (1989) observa que os livros didáticos podem ser o primeiro contato da criança com a leitura por meio do texto, porém os livros didáticos distorcem e confundem o sentido da literatura, tornando-a apenas um objeto para serem explorados quesitos específicos da Língua Portuguesa, como é o caso da compreensão gramatical.

O ensino de literatura é estritamente importante para o desenvolvimento do aluno, mas Jaime Ginzburg (2012) chama a atenção para a desconfiguração do uso do texto literário em sala e nos livros didáticos, os quais se objetivam apenas em oferecer um maior número de informações possíveis ao aluno, sem preocupação com a formação do senso crítico, de um ser mais humano e mais cidadão.

Diniz (1994) corrobora com esta afirmação quando diz que a leitura direcionada pela obra didática, além de restringir as inúmeras possibilidades de leitura que o aluno poderia

realizar frente ao texto literário, ainda determina qual é o entendimento que ele deverá ter. A autora acredita que direcionar a leitura por meio de obras didáticas pode limitar a interpretação e descaracterizar a função polissêmica do texto.

Mediante ao exposto, fica claro o fato de que os livros didáticos não devem substituir os de literatura, entretanto, de acordo com Bender (2007), o livro didático é um mal necessário e sua distribuição benéfica para uma estrutura educacional precária. Segundo as autoras Ana Paula Porto e Luana Teixeira Porto (2014), o professor precisa estar muito bem orientado ao selecionar esse material, observando suas potencialidades e qualidades que contribuam, principalmente, para a formação de leitores.

[...] o livro didático de literatura deve ter como meta favorecer o acesso ao texto literário, estimular o prazer do aluno em ler o texto, propor atividades pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da habilidade de interpretar textos e ainda relacionar literatura com outras formas de expressão humana, identificando diálogos entre literatura e outras arte ou outras disciplinas. Acreditamos que o livro didático deve colocar o aluno em contato com o texto literário e propor condições para que o sentido do texto seja construído pelo leitor, o que implica rejeitar qualquer proposição didática que explore o texto literário como pretexto para outra atividade que não se relacione à interpretação textual, como as tradicionais aprendizagens linguísticas e gramaticais abordadas com base no exame da linguagem do texto literário. Além disso, entendemos que o livro didático deve possibilitar a interação do leitor com outros objetos, artísticos ou não, como obras de outros campos de conhecimento e obras construídas com linguagens diferentes d linguagem literária, como o cinema e a pintura, e ainda com outras disciplinas, como a história e as artes. Tal proposição poderia contribuir para uma formação escolar amparada na leitura de diferentes linguagens e na integração de diferentes áreas do saber (PORTO; PORTO, 2014, p. 10).

Desse modo, o trabalho com o texto precisa ser realizado de maneira aprofundada da leitura, que permita ao discente acumular conhecimentos para a formação de sua resposta sobre o lido. Somente através de uma prática continuada de leitura poderá haver, de fato, a formação do leitor. A leitura é de suma importância para a formação do aluno, pois desenvolve nele a sensibilidade, tornando-o mais reflexivo, crítico e amplia as suas possibilidades enquanto ser humano, potencializando a leitura de mundo e da realidade que o cerca. Ademais, a leitura permite ao leitor construir múltiplas significações, experienciar a fruição, o deleite estético, a catarse e preencher as lacunas deixadas pelo autor da obra, dando nova significância ao universo apresentado no/pelo texto.

2. OS GÊNEROS TEXTUAIS E O LIVRO DIDÁTICO

A palavra “gênero”, da base indo-europeia gen-, carrega em seu sentido inicial a ideia de “gerar, produzir”. Na origem latina, encontramos o substantivo genus, -eris, que tem como significado “linhagem, descendência, estirpe, raça” (Cunha, 1986). Ainda no campo etimológico, Cunha (1986, p.383) considera gêneros como “espécies com caracteres comuns, espécie, ordem, classe”.

Ao buscarmos o sentido de gênero, no dicionário, encontramos em Houaiss & Villar (2001) em teoria literária, cada uma das divisões que englobam obras literárias de características similares (objeto de estudo de Platão e Aristóteles). É com o Romantismo que os estudos sobre os gêneros alcançam maior divulgação, sendo também divididos em três: lírico, épico e dramático; no entanto, o problema de classificação dos gêneros permanece com o aparecimento, por exemplo, da narrativa, atualmente considerada como um gênero proveniente, segundo alguns, do desenvolvimento do gênero épico. É também o estilo próprio de um artista ou escritor (sua pintura lembra o gênero de Matisse) e a divisão e classificação dos discursos segundo os fins que se tem em vista e os meios empregados.

Rojo (2008) fala sobre a herança aristotélica e a influência desta para o conceito de gênero. Ela lembra que, no livro “Poética”, Aristóteles apresenta o uso do termo gênero e diversos exemplos de gêneros ligados à literatura, com uma abordagem voltada à forma, aos materiais (linguísticos), ao estilo (no sentido clássico), à gramática e à função de texto.

Bakhtin trabalhou muito sobre a questão de gênero, porém não foi o precursor do uso do termo gênero. No entanto, o autor foi de extrema importância para a noção de gênero que hoje é veiculada nos estudos relacionados ao texto.

Bakhtin (2003) mostra a relação entre os campos de atividade humana e os diferentes gêneros. Para isso, divide-os em primários e secundários. Os primários são os gêneros da vida cotidiana, ligados à comunicação verbal espontânea e relacionados diretamente com o contexto mais imediato. Os secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística e a científica.

O autor menciona, ainda, que existem gêneros mais criativos e outros mais estereotipados: entre os mais criativos estão os da intimidade familiar ou da amizade e os da esfera da literatura; entre os mais estereotipados estão certos textos da vida cotidiana e da vida prática, como os gêneros pertencentes à correspondência oficial.

Diante do que foi exposto até aqui, percebe-se uma abordagem que concebe o gênero levando em conta seus aspectos textuais e discursivos, optando pelo uso do termo gênero textual sem diferenciá-lo do termo gênero discursivo.

Os gêneros devem e precisam ser analisados de acordo com as condições de produção, indispensáveis numa análise dos gêneros com foco no aspecto discursivo, pois “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (BAKHTIN, 2004, p. 43). Não devemos, no entanto, descartar os interlocutores, os quais exercem forte influência na escolha dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso.

O trabalho com os gêneros proporciona utilizar a língua de diferentes maneiras no cotidiano, sendo a linguagem uma forma de interação, em que o indivíduo atua, age, realiza ações por meio da linguagem, que é elemento de exteriorização do pensamento e também agente de interação comunicativa.

De acordo com Silva (2011, p. 83), a palavra gênero foi utilizada num sentido especificamente literário para identificar os gêneros clássicos – dramático, épico, lírico – e também os gêneros modernos tais como o conto, a novela, o romance, etc. Nesse enfoque, Marcuschi (2007, p. 12) diz que a expressão "gênero" sempre esteve ligada aos gêneros literários. No entanto, percebemos que hoje já não é mais assim, gênero é usado para referir sobre uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, podendo ou não ter aspirações literárias.

É importante destacar que, numa situação de interação verbal deve-se levar em quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com que finalidade. Tais elementos condicionam as escolhas do locutor que, de forma consciente ou não, acaba por fazer uso do gênero mais apropriado àquela situação.

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros que circulam entre nós, seja na escola ou não, possuem a capacidade de ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, levando-os a utilizarem a linguagem de maneira consciente, dentro de um contexto e próximo de sua realidade.

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária, em situações comunicativas e que, na visão de Marcuschi, apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composição funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Dada a importância dos gêneros textuais para a formação dos alunos, no âmbito de suas habilidades comunicativas, Marcuschi (2009) afirma que toda manifestação verbal se dá

por meio de textos realizados em algum gênero, assim, o estudo do gênero deve estar inserido no conteúdo programático das escolas, fazer parte do livro didático.

Assim, ao analisar as potencialidades do livro didático, é preciso compreender que nele deve ser compactado um conjunto de saberes inerentes à formação do aluno: gramática de língua materna, diversidade de gêneros do discurso, produção textual e literatura. O próprio livro didático precisa ser compreendido como um gênero discursivo complexo, pois conforme Bunzen (2005) se estabelece também pela hibridização de variados gêneros.

Segundo Marcuschi (2008, p. 150-151),

Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação [...], pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Outro fator estritamente importante do entendimento do gênero textual é o seu papel na interação verbal, que ocorre devido ao texto, sendo que, de acordo com Marcuschi (2008), toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.

De acordo com o autor (2008, p. 155),

Gênero textual refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Por isso é importante analisar os livros didáticos para verificar de que maneira eles estão abordando os gêneros textuais, visto que muitos autores aproveitam o conteúdo do gênero textual para trabalhar a gramática da língua, servindo apenas de pretexto para trabalhar a sintaxe e a semântica.

O Guia do Livro Didático (2014) comenta que há, quanto aos textos literários, uma insuficiência no livro didático no que se refere à abordagem da singularidade, à criação artística e valorização de sua linguagem e tessitura.

Com base no exposto, observamos que há falhas na concepção de trabalho de leitura de textos literários, cabendo ao professor a tarefa de ampliar e redimensionar as atividades de leitura e interpretação de textos no espaço de aula.

Os livros didáticos emergem como um gênero discursivo que apresenta em seus conteúdos e unidades diversidades de outros gêneros, sendo o texto literário um deles, no

entanto, não há o cuidado de demonstrar como a linguagem literária apresenta singularidades estéticas, que vão além da compreensão da estrutura e do uso do texto em sociedade.

Cabe ao professor ir além do livro, buscar novas metodologias, pois como reafirma Marcuschi, é de suma importância o trabalho das escolas com os gêneros textuais em sala de aula, visto que se os alunos entenderem a finalidade e o valor dos gêneros, poderão dominá-los e, dominando-os, conseguirão se comunicar melhor, tornando-se, dessa forma, pessoas mais críticas e aptas para uma interação social de qualidade.

No entanto, para que os discentes tenham um bom conhecimento dos gêneros textuais, por meio do livro didático, é necessário que esse material esteja de acordo com a BNCC e que o Ministério da Educação (MEC) exerça sempre o controle da qualidade dos livros didáticos fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além disso, o professor precisa reafirmar seu papel como mediador do conhecimento, ser um profissional que saiba aproveitar o que o livro tem a oferecer e, quando este deixar a desejar, em termos de conceitos, propostas e exercícios, vá além das propostas do livro didático e tenha discernimento para analisar o que funciona em cada turma, utilizando-se de exemplos e textos atuais.

Portanto, cabe ao docente compreender os mais diversos gêneros e mostrar-lhes que eles podem possibilitar colocá-los no lugar do outro e identificá-los com o outro a partir de seus valores sociais, de seu tempo, de sua posição no espaço e, ainda, poderão ampliar lhes a visão, o conhecimento.

Não podemos deixar de enfatizar que muitos alunos só terão acesso à leitura literária na escola e, em alguns casos, somente via livro didático e aulas de Língua Portuguesa, nas quais muitos professores o utilizam como único suporte, o que tem contribuído para o apagamento da literatura. Por isso é fundamental que o docente busque sempre metodologias diferentes e trabalhe com recursos diversos, que mostre aos alunos que os fragmentos de texto não representam o universo proposto pelo autor, mas sim uma mobilização didática de parte do texto; analisar os exercícios para o estudo dos saberes literários, de forma a suprimir, ampliar ou substituir os modelos quando necessário.

2.1 Gêneros Textuais Presentes no Livro “Português Linguagens”

“Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e

validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.” (PCN, p. 36).

Para que isso se efetue, a escola deve promover uma prática constante de leitura, organizada em torno de uma diversidade de textos e gêneros textuais, sendo que o conhecimento e o domínio deles preparam o aluno para eventuais práticas linguísticas, como também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

Dessa forma, o livro analisado aqui se mostra no caminho certo para este desenvolvimento e crescimento do aluno, visto que trabalha com bastantes gêneros textuais. Enfoca a reportagem, utilizando o texto “Teclar demais no celular pode causar “WhatsAppinite”, com exercícios de interpretação e uma proposta de produção e reprodução textual. Trabalha com editorial, explicando o que é e usando o texto “O legado das ruas” como exemplo, sendo que os alunos devem realizar a leitura e responder exercícios de interpretação, para, depois, produzir um editorial de acordo com os temas sugeridos:

- O olhar do jovem sobre o descuido público com a cidade e/ou com o cidadão.
- O jovem e o envolvimento com a atuação em benefício do outro.
- Ser jovem hoje: alienação ou engajamento?
- O jovem e a política.
- O jovem de hoje e os desafios que ele vive.
- O trabalho “invisível” do voluntário jovem.

Após a produção, os alunos deverão realizar a reescrita do texto. Na sequência, o livro fala, em três sessões, sobre o conto. No primeiro momento, faz uma breve explicação sobre o gênero e, num quadro destacado apresenta a estrutura do conto. Nessa parte há também exercícios de interpretação, por meio do texto “Felicidade clandestina”. Em seguida, apresenta o início de três contos para que os alunos escolham um e continuem a história, a qual também deverá ser reescrita.

No segundo momento, mostra o tempo e o espaço do conto, utilizando-se do texto “Pausa”, de Moacyr Scliar, com alguns exercícios de interpretação e a diferença entre tempo cronológico e psicológico e entre espaço físico e social. Aqui os alunos devem também escolher o início de um conto realizar uma produção e reprodução.

No terceiro momento, apresenta o conto “O homem que gritou em plena tarde”, de Ignácio Loyola Brandão e alguns minicontos: “A viagem”, de Marcílio França Castro; “Outra

viagem”, de Arthur Nestrovski e “assim”, de Luiz Ruffato, em que os discentes deverão escrever um conto tradicional, um fantástico ou algum miniconto, com a reescrita depois.

O livro trabalha também o debate. Para isso, usa o texto “Ser é tolerar a dor do saber-se”, de Arthur da Távola, momento em que faz uma breve explanação sobre debate e oferece a transcrição de uma parte de um debate com o tema “A violência na sociedade de hoje e as causas da violência”. Após, propõe algumas questões para interpretação e a realização de um debate com o tema “O celular na sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?” Dá alguns textos para nortear o debate e algumas dicas para planejamento e realização do mesmo.

O artigo de opinião também é tratado, sendo que a princípio faz-se uma explanação sobre ele e depois é trabalhado o texto “Eu não quero saber da sua vida”. Há exercícios de interpretação e uma proposta de produção e reprodução textual com o tema: “Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens”.

Por último, o livro trata, em dois momentos, sobre o texto dissertativo-argumentativo. No primeiro, com o texto “Há incerteza na mudança”, de Aldebaran L. do Prado Júnior, realiza exercícios de interpretação textual e propõe uma produção e reprodução textual, cujo tema é “Brasil: um país sem preconceito?”. Para que os alunos realizem as produções, apresenta alguns textos que versam sobre o assunto. Na sequência, fala sobre os elementos de coesão para que haja conexão de ideias entre os parágrafos.

No segundo, fala sobre continuidade e progressão, usando o texto “Tecnologia parece alterar caráter de amizades juvenis”, retirado da Folha de São Paulo, 10/05/2010. Nessa parte usa a mesma metodologia das outras, pois há, após o texto, alguns exercícios para interpretação e uma proposta de produção textual, em que os alunos deverão escrever um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “O adolescente e as redes sociais” e depois realizar a reescrita do mesmo.

O livro “Português Linguagens” aborda diferentes gêneros, porém as metodologias utilizadas são sempre as mesmas, não há diferenciação nos procedimentos, isso faz com que o aluno perca o interesse e em muitos casos, recuse-se a realizar determinada atividade. Não há uma definição clara por parte dos autores do livro a respeito do conceito adotado.

Outro destaque é sobre o não diálogo entre os textos de diferentes gêneros, mesmo entre os que abordam o mesmo tema. Desse modo, cabe ao professor dinamizar as aulas e apresentar formas diferentes para que o aluno aprenda e isso aconteça de forma significativa.

Embora o material traga uma seleta variada de gêneros ao longo da coleção, o gênero ainda é visto como ferramenta de assimilação de estrutura e reprodução do mesmo. Além

disso, o material didático em estudo revela uma concepção de ensino centrada no professor, na assimilação e reprodução de textos. Há uma preocupação excessiva por parte dos autores com a sistematização e repetição de produção de um mesmo gênero.

Eles ainda tiveram o cuidado de sistematizar e trazer para o leitor aspectos estruturais do gênero em estudo, para que no momento da produção os alunos tivessem condições de produzir o texto estruturalmente parecido com o modelo apresentado. Isso comprova que as atividades de produção sugeridas não conseguem ultrapassar os limites da escola, visto que o texto é feito de acordo com as propostas dos materiais analisados para nascerem e morrerem na escola. Seria interessante que os professores fizessem um *blog* para divulgação dos textos, um sarau de poemas com as produções dos discentes, cartazes para serem expostos no pátio da escola, produção de um livro, entre outros.

De acordo com o Manual do Professor, que consta no final da coleção, Bernard Schneuwly compreende o gênero textual como uma ferramenta, isto é, como um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Para o autor, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

Desse modo, o ensino dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente possibilita a ampliação da competência linguística e discursiva dos alunos e também dá indicações sobre as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem adquirir fazendo uso da linguagem.

No manual ainda é acrescentado que quando o aluno é colocado desde cedo em contato com uma diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, o resultado é mais satisfatório. Além disso, deve-se compreender que a aprendizagem deva ocorrer de forma espiral, isto é, que os gêneros devam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com o ano, grau de maturidade dos alunos, habilidades linguísticas e com as temáticas de seu interesse. Com o trabalho de produção centrado nos gêneros, “o ato de escrever se torna dessacralizado e democratizado: todos os alunos devem aprender a escrever todos os tipos de texto”.

2.2 A Teoria do Conto

A primeira teoria do conto surgiu nos Estados Unidos, com Edgar Allan Poe, que estabelece “como ingredientes básicos do gênero a intensidade, resultante evidentemente de um bom domínio da brevidade e da unidade, buscando um ‘efeito único’ que seria a verdade”.

As origens do conto remontam aos primórdios da humanidade e da literatura: narrativas orais, parábolas, lendas e sermões são alguns dos exemplos de formas que o procederam. No entanto, foi somente em meados do século XIX que o gênero adquiriu a sua configuração atual, considerado por muitos historiadores da literatura como “o século de ouro do conto”.

O gênero conto pode fazer parte da base para o trabalho com a língua e a literatura em sala de aula, devido ao fato de estar presente no cotidiano do aluno, ser um texto curto e de fácil compressão para os estudantes e também por ter a linguagem e o conteúdo utilizado para a sua produção, os quais fazem parte da realidade dos leitores, sendo “produzidos à luz das situações cotidianas” (ARAÚJO, 2015, p. 04).

Diante das especificidades do conto, Cortázar aponta três elementos essenciais para a construção dessa narrativa. O primeiro deles é a escolha do tema e o trabalho feito com ele pelo autor. O tema deve ir além dele mesmo, de forma a transformar um fato corriqueiro “no resumo implacável de certa condição humana, ou no símbolo candente de uma ordem social ou histórica” (CORTÁZAR, 1993, p. 153). Não há tema bom ou ruim; o importante é o tratamento realizado com ele e as técnicas empregadas para desenvolvê-lo.

O segundo elemento destacado pelo autor é a intensidade do conto, ou seja, a eliminação de tudo que não seja essencial para o drama, “de todas as ideias ou situações intermediárias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo exige” (CORTÁZAR, 1993, p. 157).

Por fim, Cortázar denominou tensão, que se refere à atmosfera em que o leitor se envolve durante a leitura, é “uma intensidade que se exerce na maneira pela qual o autor nos vai aproximando lentamente do conto” (CORTÁZAR, 1993, p. 198), prendendo nossa atenção até o fim da narrativa.

Percebemos que o conto foi e continua sendo um gênero bastante difundido, em que muitos autores apresentaram teorias sobre a sua estrutura, especificidade, tamanho, linguagem e sua importância para o desenvolvimento e compreensão da língua.

Poe (1984) defende que o contista tem de estabelecer o efeito que deseja que o seu texto provoque no leitor para, só então, criar e organizar os eventos da narrativa em função da

produção do efeito escolhido para que o texto de fato impacte o leitor como pretendido, ele sugere que o contista elimine todas as situações internas e elementos acessórios que não estejam diretamente voltados para a construção do efeito principal, tendo sempre em vista o desfecho do texto.

Mario de Andrade (apud GOTLIB, 2006) afirma que o questionamento “o que é o conto” é um inábil problema de estética literária. Júlio Cortázar (1999) considera que não é inútil falar do conto em absoluto, como gênero textual, percebendo-se, entretanto, que não há leis sobre a especificidade do conto e sim pontos de vista.

Segundo Júlio Casares (apud GOTLIB, 2006), há três acepções de conto: relato de um acontecimento, narração oral ou escrita de um acontecimento falso e fábula que se conta às crianças para diverti-las. O ponto em comum entre essas acepções é que são narrativas. Para Claude Bremond (apud, GOTLIB, 2006, p.12), a narrativa consiste “em um discurso integrado, numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”.

Ele ainda afirma que:

De fato, toda narrativa apresenta: I. uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; II. De interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós para nós, acerca de nós: “e é em relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estrutural”; III. E tudo “na unidade da mesma ação”.

O conto literário precisa ser contado de forma que a criação, a arte da escrita, não se identifique com qualquer relato, com qualquer documento.

Segundo Ricardo Piglia, o conto sempre conta uma história visível e outra oculta e a cada história corresponde um sistema da casualidade diferente. A forma clássica do conto produz o efeito surpresa. Já a versão moderna descarta o final surpresa, com múltiplas possibilidades de um final, as quais são encarregadas de dar sentido à narrativa.

Para Pratt (1994, p. 95), o conto é uma construção artística na qual se dá a comunicação de uma sequência limitada de acontecimentos, experiências, ou situações de acordo com uma ordem que possui uma totalidade própria. Na visão de Fergusson (1994, p. 218), “o conto é definido em termos de unidade de efeito, técnicas de compreensão do enredo, revelação ou mudança de personalidade, sem falar no lirismo”. De acordo com O'Connor (2004, p. 13), o objetivo do conto seria satisfazer o leitor individual, crítico e solitário, pois este se insere num contexto marcado pela rapidez na comunicação e pela agilidade da vida

moderna, sem tempo hábil para a leitura de um romance, preferindo a leitura de uma narrativa curta.

Propp (2006) não esquece que a realidade pode modificar ou transformar o conto. Ele também aponta duas fases de evolução do conto: uma primeira em que o conto e o relato sagrado se confundem, e uma segunda, quando o conto se libera da religião e passa a ter vida própria.

Para Edgar Allan Poe, há uma relação entre a extensão do conto e o efeito, ou seja, a reação que este consegue provocar no leitor. O efeito que a leitura deve causar é critério para a composição literária, é uma excitação extensa e transitória, por isso é necessário dosar a obra para que não se perca a excitação.

Segundo ele,

[...] no conto breve, o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora de leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escrito. Não há nenhuma influência externa ou extrínseca que resulte de cansaço ou interrupção (POE, apud GOTLIB, 2006, p. 27).

O autor precisa ter consciência de qual efeito deseja causar no leitor, atentando para a economia dos meios narrativos, aspecto aceito e reproduzido por diversos contistas. Júlio Cortázar (apud, GOTLIB, 2006, p. 28) sintetiza a teoria de Poe da seguinte forma: “Um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse”. Ainda segundo Cortázar, o que causa interesse é o acontecimento.

O bom contista é aquele que consegue representar, no texto, uma realidade mais ampla do que a que ele figura. Um bom conto abre-se para um mundo mais amplo, possibilita a compreensão de uma realidade para além do exposto, do narrado. Nas palavras de Cortázar (1999, p. 355) “[...] são aglutinantes de uma realidade infinitamente mais vasta que a do mero episódio que contam, e por isso nos influenciaram com tal força que a modéstia do seu conteúdo aparente, a brevidade do seu texto, permite suspeitar”.

(...) Se não tivermos uma ideia viva do que é conto, teremos perdido tempo, porque um conto em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes (CORTÁZAR, 1999).

Dessa forma, o conto realiza-se em sua capacidade de abertura para uma realidade que vai além dele, para além do simples, uma vez que “o bom contista é aquele cuja escolha possibilita essa fabulosa abertura do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência da mesma condição humana” (CORTÁZAR, 1999, p. 155).

Nadine Gordimer (apud GOTLIB, 2006, p. 41) compreende o conto como um corte no fluxo da vida, representa o real com flashes de luz intermitentes que lembra o piscar de vagalumes. Gotlib (2006, p. 41) adverte que essa concepção, assim como a do conto como um engendrar de epifanias, consegue explicar um ou outro conto, mas não o conto enquanto gênero textual.

A exposição de Nádía Gotlib não busca selecionar a mais correta teoria do conto, aquela que deve ser defendida como verdade absoluta, pois, no que diz respeito a esse gênero textual, não é possível. A autora concluiu afirmando a singularidade do conto “Cada conto, um conto”. Isto é, cada texto, cada conto singular, precisa ser estudado em sua singularidade e em relação ao seu caráter de particularidade, que é o campo de mediação entre o singular e o universal (LUKACS, 1978).

É pela ligação do conto com a vida em cada caso singular que este pode (e deve) ser usado na escola como um instrumento pedagógico, desde que não haja tentativa de manipular o efeito do conto, mas propiciar instrumentalização para que a arte faça seu papel.

“Um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com uma explosão de energia espiritual que ilumine bruscamente algo que chega muito além do pequeno e às vezes miserável episódio que conta” (CORTÁZAR, 1999, p. 352).

A mesma questão também é tratada por Machado de Assis (2008), que diz:

O tamanho não faz mal a este gênero de histórias, é naturalmente a qualidade; mas há sempre uma qualidade nos contos que os torna superiores aos grandes romances, se uns e outros são medíocres: é serem curtos.

Segundo Allan Poe, o conto, como narrativa curta, permite a leitura de uma só vez, causando no leitor encantamento, alegria, tristeza, medo, confusão, terror, entre outros e sendo, assim, preservado na sua integridade pela leitura ininterrupta.

Se alguma obra literária é longa demais para ser lida de uma assentada, devemos resignar-nos a dispensar o efeito imensamente importante que se deriva da unidade de impressão, pois, se se requerem duas assentadas, os negócios do mundo interferem e tudo o que se pareça com totalidade é imediatamente destruído (POE, 2001).

Torna-se relevante destacarmos que o conto é um gênero que torna possível a prática de leitura em sala de aula, pois, de acordo com Cortázar (1993, p. 122-123), “um conto é uma máquina literária de criar interesse”, sendo que por meio da construção de um repertório de leitura de contos, o leitor é conduzido ao hábito de ler e com o interesse despertado, é convidado a estender seu repertório para obras e gêneros variados, além dos limites da sala de aula e/ou da escola.

Na atualidade, o conto é um dos gêneros narrativos mais escritos e mais lidos no mundo. No entanto, não é de fácil elaboração como muitos pensam, pois escrever um conto de qualidade é um exercício literário muito difícil, sendo que esta narrativa só será surpreendente e agradável para o leitor se apresentar recursos criativos, que resultem numa perfeita ordem estética.

2.3 O Conto Contemporâneo no Livro Didático

A busca incessante para formar leitores é um desafio para os professores de Língua Portuguesa. Assim, o trabalho com o conto contemporâneo é um excelente recurso para que o gosto e prazer pela leitura sejam despertados no estudante. No entanto, quando se trata do texto literário, que tem a função de levar à reflexão, ocorre a didatização do mesmo.

Para Zilberman (1988),

[...] o livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele que só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer (ZILBERMAN, 1988, p. 111).

Assim, conforme a autora, o texto literário perde sua essência artística e sua leitura torna-se apenas pretexto para a realização de exercícios, perdendo sua função humanizadora e transformadora.

A prosa contemporânea brasileira caracteriza-se por pretender investigar temáticas presentes no cotidiano da sociedade, na qual o leitor poderá encontrar sentido para sua existência, nos diversos gêneros contemporâneos, como o romance, crônicas, contos, minicontos, entre outros. Personagens não adaptados às mudanças do mundo pós-moderno, pelo retrato da miséria social e pessoal dos indivíduos que perambulam pela vida e pelas

margens das grandes cidades. Assim, pelo fato de os temas de ficção contemporânea brasileira dialogarem com uma realidade próxima, é fundamental estudá-los na escola.

Em relação ao conto contemporâneo, é importante frisar

que ele cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem (BOSI).

Percebemos a importância de se trabalhar este gênero, mediante a sua riqueza, que é preciso despertar nos alunos o interesse e o prazer pela leitura e levá-los a perceberem a sua importância para que a aprendizagem ocorra de forma eficiente e significativa.

Cabe à escola, em meio a tantas mudanças tecnológicas e sociais, estimular a leitura, melhorar as estratégias e oferecer muitos e variados textos. Dos caminhos a seguir, dois favorecem a intimidade dos alunos com o texto: ensinar a estabelecer previsão e inferência, estratégias que são invocadas na prática de leitura, logo no primeiro contato com o texto e que devem ser “provocadas” conscientemente pelo professor na prática de leitura (REVISTA NOVA ESCOLA, março-2003, p. 48-49).

O conto contemporâneo, segundo Reis (1987) caracteriza-se pela construção de um texto curto, com o objetivo de conduzir o leitor para além do dito, para a descoberta de um sentido não-dito. A ação se torna mais reduzida, com o surgimento de monólogos, exploração de um tempo interior, psicológico, em que a linguagem pode se chocar pela rudeza, pela denúncia do que não se quer ver.

Desaparece a construção dramática tradicional que exige um desenvolvimento, um clímax e um desfecho, porém, em contrapartida, cobra a participação do leitor, exige uma leitura que descortine não só o que é contado, mas, principalmente, a forma como o fato é contado, a forma como o texto se realiza.

A leitura precisa possibilitar aos alunos ingressarem e participarem da sociedade letrada e a leitura de contos pode proporcionar-lhes prazer e aprendizagem, tornando-os leitores críticos, pois, segundo Arriguci Jr. (2009 apud CENPEC, 2009, p. 14),

Todo mundo gosta de história. Não há sociedade sem narrativa. O homem é um animal narrativo. Homo narrador. Todo mundo quer ouvir histórias. Contamos histórias desde o amanhecer até a hora de dormir. Senta num táxi, história; entra em um ônibus, história; vai para a escola, história; dá uma topada; história; briga com o namorado, história. Todas as situações da vida propiciam acontecimentos narráveis e vivemos desse entrelaçamento de narrativas.

No entanto, apesar de os livros didáticos apresentarem vários contos, muitos deles são inseridos de maneira fragmentada e em alguns casos, por meio de alguns excertos, o que dificulta a interpretação. Além disso, as atividades são trabalhadas de forma repetitiva, restringindo-se ao estudo das informações do plano textual, em detrimento da análise de elementos extralinguísticos, o que limita o desenvolvimento reflexivo e crítico do educando.

Rodrigues (2006) enfatiza sobre a utilização majoritária de fragmentos de textos literários, os quais, segundo ele, desfiguram o sentido das obras e revelam procedimentos inadequados de produção de material didático e escolarização da literatura.

Rangel (2007, p. 129) também demonstra como as perspectivas de leitura como ocorrem no livro didático desconsideram a materialidade do texto literário e desprezam a singularidade do sujeito-leitor, o que dificulta “uma caracterização minimamente satisfatória da leitura como experiência subjetiva”. O autor ainda reforça que, muitas vezes, o livro didático atrapalha a formação do leitor na escola, devido ao fato de esses materiais proporem pouca leitura, com objetivos mal definidos, com a compreensão prejudicada, “sem sentido, sem proveito pessoal” (RANGEL, 2007, p. 132).

É evidente que mesmo um bom livro didático não conseguira contemplar a diversidade de autores e textos literários. No entanto, é possível que, após uma escolha responsável desses livros, o professor organize planejamentos, os quais sejam capazes de ampliar as relações interdiscursivas entre as escolhas/recortes do material e a diversidade de outros textos, em que os caminhos de abordagem ocorrem de maneira mais significativa para interações produtivas com o discurso literário.

Sabemos que muitos alunos terão acesso ao texto literário apenas na escola, por isso, em consonância com o trabalho de seleção, análise e manipulação produtiva do livro didático, é necessário que as bibliotecas escolares funcionem como ambientes saudáveis e convidativos para a prática de leitura. Elas não podem ser espaços de depósitos de livros de difícil acesso, gerenciadas por algum profissional readaptado, sem experiências.

Torna-se importante destacarmos, ainda, que no espaço da escola, o texto literário não pode ser associado somente a uma atividade de lazer ou entretenimento. Todorov (2009, p. 24) salienta que a literatura está longe de ser um simples entretenimento ou uma distração reservada às pessoas educadas. Ao contrário, o texto literário permite descobrir mundos possíveis, para que “cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”. Por isso, cabe ao professor mediar/promover os diálogos entre as histórias locais de seus alunos e os mundos possíveis propostos pela literatura, tornando-se, assim, um agente transformador da realidade

de seus alunos, por meio da interação responsiva com os discursos que gravitam e constituem cada texto literário.

Diante disso, acreditamos que desescolarizar a literatura ou reforçar sua escolarização equivocada priva o discente do direito de acesso a bens culturais e ao saber literário, tão importantes para a construção de uma sensibilidade estética e para um refinamento do ser ou estar no mundo dos alunos-leitores.

3. O CONTO NO LIVRO DIDÁTICO

Segundo o Guia (BRASIL, 2013, p. 85), um dos pontos fortes dessa coleção “Português Linguagens” centra-se no eixo de leitura. As propostas de estudo do texto exploram diferentes habilidades cognitivas, dentre as quais podemos citar: compreensão global; articulação entre as partes do texto; inferências; recursos linguísticos; leituras expressivas; dramatizações e declamações; comparações entre textos verbais e não-verbais; estímulo à troca de ideias entre os alunos e argumentação oral.

No entanto, como acontece em muitos livros didáticos, o tratamento dos textos literários deixa a desejar porque as atividades nem sempre consideram as criações artísticas e nem valorizam a linguagem. A análise de textos visuais, compostos de linguagem verbal e imagens é um dos destaques da coleção, que no eixo de produção textual, trata dos gêneros escritos e orais; e tipos textuais, apresentados como modelo para a produção do aluno.

O Guia ressalta uma falha em relação ao detalhamento das etapas de produção e orientação sobre a construção da textualidade. Já no Manual do Professor são apresentadas orientações e sugestões sobre as atividades, mostrando de forma explícita quais os fundamentos teórico-metodológicos da obra, os objetivos, os procedimentos didáticos alternativos, os conteúdos e textos trabalhados em cada unidade.

Assim, para que ocorra o trabalho efetivo em sala de aula por meio da coleção, o Guia (BRASIL, 2013, p. 89) sugere ampliar o eixo de leitura, com análise de textos literários, que explore sua singularidade estética, e o eixo de produção escrita, com orientações de construção da textualidade, como a sequência e a articulação dos conteúdos, a coesão, a escolha de recursos linguísticos.

No Manual do Professor podemos perceber que os autores procuram interagir diretamente com os professores, para isso, oferecem-lhes orientações de uso, descrição do livro didático, metodologia e pressupostos teóricos da obra e também um cronograma e sugestões de atividades.

Sobre o eixo de leitura, os autores propõem [...] um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de textos – que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira -, comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, Manual do Professor, p. 4).

Desse modo, verificamos que eles têm por base as orientações dos PCN (BRASIL/SEF, 1998, p. 36), pois assimilam que um leitor competente é aquele que

compreende o que lê, que identifica os elementos implícitos, os quais estabelecem relações com outras leituras e reconhecem a diversidade de sentidos possíveis de um texto. Os autores acreditam que a leitura dentro ou fora da sala de aula deve ser uma prática constante, cabendo à escola oferecer aos alunos uma diversidade de textos e gêneros textuais.

Em relação à abordagem de textos literários, os autores recomendam um diálogo com outras artes e linguagens. Enfatizam o caráter artístico, cultural e dinâmico da literatura. Segundo eles, ao propor uma perspectiva dialógica para o trabalho com a literatura, pretende-se perseguir os diálogos travados por nossa literatura com ela mesma e, assim, compreendê-la melhor, respeitando sua historicidade (CEREJA E MAGALHÃES, 2012, Manual do Professor, p. 19).

Sobre o eixo de produção textual, os autores apresentam como fundamento teorias de gêneros e Linguística Textual, com contribuições de mais de uma linha teórica, porém há um maior interesse pelas teorias de gêneros do discurso, evidenciando as teorias de Bakhtin (2011), com destaque para três aspectos básicos: o tema, o modo composicional e o estilo. Os estudos de Sshneuwly e Dolz (2004) também fundamentam o eixo de produção textual.

Os autores do livro didático afirmam que “com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros, o ato de escrever torna-se dessacralizado e democratizado: todos os alunos devem aprender a escrever todos os tipos de texto” (p. 32). Para isso é preciso redefinir o papel do professor de Língua Portuguesa para que este seja “um especialista nas diversas modalidades, orais e escritas, de uso social” (p. 32).

Diante do exposto, podemos perceber que em relação ao eixo de leitura, os autores apresentam uma grande preocupação com uma seleção criteriosa de textos de todos os tipos e gêneros de circulação social, mesmo não adotando teorias de gêneros.

No livro do aluno, para o reconhecimento da abordagem dos gêneros do eixo de leitura, são trabalhados os seguintes gêneros na seção “Estudo do texto” (reportagem; conto; tela; crônica; painel de esculturas e pinturas e cartum), na qual também tem as subseções como “Compreensão e interpretação”, “A linguagem dos textos” e “Trocando ideias”.

Podemos perceber que as tipologias predominantes nos gêneros escritos centram-se na narração (no conto e na crônica) e no relato (na reportagem). A argumentação, a exposição e a descrição, predominantes em diversos gêneros não foram abordadas no eixo de leitura. Assim reconhecemos que não há grande diversidade de gêneros no eixo de leitura, o qual é dedicado à interpretação e análise textual.

O conto é um dos gêneros mais apresentados, aparecendo na Un. 2, cujo tema é Amor, no Cap. 1, intitulado “O primeiro amor”, por meio do texto “Felicidade Clandestina, de

Clarice Lispector. Isso vem ao encontro da teoria de Macuschi (2008, p. 207) que diz: “[...] os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais figuram apenas ‘enfeite’ e até para distração dos alunos”. Desse modo não há variações quanto à escolha dos gêneros que compõem as seções centrais do volume analisado.

Na sequência, o mesmo gênero é trabalhado na Un. 2, no Cap. 2, “Amar não tem idade”, na seção “Produção de texto”, por meio do conto “Pausa”, de Moacyr Scliar, em que versa sobre os gêneros narrativos ficcionais e faz um contraponto entre romance e conto. Já no Cap. 3, “O verdadeiro presente”, o conto é trabalhado com o auxílio do texto “A visita”, de Walcyr Carrasco, o que é fundamental, pois segundo Bakhtin (2011), os gêneros nos orientam socialmente e garantem interpretações das formas de comunicação.

Assim, ao abordar a leitura do conto nas aulas de Língua Portuguesa, deve-se buscar destacar a superioridade desta prática em relação a modalidades de aulas que optam apenas pela exposição e explicação do fenômeno literário, visto que uma prática de ensino que privilegia o ato de ler precisa conceber o texto como uma fonte capaz de fazer com que o aluno se forme como leitor. Por isso, cabe ao professor pensar e criar estratégias que possam garantir um trabalho efetivo com o texto em sala de aula e que oportunizem ao aluno-leitor ter um contato direto com o universo literário.

3.1 Apresentação do livro “Português Linguagens”

O livro “Português Linguagens” está dividido em 4 unidades, as quais apresentam os seguintes temas: Caia na rede (Un. 1); Amor (Un. 2); Ser jovem (Un. 3) e Nosso tempo (Un. 4), que são destinadas aos quatro bimestres letivos, sendo que cada uma apresenta três capítulos, que são assim tematizados: Un. 1 – Cap.1: O registro de mim mesmo; Cap. 2: Posto... Logo, existo!; Cap. 3: Eu: entre o real e o ideal. Un. 2 – Cap. 1: O primeiro amor; Cap. 2: Amar não tem idade; Cap. 3: O verdadeiro presente. Un. 3 – Cap. 1: O brilho do consumo; Cap. 2: Ser jovem é...; Cap. 3: De frente para a vida. Un. 4 – Cap. 1: “Mais louco é quem me diz...”; Cap. 2: O igual que é diferente; Cap. 3: Ciranda da Indiferença.

No final de cada unidade, há uma seção intitulada “Intervalo”, a qual se destina à realização de projetos. Conforme a resenha do Guia do PNLD (BRASIL, 2013), o princípio organizador do livro é o tema. Assim, os temas encontrados nesse volume para cada bimestre, são: valores (Un. 1); amor (Un. 2); juventude (Un. 3) e tempo (Un. 4).

Cada capítulo é subdividido em seções e subseções que integram os eixos de leitura, conhecimentos linguísticos, produção textual e oralidade. No último capítulo é proposto um projeto, cujo objetivo é revisar toda a unidade.

Na abertura de cada unidade é apresentado um poema para leitura e introdução do tema a ser tratado, em relação ao qual não há orientações de análise, em que os alunos não são sensibilizados a refletirem sobre ou gênero ou mesmo interpretar os poemas escolhidos, que servem apenas como “enfeite” ou distração para os alunos. Já na página seguinte, há sugestões de filmes, livros, músicas e sites para que o aluno possa ampliar seu conhecimento sobre o assunto.

Na Un. 1 – há um painel de imagens, que mostra o celular em diferentes cenários, sendo utilizado por pessoas diversas. Depois, na seção “Produção de texto”, é tratado sobre o gênero reportagem. A seção “Para escrever com expressividade” fala sobre o discurso nos textos jornalísticos. Na seção “A língua em foco” são trabalhadas as orações subordinadas substantivas e as reduzidas. Na intitulada “De olho na escrita”, há um resumo explicativo sobre o plural dos substantivos compostos e alguns exercícios. E, por último, na seção “Divirta-se” aparece um círculo no qual aparece a seguinte pergunta: O círculo abaixo está parado ou em movimento?

O Cap. 2 desta unidade inicia-se com o texto *Selfies*, de Marcelo Coelho, que será analisado na seção “Estudo do texto” e subseções “A linguagem do texto” e “Trocando ideias”. Na seção “Produção de texto”, os alunos deverão dividir-se em grupos e escolher um dos temas citados para a produção de uma reportagem. Na seção “Língua em foco” é trabalhado o pronome relativo com um breve resumo e alguns exercícios. A “De olho na escrita” continua tratando do plural dos substantivos compostos, mas desta vez somente com exercícios. Na “Divirta-se” há uma tirinha de Gaturro para os alunos praticarem uma leitura fruição.

O Cap. 3 disponibiliza o texto “Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos”, de Antônio Prata. Na seção “Estudo do texto”, apresenta as subseções: “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “Leitura expressiva”, “Cruzando ideias”; “Trocando ideias” e “Ler é reflexão”. Na Seção “Produção de texto” é apresentado um resumo sobre editorial e como exemplo, o texto “O legado das ruas”, com exercícios de interpretação. Depois, no “Agora é sua vez”, é mostrado um diálogo entre Ana Maria Machado e Moacyr Scliar, por meio do texto “Solidariedade: Gesto plural”, a partir do qual os discentes deveriam realizar a produção de um editorial. Na seção “Divirta-se” há uma nova tirinha de Gaturro para leitura. No “Passando a limpo”, tem um fragmento de uma crônica de

Moacyr Scliar para ser interpretado. Para finalizar a unidade 1, existe o “Intervalo”, que é um momento destinado a projetos, sendo que este possui a seguinte temática: Jovem: o que você quer?

Na Un. 2 – Cap. 1 aparece a princípio o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, o qual é trabalhado na seção “Estudo do texto” e subseções “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto” e “Trocando ideias”. Na seção “Produção de texto”, há um breve resumo sobre o gênero conto, bem como sobre a estrutura de seu enredo, sendo que, na sequência, no “Agora é a sua vez”, são apresentados início de três contos de escritores brasileiros, cabendo aos discentes escolherem um para dar continuidade à narrativa. Para isso, há “Planejamento do texto” e “Revisão da escrita”. Na seção “Para escrever com expressividade” é citado o discurso indireto livre. Na “Língua em foco”, é tratado sobre as orações subordinadas adverbiais e as reduzidas. No “Divirta-se” tem o texto “O que é o paradoxo de Pinóquio?”.

No Cap. 2, há um painel de imagens que versam sobre o amor em diferentes fases da vida. Na seção “Cruzando linguagens” aparece o “Soneto de felicidade”, de Vinícius de Moraes e alguns exercícios de interpretação. Após isso, a “Produção de texto”, fala sobre tempo e o espaço nos gêneros narrativos ficcionais e, como exemplo, utiliza o conto “Pausa”, de Moacyr Scliar, com alguns exercícios para compreensão, para que no “Agora é a sua vez” os alunos escolham um dos inícios dos contos apresentados para dar continuidade à história, empregando o tempo cronológico, com “planejamento, revisão e reescrita do texto”. Na seção “A língua em foco” é trabalhado o período composto por coordenação e as orações coordenadas, como também a classificação das orações coordenadas sindéticas. A “De olho na escrita” traz um resumo sobre os adjetivos pátrios. Para finalizar o capítulo, no divirta-se há um painel com diversas rosas, dentre as quais os alunos deverão encontrar entre elas um coração em 3D.

O texto “A visita”, de Walcyr Carrasco, introduz o Cap. 3, sendo que na seção “estudo do texto” há as subseções “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “Leitura expressiva do texto”; “Trocando ideias” e “Ler é diversão”. A “Produção de textos” continua tratando sobre o gênero conto, segundo a qual os alunos poderão escrever um conto sobre o assunto de seu interesse com “Planejamento do texto” e “Revisão da escrita”. Na “Língua em foco” são inseridas as figuras de sintaxe, com conceituação de cada uma. Depois há exercícios de fixação do assunto. A seção “De olho na escrita” trata da diferença entre tem ou têm? Vem ou vêm?, por meio de exercícios. O “Divirta-se” apresenta uma figura na qual os discentes deverão tentar ver um automóvel 3D. o “Passando a limpo”, trata de um fragmento do texto

“História Clínica”, de Eduardo Galeano, com exercícios para estudo e análise. Para finalizar a unidade 2, o “Intervalo” propõe o projeto “Quem conta um conto aumenta um ponto”.

Na Un. 3 – Cap. 1, é apresentado outro texto de Walcyr Carrasco, agora intitulado “A crueldade dos jovens”, que apresenta na seção “Estudo do texto”, as subseções “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “Leitura expressiva do texto”; “Cruzando linguagens”; “Ler é reflexão”. Na “Produção de texto” desta vez é trabalhado o “debate”. Na “Para escrever com expressividade”, os versos e seus recursos musicais, bem como a estrofe, a métrica, a rima e o ritmo são definidos. Na seção “Língua em foco”, é apresentada uma explanação sobre estrutura e formação de palavras. E no “Divirta-se” uma piada de Paulo Tadeu.

No Cap. 2, no Painel de imagens elas retratam o que é ser jovem. A seção “Produção de texto” continua falando sobre debate e propõe um sobre o número significativo de adolescentes grávidas no país. A “Língua em foco” trabalha concordância Nominal. A “De olho na escrita” fala sobre o uso de **c**, **ç** ou **ss**. Em “Divirta-se” há uma charge sobre o uso exagerado do celular.

O Cap. 3 é iniciado com o texto “Para Maria da Graça”, de Paulo Mendes Campos, por meio do qual há exercícios de interpretação na seção “Estudo do texto” e subseções “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “leitura expressiva do texto”; “Trocando ideias”. Já na seção “Produção de texto” é trabalhado o artigo de opinião com o auxílio do texto “Eu não quero saber da sua vida”, alguns exercícios de interpretação e depois a produção propriamente dita no “Agora é a sua vez”, em que os discentes têm a função de escrever um artigo de opinião sobre o tema “Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens”, com “Planejamento do texto”, “Revisão e reescrita”. Na “Língua em foco” são apresentados regras de concordância verbal e exercícios. “De olho na escrita” trata da diferença do **e** ou **i** e do **o** ou **u**. O “Intervalo” propõe um projeto com a seguinte temática: “Jovem: cadê sua opinião?”

Na Un. 4 – Cap. 1, Fernando Sabino aparece com o texto “Psicopata ao volante”, que serve para o “Estudo do texto” e para as subseções “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “Leitura expressiva do texto”; “Cruzando linguagens” e “Trocando ideias”. Na “Produção de texto” é inserido o gênero dissertativo-argumentativo, com o a ajuda do texto “Há incerteza na mudança” e alguns exercícios de interpretação. Sendo que no “Agora é a sua vez” o papel dos discentes é produzir um texto dissertativo-argumentativo a partir do seguinte tema “Brasil: um país sem preconceito?”, com planejamento, revisão e reescrita do texto. Na seção “Para escrever com coerência e coesão” aparecem os textos “A

força da palavra na publicidade”, de Nelly de Carvalho e “A cidadania brasileira é inacessível”, além de exercícios para estudo e análise e explanação sobre coesão e coerência. Na seção “Língua em foco” há um resumo sobre regência verbal e nominal. O “Divirta-se” contém uma charge de quebra-cabeças.

O Cap. 2 é iniciado com um cartum, de Quino que trata sobre a questão das diferenças, com alguns exercícios. A “Produção de texto” fala da informatividade e qualidade de argumentos com a utilização de um cartum de Rodrigo Rosa e exercícios de interpretação. Na sequência, conceitua informatividade e senso comum e como exemplificação, é inserido o texto “Violência social” (escrito por uma aluna de vestibular) e ofertados exercícios para análise sobre o mesmo. No “Agora é a sua vez” é proposta a produção de um texto dissertativo-argumentativo, cujo tema é: o papel da televisão na sociedade brasileira, com planejamento, revisão e reescrita. “Para escrever com coerência e coesão” ainda continua tratando sobre articulação. Na “Língua em foco” fala sobre regência e crase, com conceituação, regras e exercícios. Em “De olho na escrita” há uma explicação sobre o emprego do pronome demonstrativo. No “Divirta-se” tem um quadro com aves em que o aluno deverá decidir se elas são brancas ou pretas.

No Cap. 3 aparece o texto “No trânsito, a ciranda das crianças”, de Ignácio de Loyola Brandão. Há a seção “Estudo do texto” e as subseções “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “Trocando ideias” e “Ler é reflexão”. A “Produção de textos” continua trabalhando com o gênero dissertativo-argumentativo, em que cabe aos alunos produzirem um sobre o tema “O adolescente e as redes sociais”. A “Língua em foco” apresenta regras de colocação pronominal. Em “De olho na escrita” continua explanando sobre o emprego dos pronomes demonstrativos, com regras e exercícios. No “Divirta-se” há umas adivinhas para que os discentes tentem resolver. No “Passando a limpo” está inserido um fragmento do texto “Menino pequeno”, de Rachel de Queiroz e alguns exercícios de interpretação. Por último, no “Intervalo”, é proposto um projeto sobre a produção e montagem de um jornal mural sobre o mundo em que vivemos.

Ao final da coleção aparece a bibliografia e depois o Manual do Professor, com algumas orientações didáticas, em que fala sobre leitura e a formação do leitor; produção de texto; gêneros; sugestões bibliográficas; outros procedimentos didáticos; espaço de criação; projetos; oralidade; o ensino da língua; gramática: interação, texto e reflexão; recursos complementares; articulação com outras áreas do conhecimento; avaliação diagnóstica ou sondagem; o que avaliar na leitura, produção de texto e gramática, além da estrutura e metodologia da obra; o plano de curso de cada unidade, com objetivos específicos e

conteúdos; sugestões de estratégias para a abertura de cada unidade; textos sobre livro digital e multiletramento.

De acordo com o Manual do professor, esta coleção chega à sua 9ª edição, sendo que nesta os autores procuraram confirmar e aprofundar os rumos traçados nas anteriores. Um deles consiste na seleção criteriosa de novos textos, os quais vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea, o que mostra o comprometimento com a formação de leitores competentes de todos os tipos de gêneros em circulação social. Além disso, há uma abordagem da gramática que apresenta alguns conceitos da gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem, mas também alarga o horizonte dos estudos da linguagem, de acordo com os avanços da linguística e da análise do discurso (p. 275).

Na área de leitura e interpretação de textos foi criada a seção “Passando a limpo”, a qual aparece no final de cada unidade, com testes de múltipla escolha. Na área de produção textual houve a criação de duas novas subseções: Planejamento do texto e Revisão e reescrita.

Para ampliar o conhecimento relativo a cada proposta de ensino-aprendizagem, no final de cada volume o professor encontra uma bibliografia básica, que serviu de referência e apoio teórico para as várias ideias que nortearam o projeto da obra.

“Os vinte e um descritores avaliados pela Prova Brasil foram distribuídos entre os quatro volumes da coleção e, ao longo dos volumes, os descritores já vistos acabam sendo retomados e aprofundados” (p. 306).

3.2 Como é Trabalhado o Conto no Livro Didático “Português Linguagens”?

O princípio norteador da coleção é o tema, por isso se observa que no volume 4, destinado a alunos que frequentam o 9º Ano de escolaridade do Ensino Fundamental regular, os temas são direcionados a adolescentes entre catorze e dezessete anos. Para o reconhecimento da abordagem dos gêneros do eixo de leitura presente na seção “Estudo do texto” e subseções “Compreensão e interpretação”, “A linguagem dos textos” e “Trocando ideias”, verifica-se um enfoque relativo a gêneros representativos da esfera: jornalística (como a reportagem, a crônica e o cartum) e artística/literária (como o conto, a crônica, o cartum, a tela, as pinturas e as esculturas). Como tipologias predominantes nos gêneros escritos há a narração (no conto e na crônica) e o relato (na reportagem).

Como a resenha do Guia do PNLD (BRASIL, 2013) ressaltou a necessidade de ampliação dos estudos em relação aos gêneros de esfera literária, decidimos analisar como o gênero “conto” é trabalhado no livro didático “Português Linguagens”. Assim, verificamos que o mesmo é cogitado em três momentos na Un. 2, sendo inserido no Cap. 1, por meio do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector; no Cap. 2, com o texto “Pausa”, de Moacyr Scliar e, por último, no Cap. 3, com o texto “O homem que gritou em plena tarde, de Ignácio Loyola Brandão”.

O conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, encontra-se nas páginas 70 e 71 no livro didático, está inserido na segunda unidade intitulada “Amor”. Ele constitui o capítulo 1, “A conquista do amor impossível”, o qual se inicia com algumas reflexões a respeito da temática. O que é de fundamental importância, uma vez que o docente pode utilizar essas interrogativas para motivar os alunos para a leitura do conto. São elas:

Quando falamos em amor, sempre pensamos no amor à pessoa amada, ou no amor a pais, irmãos, familiares e amigos. Mas pode o ser humano apaixonar-se com a mesma intensidade por um objeto ou por um hábito? E o que fazer quando esse sentimento é confrontado com sentimentos como a crueldade e a perversidade? (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 70).

Podemos perceber que as interrogativas apresentam pistas a respeito da temática do conto e podem ser trabalhadas oralmente com a classe. Na sequência, aparece o conto em análise na íntegra e após um pequeno glossário.

CAPÍTULO

0 primeiro amor

1

Quando falamos em amor, sempre pensamos no amor à pessoa amada, ou no amor a pais, irmãos, familiares e amigos. Mas pode o ser humano apaixonar-se com a mesma intensidade por um objeto ou por um hábito?

E o que fazer quando esse sentimento é confrontado com sentimentos como a crueldade e a perversidade?

Felicidade clandestina

Ela era gorda, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letras bordadíssimas palavras como "data natalícia" e "saudades".

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para os meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomenceava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas do Recife. Dessa vez nem



caí; guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não cai nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes accito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas do Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser". Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comeci a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro; era uma mulher com seu amante.

(Clarice Lispector, *Felicidade clandestina*, 5. ed, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 7-10.)



elucidativo: que elucida, explica.

êxtase: estado de máxima intensidade emocional, por efeito de exaltação religiosa ou de sentimentos intensos de alegria, prazer, admiração, etc.

magnô: de grande importância.

Nas páginas 72 e 73, há a seção “Estudo do texto” e subseções “Compreensão e interpretação”, nas quais temos oito exercícios de interpretação e a apresentação de uma breve biografia da autora Clarice Lispector. Em seguida, o tópico “A linguagem do texto” apresenta três questões que discutem sobre as nuances da linguagem apresentada no texto. Já na página 74, encontramos o tópico “Trocando ideias”, com três questões para aprofundar a temática do texto.

Na seção “Produção de texto” (p. 74 e 75), há uma caracterização a respeito do gênero “conto”, a estrutura do enredo e mais alguns exercícios sobre o conto Felicidade clandestina e, ainda alguns sobre o conflito da narrativa. Somente depois é trabalhada a produção propriamente dita, no “Agora é a sua vez”, que apresenta o início de três contos dos escritores brasileiros: Heloísa Seixas, José J. Veiga e Edson Gabriel Garcia, em que os discentes terão de escolher um deles e dar continuidade à narrativa. Por último, há algumas orientações para planejamento do texto, revisão e reescrita.

Diante dessa sequenciação apresentada no livro ao trabalhar o gênero conto, percebemos que as atividades não concebem o texto como um gênero e não esgotam a análise de seus elementos, uma vez que se restringem ao estudo das informações do plano textual. E, mesmo que tenha relevância no processo de compreensão textual, a recorrência de atividades assim limita o desenvolvimento reflexivo e crítico do aluno, o que faz com que, conforme os autores do livro mencionam no Manual do Professor, “a intenção de formar leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social, caiam por terra”.

Nas seções “Produção de texto”, inicialmente há a apresentação e atividades sobre um texto do mesmo gênero a ser produzido, posteriormente, pelo aluno, o qual tem como parâmetro para sua produção o texto disposto no eixo. No entanto, não é feita nenhuma relação com o estudo das atividades do eixo de leitura, isto é, a relação entre os eixos de leitura e produção é praticamente nula.

O Cap. 1, da Un. 2 é o único que utiliza o mesmo texto, tanto para o eixo de leitura, quanto para o de produção, em que há um vínculo maior entre os eixos, sendo que no de leitura se evidenciam o tema e o estilo, e no de produção a composição é destacada.

Em relação ao conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, para a criação do aluno na seção “Produção textual”, são propostos o desenvolvimento e desfecho de um conto já introduzido ou a produção de um com o tema livre. De acordo com o boxe na transcrição, aparece da seguinte maneira: Observe se seu conto é uma narrativa ficcional curta; se apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos, ainda se o enredo está estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho, se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão da língua (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 76).

Dessa forma, percebemos que o boxe contém uma síntese sobre o gênero “conto”, em que podemos notar que gênero e tipo textual são considerados fenômenos semelhantes (“conto é uma narrativa ficcional curta”). Isso nos remete a Marcuschi (2010) para o qual uma das preocupações é este frequente engano em livros didáticos. Em um gênero podem ocorrer

várias sequências tipológicas e predominância de um tipo textual, sendo o que ocorre no conto, que possui a predominância da tipologia do narrar.

A abordagem dos gêneros no eixo de produção segue parâmetros rígidos do aspecto composicional e estilístico. As atividades se distanciam da abordagem discursiva e da textual no tratamento das características dos gêneros, visto que ambas defendem a dinamicidade dos mesmos. Também não há evidências de conformidade com a linguística textual, uma vez que encontramos os distintos conceitos fundindo-se nas atividades.

A esse respeito, Antunes aponta o que é necessário e mais eficiente analisar:

Uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para a compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros) [...] (2003, p. 28).

Em consonância com o pensamento da autora, verificamos que é preciso direcionar o aluno a ler nas “entrelinhas” do texto trabalhado. É somente por meio de uma leitura mais profunda dos significados mais simples e abstratos que o discente poderá se apropriar do sentido e da função do texto, elucidando seus enigmas e construindo sua própria história enquanto sujeito-leitor.

Assim, ainda que os autores tenham afirmado que o eixo de produção tem como princípios as teorias de gênero (de Bakhtin e de Schneuwly e Dolz), as atividades referentes a este ciclo, ao 9º ano de escolaridade, precisam ser revisadas para que o trabalho em sala de aula não se torne ineficiente.

Vale ressaltarmos, ainda, que no conto “Felicidade clandestina” da autora Clarice Lispector, há a presença de um narrador-personagem, que faz várias descobertas junto às personagens e se sente próximo da realidade, visto que mostra o sentimento de frustração por não conseguir emprestado o livro que desejava muito ler, intensificando a crueldade da outra personagem.

Dessa forma, ele descortina e transforma o ato de ler a obra, com direcionamento do leitor em cada ação ocorrida no enredo. Em relação a isso, é preciso ratificar o que o Dicionário de Narratologia afirma sobre esse tipo de narrador:

As funções do narrador não se esgotam no ato de enunciação que lhe é atribuído. Como protagonista da narração ele é detentor de uma voz observável ao nível do enunciado por meio de intrusões – vestígios mais ou menos discretos da sua subjetividade – que articulam uma ideologia ou uma simples apreciação particular

sobre os eventos relatados e as personagens referidas.
<http://nilviapantaleoni.wordpress.com/dicionario>.

Por meio dessa citação, verificamos que é o narrador quem direciona os acontecimentos. Ele pode aparecer na terceira pessoa e ser alguém que não se envolve com os fatos ou em primeira pessoa, como no conto de Clarice, onde temos um narrador-personagem, que é uma das personagens principais da trama “Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia” (LISPECTOR, 2009, p. 185).

Percebemos que a personagem é parte fundamental na história, em torno da qual ocorre o enredo. Ela adora ler livros e sofre por não poder comprá-los ou emprestá-los.

Categoria fundamental da narrativa, a personagem evidencia sua relevância em relatos de diversa inserção sociocultural suportes expressivos. Na narrativa literária (da epopeia ao romance e do conto ao romance-cor-de-rosa), no cinema, na história em quadrinhos, ou na novela, a personagem revela-se, frequentemente, o eixo em torno do qual gira a ação. <http://nilviapantaleoni.wordpress.com/dicionario>

Em muitos momentos a personagem se mostra tão marcante e profunda, capaz de emocionar o leitor com suas atitudes e características, o qual vibra com ela, fica feliz e torce para que tudo acabe bem. Dessa forma, estabelece-se um pacto entre leitor e personagem, bastante visível no conto “Felicidade clandestina”, que acaba tendo aversão pela protagonista.

As questões sobre o texto exploram os elementos da narrativa, como o reconhecimento dos personagens e dos espaços, nos quais ocorrem as ações. Há também questões de interpretação e de compreensão do enredo, das atitudes das personagens.

1. Os três primeiros parágrafos formam a introdução do conto lido. Neles, são apresentadas as características das personagens da história.

- Quais são as personagens principais da história?
A narradora e a menina filha do dono de livraria.
- Como é feita a caracterização das personagens: de modo superficial ou de modo minucioso, aprofundado?
De modo minucioso, aprofundado.
- Que aspectos dessas personagens são ressaltados?

2. Embora a filha do dono de livraria não tivesse muitas qualidades, algo a fazia parecer superior aos olhos da narradora. O que era?
O fato de o pai ser dono de livraria, pois isso possibilitava a ela ter acesso aos livros que quisesse.

3. Observe estes trechos do texto:

• “Mas que talento tinha para a crueldade.”
 • “Ela toda era pura vingança”

- Por que, na opinião da narradora, a outra menina tinha talento para a crueldade?
Porque fazia questão de humilhar: chegava batias com barulho e só emprestava livros para a narradora após serem implorados.
- Qual é a explicação da narradora para o ódio e o desejo de vingança da menina?
O fato de a narradora e as outras meninas serem “impardosamente bonitinhas, esguias, atílicas, de cabelo lúcido”.

Podemos enfatizar que as atividades do livro didático não abordam a diversidade de gêneros e tipologias textuais e não concebem os gêneros sob sua natureza dinâmica e sócio-histórica. O eixo de leitura privilegia questões objetivas e explícitas textualmente. Já o eixo de produção textual explora aspectos composicionais dos gêneros e não evidencia diálogos.

O capítulo apresenta ainda uma pequena biografia da autora, o que é de suma importância, pois permite aos discentes conhecerem um pouco mais a respeito da vida e algumas obras da autora Clarice Lispector.

Quem é Clarice Lispector?

Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia e, com pouco mais de 1 ano, veio viver no Brasil com a família. Morou em Recife e no Rio de Janeiro, onde se formou em Literatura.

Casada com um diplomata, viveu em vários países, como Itália, EUA e Suíça.

Aos 17 anos, estreou na literatura com *Perto do coração selvagem*, obra seguida de muitas outras, como *A paixão segundo G. H.*, *Laços de família* e *A hora da estrela*.

Hoje, é considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras.

A stylized illustration of Clarice Lispector, depicted with a long, dark, flowing dress and a high collar. She is shown from the waist up, sitting at a typewriter. Her face is pale and elongated, with dark, expressive eyes and a thin, dark mouth. She is looking slightly to the right. The typewriter is a vintage model with a sheet of paper emerging from the carriage. The background is a solid light yellow color.

Após as questões literárias, aparecem perguntas sobre a linguagem do texto, com prioridade no campo semântico.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Para caracterizar a filha do dono de livraria, a narradora emprega palavras e imagens que se relacionam quanto ao sentido e, por isso, fazem parte do mesmo **campo semântico**. Observe:

• “Mas que talento tinha para a **crueldade**.”
 • “Ela toda era pura **vingança**”
 • “Comigo exerceu com calma **ferocidade** o seu **sadismo**.”
 • “O **plano secreto** [...] era tranquilo e **diabólico**.”
 • “enquanto o **fel** não escorresse todo de seu **corpo grosso**”

- a) O que essas palavras têm em comum, quanto ao sentido? *Elas têm em comum a ideia de maldade ou de crueldade.*
 b) Que efeito de sentido esse campo semântico tem na caracterização da personagem?
Ele é importante para a construção da personagem, como uma pessoa ardilosa, que planeja o sofrimento da narradora.

2. Releia este trecho:

“Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o.”

Considerando o contexto, indique o sentido:

- a) da expressão “meu Deus”; *A expressão “meu Deus” cumpre o papel de uma interjeição, expressando admiração ou espanto.*
 b) das expressões “comendo-o” e “dormindo-o”.
Elas dão a entender que a personagem era apaixonada pelo livro e gostaria de tê-lo consigo o tempo todo: durante as refeições, na cama, nos sonhos, etc.
3. Os textos de Clarice Lispector têm geralmente um estilo surpreendente, com imagens fortes, construídas muitas vezes a partir de antíteses. Observe as imagens destacadas nos trechos a seguir e explique o sentido que elas apresentam no contexto em que foram empregadas no conto lido.

• “O **plano secreto** da filha do dono de livraria era **tranquilo e diabólico**.”
plano tranquilo e diabólico: plano elaborado com calma e estratégia
 • “Meu **peito** estava **quente**, meu **coração pensativo**.”
peito quente e coração pensativo: estado emocionado e do não saber ainda o que fazer e como fazer



Em seguida, trabalhe com o subitem “Trocando ideias”, em que abre espaço para o debate, para a discussão oral e coletiva. Tal procedimento é estritamente fundamental para que o discente discorra sobre sua opinião e argumente de forma crítica.

Trocando ideias

- A filha do dono de livraria agia com crueldade com a narradora e com as outras meninas.
 - Você acha que ela era naturalmente má, ou tornou-se má no convívio com as pessoas?
 - Você acha que algumas pessoas nascem com uma índole má?
 - Você conhece pessoas perversas e ardilosas? Se sim, conte para os colegas como são essas pessoas.
- A mãe da menina teve uma atitude firme com a filha, desmascarando-a na frente da narradora. Você acha que ela agiu certo com a filha? Por quê? O que você faria no lugar dela?
- O texto narra a descoberta da paixão pelos livros. Você alguma vez já se apaixonou, como a narradora, por um livro? Se sim, conte para os colegas como foi.

Já na parte de “produção textual” há uma breve explicação sobre o gênero conto e alguns exercícios de interpretação que versam sobre as personagens envolvidas na história, onde ocorrem os fatos narrados, qual o tempo de duração, qual o tipo de narrador, quais as características físicas ou psicológicas das personagens. Há também uma pequena seção explicativa sobre a estrutura do enredo, com uma síntese sobre introdução; complicação; clímax; desfecho.

Produção de texto

O CONTO (I)

1. Como a crônica, o conto é um texto curto que pertence ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais. Caracteriza-se por ser condensado, isto é, por apresentar poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos. No conto “Felicidade clandestina”:

a) Quais são as personagens envolvidas na história?

A narradora, a menina filha do dono de livreria e a mãe da menina.

b) Onde acontecem os fatos narrados?

Nas ruas de Recife, na frente da casa da menina filha do dono de livreria e na casa da narradora.

c) Levante hipóteses: Qual é o tempo de duração dos fatos relatados no conto? Justifique sua resposta. Embora a narradora afirme não saber quanto tempo durou a situação e tenha tido a sensação de muito tempo, de um “tempo indefinido”, é provável que o episódio tenha tido a duração de alguns dias.

2. Do mesmo modo que a crônica, o conto pode ter tanto narrador-observador quanto narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto “Felicidade clandestina” apresenta? Justifique sua resposta. Narrador-personagem, pois há no texto verbos e pronomes em 1ª pessoa, como, por exemplo, na frase “Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava... as ondas me levavam e me traziam”.

3. Enquanto na crônica as personagens são, em geral, mostradas de forma superficial, no conto elas apresentam maior profundidade, por receberem um tratamento que lhes confere características psicológicas mais complexas.

a) A filha do dono de livreria era gorda e sardenta, tinha cabelos muito crespos e um busto

a) Quais são as características físicas que opõem a menina filha do dono de livreria e a narradora?

enorme, a narradora era bonitinha, esguia, afilhada e tinha cabelos soltos.

b) Identifique, no texto, expressões que caracterizam psicologicamente a filha do livreiro.

“que talento tinha para a crueldade”, “era pura vingança”, entre muitas.

4. Nos gêneros narrativos, a sequência de fatos que mantém entre si uma relação de causa e efeito constitui o enredo. Um dos mais importantes elementos que compõem o enredo é o conflito. Leia o boxe “O conflito”, na página ao lado, e identifique o conflito do conto “Felicidade clandestina”.

O conflito do conto consiste na promessa de empréstimo do livro *As ruínas de Narvik* e no adiamento do cumprimento dela.



A estrutura do enredo

- **Introdução** (ou apresentação): geralmente coincide com o começo da história; é o momento em que o narrador apresenta os fatos iniciais, as personagens e, às vezes, o tempo e o espaço.
- **Complicação** (ou desenvolvimento): é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito.
- **Clímax**: é o momento culminante da história, ou seja, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge o seu ponto máximo.
- **Desfecho** (ou conclusão): é a solução do conflito, que pode ser surpreendente, trágica, cômica, etc., e corresponde ao final da história.

5. O enredo do conto tradicional estrutura-se com base nas seguintes partes: introdução, complicação, clímax e desfecho. Identifique nesse conto o clímax, isto é, o momento de maior tensão.

6. Ocorre a solução do conflito, uma vez que o empréstimo do livro finalmente é feito. Contudo, o conto também pode ser lido como um ritual de passagem ou de

6. No desfecho do conto geralmente ocorre a solução do conflito ou uma revelação para a personagem. A revelação acontece quando um fato ou uma situação muda o modo de pensar ou agir da personagem, levando-a a romper com determinados valores, a questionar seu modo de vida, etc. No desfecho do conto "Felicidade clandestina" ocorre a solução do conflito ou uma revelação?

iniciação da narradora no mundo da literatura. Nesse sentido, a experiência pode ter proporcionado à personagem a revelação de um novo mundo, o mundo da literatura.

7. Observe a linguagem do conto lido.

a) Uma variedade de acordo com a norma-padrão.

- a) Que variedade linguística foi empregada?

b) O passado (pretérito perfeito e imperfeito do indicativo). Professor:

- b) Que tempo verbal predomina no conto?

Comente com os alunos que, embora seja mais comum nos contos o emprego do passado, há contos em que é empregado o tempo presente.

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características do conto?

É uma narrativa ficcional curta, condensada, que apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos. O enredo é geralmente estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho, e as personagens são mais aprofundadas psicologicamente do que nas crônicas. Emprega geralmente

O conflito

5. O momento em que a mãe da menina aparece e pede explicações sobre o que estava acontecendo.

Leia este texto:

Dona Conceição é uma excelente comerciante. Hoje fui à sua loja, que, como sempre, estava cheia de gente. Ela atendeu a todos com muita simpatia, sem perder o bom humor e sem perder tempo. É por isso que muita gente gosta de fazer compras ali. Voltei para casa satisfeita com as compras que fiz e com a atenção recebida.

Esse texto apresenta uma história completa, pois tem os elementos fundamentais de uma narrativa (fatos, personagens, lugar, tempo). Entretanto, é apenas uma história comum, que não atrai o leitor ou o ouvinte, pois falta nela algo inquietante, que causa surpresa. Em outras palavras, falta nela um conflito. O conflito é qualquer elemento da história que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos narrados e, conseqüentemente, prende a atenção do leitor ou do ouvinte.

Na seqüência, no subitem "Agora é a sua vez", são apresentados inícios de três contos de escritores brasileiros, sendo que os alunos deverão escolher um deles e dar continuidade à narrativa ou, se preferirem, poderão escrever um conto com um assunto diferente dos propostos no livro didático.

AGORA É A SUA VEZ

uma variedade de acordo com a norma-padrão.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas do conto.

Apresentamos a seguir o início de três contos de escritores brasileiros. Escolha um deles e dê continuidade à narrativa. Se preferir, escreva um conto com um assunto diferente dos propostos.

O telefonema pegou-a de surpresa. Atendeu com impaciência, os olhos presos a um livro que tinha nas mãos, uma história policial que não conseguia parar de ler. Era bom estar sozinha, lendo um livro de suspense numa noite de ventania. O sábado já estava quase no fim e ela ali, presa àquelas páginas. O som do telefone era uma intromissão, um estorvo. Atendeu a contragosto.

(Heloisa Seixas. *Contos mínimos*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 43.)



Esse barulho todo é o Nilo chegando. Jogou os livros e cadernos no sofá e gritou para a mãe que queria comer.

— Como se eu não soubesse — disse ela. — Mas primeiro, ó — apontou para os livros no sofá — e depois, ó: lavar as mãos.

— É para já — ele disse. Pegou os livros, levou-os para o quarto e voltou correndo. E enquanto enxugava as mãos se olhando no espelho da pia, gritou para a cozinha: — Mãe, tenho uma novidade.

(José J. Veiga. *Torveinho dia e noite*. São Paulo: Difel, 1985, p. 11.)

— Até que enfim chegou a minha vez, Camila.

Tatá reclamou com razão. Quase todo mundo já tinha respondido as perguntas do caderno da Camila. Ele esperou, esperou, esperou com paciência, com calma, com o canto dos olhos, com uma vontade doida de pegar aquele caderno espiral de capa encebada de tanto passar de mão. Às vezes ficava com uma ligeira impressão de que Camila sabia dessa sua ansiedade — e, pior, sabia do motivo da ansiedade — e por isso negava silenciosamente o direito de Tatá registrar suas respostas no caderno dela.

— Até que enfim...

(Edson Gabriel Garcia. *Contos de amor novo*. 3. ed. São Paulo: Atual, 1999. p. 50.)

Logo a seguir, há uma orientação das etapas de planejamento e de revisão e reescrita do subgênero literário.

Planejamento do texto

- Tenha em mente que seu conto será lido por colegas, professores, familiares e amigos, pois ele fará parte do livro que seu grupo irá produzir e expor na mostra **Quem conta um conto aumenta um ponto**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.
- Antes de escrever, imagine o conflito, ou seja, a situação problemática que as personagens viverão, e como ocorrerá sua superação.
- Planeje a organização dos fatos, estruturando o enredo em partes (introdução, complicação, clímax e desfecho) ou encontrando uma maneira de subverter essa estrutura. No caso de sua escolha ter recaído sobre um dos inícios sugeridos, a introdução já está feita.
- Ao redigir, empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão da língua.
- Dê um título ao conto.

O que é necessário para criar uma boa história?

Veja a reflexão que o escritor italiano Umberto Eco faz sobre o ato de narrar:

Entendo que para contar é necessário primeiramente construir um mundo, o mais mobiliado possível, até os últimos pormenores. Constrói-se um rio, duas margens, e na margem esquerda coloca-se um pescador, e se esse pescador possui um temperamento agressivo e uma folha penal pouco limpa, pronto: pode-se começar a escrever, traduzindo em palavras o que não pode deixar de acontecer.

Revisão e reescrita

Antes de fazer a versão final do conto, observe:

- se é uma narrativa ficcional curta;
- se apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos;
- se atrai a atenção dos leitores;
- se apresenta um enredo estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho ou se subverte intencionalmente a estrutura;
- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão ou com o perfil do narrador e das personagens.

Nesse texto de Clarice Lispector fica explícito o dialogismo. No entanto, verificamos que o livro didático trata este aspecto de maneira superficial. Segundo o Guia do Livro Didático, em relação às atividades de interpretação e compreensão de leitura dos textos,

“Apesar da consistência do trabalho com leitura, o tratamento do texto literário pouco favorece a formação do leitor literário”. (Guia do Livro Didático PNLD, 2014, p.44). Com base nessa afirmação, é preciso que o professor trabalhe o conto proposto com maior profundidade, visto que Coracini (1999) salienta que:

A importância da temática se intensifica quando se constata que os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos, quanto por parte de professores que neles buscam legitimização e apoio para suas aulas (1999, p. 11).

Assim que são esgotadas as possibilidades de trabalho com o conto “Felicidade Clandestina”, o livro didático, para inserir os conceitos sobre os tipos de discurso, mais precisamente sobre o discurso indireto livre, apresenta um trecho do conto “Menino”, de Lygia Fagundes Telles.

O DISCURSO CITADO: O DISCURSO INDIRETO LIVRE

Nos textos narrativos ficcionais, o narrador pode se valer de três tipos de discurso para registrar as falas das personagens: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre, ou semi-indireto, que é uma fusão dos dois outros tipos.

O texto a seguir é um trecho do conto “Menino”, de Lygia Fagundes Telles. A ação que nele acontece é a sequência do momento em que mãe e filho sentam-se num cinema e o filho reclama que quer mudar de lugar, porque não está enxergando direito. Leia-o.

Ela apertou-lhe o braço. Esse gesto ele conhecia bem e significava apenas: não insista!

— Mas, mãe...

Inclinando-se até ele, ela falou-lhe baixinho, naquele tom perigoso, meio entre dentes e que era usado quando estava no auge: um tom tão macio que quem a ouvisse julgaria que ela lhe fazia um elogio. Mas só ele sabia o que havia debaixo daquela maciez.

— Não quero que mude de lugar, está me escutando? Não quero. E não insista mais.

Contendo-se para não dar um forte pontapé na poltrona da frente, ele enrolou o pulôver como uma bola e sentou-se em cima. Gemeu. Mas por que aquilo tudo? Por que a mãe lhe falava daquele jeito, por quê? Não fizera nada de mal, só queria mudar de lugar, só isso... Não, desta vez ela não estava nem um pouquinho camarada. Voltou-se então para lembrar-lhe que estava chegando muita gente, se não mudasse de lugar imediatamente, depois não poderia mais porque aquele era o último lugar vago que restava [...].

(Venha ver o pôr do sol e outros contos. São Paulo: Ática, 1988, p. 74.)



1. Nos quatro parágrafos iniciais do texto, observa-se a presença de mais de um discurso: o do narrador e o das personagens.

a) Que tipo de discurso foi empregado na fala das personagens: o direto ou o indireto? *O discurso direto.*

b) Que sinal de pontuação foi usado antes das falas das personagens? *O travessão.*

c) Passe para o discurso indireto a frase “— Não quero que mude de lugar, está me escutando? Não quero. E não insista mais”, fazendo as adaptações necessárias.

A mãe disse-lhe que não queria que ele mudasse de lugar e perguntou se ele a estava escutando. E acrescentou que ela não queria e que ele não insistisse mais.

2. No 5º parágrafo do texto também se nota a presença de mais de um discurso: o do narrador e o do menino.
- a) Identifique nesse parágrafo as frases do narrador.
- b) Identifique as frases que podem ser atribuídas ao menino.
- c) Há algum sinal de pontuação antes da fala dessa personagem? Não.
- d) Essa fala é introduzida pela conjunção **que** ou **se** ou por verbos de elocução (dizer, falar, perguntar, comentar, etc.)? Não.
- e) A escolha de um ou outro tipo de discurso nos textos narrativos está vinculada ao sentido que se pretende construir. Que efeito de sentido é criado pela mistura de discursos nesse momento do texto? O efeito é fornecer ao leitor uma espécie de painel dos pensamentos do menino.

Como você observou, no 5º parágrafo do texto lido, o discurso do narrador funde-se com o discurso do menino. Entre um discurso e outro não há as conjunções **que** e **se** nem a presença de verbos de elocução. Além disso, na fala da personagem mantêm-se os tempos verbais e os pronomes na 3ª pessoa, como aparecem no discurso indireto. Quando isso ocorre, temos o **discurso indireto livre** ou **semi-indireto**.

O **discurso indireto livre** ou **semi-indireto** consiste na fusão da fala ou do pensamento da personagem com o discurso do narrador.

O professor acredita que com o livro didático possa levar a aprendizagem aos alunos. Isso poderia realmente ocorrer se as leituras e as interpretações sugeridas pelo livro levassem o aluno a ler e reler o texto estudado em busca de respostas coerentes. É possível que o docente, por meio de estimulação, traga à tona as leituras acumuladas ao discente ao longo da vida escolar, onde se mesclam a sua história, seu saber cultural e suas crenças. Tal fato traria significado ao texto dentro do previsível. Orlandi refere-se à interpretação carregada de significados, e somente por meio de várias leituras seria possível trilhar o caminho seguro e, assim, chegar às respostas.

Para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha. E com ela o equívoco, a ambiguidade, a opacidade, a espessura material do significante. Daí a necessidade de administrá-la, de regular suas possibilidades, as suas condições. A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apresentação do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social (2007, p. 67).

É preciso frisar que a interpretação não ocorre de forma aleatória, nem por meio de cópia de partes do texto, uma vez que, para que o leitor interprete o texto, ele deve trazer consigo sua leitura de mundo e preencher as lacunas oferecidas pelo texto em estudo. Para Orlandi (2012, p. 116), um texto deve ter muitas leituras, para oferecer ao leitor diversas maneiras de interpretá-lo. Cabe aqui ressaltarmos que o livro didático deveria proporcionar ao aluno leituras que contextualizem o conhecimento que ele tem interiorizado e o que vai adquirindo nas aulas, para que possa atribuir sentido no ato de ler.

Quando nos referimos à leitura, não podemos deixar de enfatizar que a oralidade é parte fundamental para expressão de opiniões, ideias e posicionamentos diante de questionamentos feitos em sala de aula., os quais precisam ser realizados acerca de compreensão e interpretação, as quais possibilitem diagnosticar deficiências no conhecimento do leitor sobre determinado assunto e, assim, estimulá-lo a melhorar sua interpretação.

Os professores sabem da necessidade de mudanças pedagógicas, mas continuam a oferecer ao aluno o estudo gramatical proposto no livro didático. Tal atitude ratifica que o livro didático é o único material utilizado por vários professores na preparação de suas aulas, por isso entendemos porque ele oferece ao aluno um estudo gramatical normativo, mesmo que o adequado seria inserir uma análise linguística no texto estudado.

Antunes (2003, p. 97) ressalta que “A gramática está naturalmente incluída na interação verbal, sendo condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente”. A autora ainda acredita que as aulas de Língua Portuguesa devem pautar-se em uma gramática contextualizada para que o aluno interaja com o texto e perceba sua estrutura, finalidade, gênero, composição verbal, o que favoreceria a realização de uma leitura mais profunda.

Sem dúvidas, se apresentada dentro do texto, a gramática poderá encantar o aluno e levá-lo a compreender os sentidos diferentes sugeridos pela leitura. Vale ainda destacar, que há uma separação entre compreensão e interpretação do texto e da gramática no livro didático, o que não permite que ocorra um ensino interativo e somatório de leitura, escrita e gramática.

Diversas vezes, na sala de aula, há um certo “receio” do professor ao explorar uma obra literária devido às plurissignificações e diferentes interpretações que podem ser construídas por cada estudante, o que impede uma troca entre leitores, pelo contrário, o professor acaba por impor sua interpretação da obra, anulando as opiniões e ideias dos discentes. Há, ainda, o fato de muitos docentes considerarem válidas somente as respostas contidas no livro didático. Tal atitude revela a insegurança do professor que assume uma postura centralizadora e dificulta que os estudantes verbalizem o que realmente compreenderam e sentiram após a leitura da obra literária.

Colomer (2006, p.143) fala sobre como são enriquecedoras para o leitor as possibilidades de socialização:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidade mútuas.

Desse modo, percebemos que o que torna o “letramento literário” especial é a possibilidade de compartilhar ideias, opiniões e interpretações, formando uma verdadeira comunidade de leituras na sala de aula.

Infelizmente na sociedade atual, a leitura tende a ser mais individual, silenciosa, solitária, por isso a sala é um local privilegiado para essa troca, em que todos podem enriquecer sua visão a partir da leitura do outro.

Em relação à linguagem literária do conto, destacamos que nos textos de Clarice Lispector ela emprega um estilo surpreendente, com imagens fortes, construídas muitas vezes a partir de antíteses: –“O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. – Meu peito estava quente, um coração pensativo”. (CEREJA & MAGALHÃES).

Tal maneira de construir a narrativa leva o leitor a ansiar pelo desenrolar dos fatos, o que é de suma importância para prender a atenção do discente e fazer com que tenha curiosidade em ler o texto até o final.

Diferentemente do conto Felicidade Clandestina, que serviu de abertura para o capítulo 1, conto “Pausa”, de Moacyr Scliar, aparece somente no subitem “Produção de texto”, sendo que antes dele é apresentada uma breve explicação sobre o que os gêneros narrativos ficcionais têm em comum: o tempo e o espaço. Ainda, há uma explanação do tratamento que esses elementos recebem no romance e no conto.

Produção de texto

O CONTO (II)

O tempo e o espaço

Os gêneros narrativos ficcionais têm em comum dois elementos essenciais: o tempo e o espaço. O tratamento que esses elementos recebem, porém, varia de um gênero para outro. No romance, por exemplo, tais elementos costumam ser mais detalhados, tratados com maior profundidade. No conto, são apresentados de forma mais contida, reduzidos ao essencial.

Leia este conto, de Moacyr Scliar:

Pausa

Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para o banheiro, fez a barba e lavou-se. Vestiu-se rapidamente e sem ruído. Estava na cozinha, preparando sanduíches, quando a mulher apareceu, bocejando:

– Vais sair de novo, Samuel?

Fez que sim com a cabeça. Embora jovem, tinha a fronte calva; mas as sobrancelhas eram espessas, a barba, embora recém-feita, deixava ainda no rosto uma sombra azulada. O conjunto era uma máscara escura.

– Todos os domingos tu saís cedo – observou a mulher com azedume na voz.

– Temos muito trabalho no escritório – disse o marido, secamente.

Ela olhou os sanduíches:

– Por que não vens almoçar?

– Já te disse: muito trabalho. Não há tempo. Levo um lanche.

A mulher coçava a axila esquerda. Antes que voltasse à carga, Samuel pegou o chapéu:

– Volto de noite.

As ruas ainda estavam úmidas de cerração. Samuel tirou o carro da garagem. Guiava vagarosamente, ao longo do cais, olhando os guindastes, as barcaças atracadas.

Estacionou o carro numa travessa quieta. Com o pacote de sanduíches debaixo do braço, caminhou apressadamente duas quadras. Deteve-se ao chegar a um hotel pequeno e sujo. Olhou para os lados e entrou furtivamente. Bateu com as chaves do carro no balcão, acordando um homenzinho que dormia sentado numa poltrona rasgada. Era o gerente. Esfregando os olhos, pôs-se de pé:

— Ah! seu Isidoro! Chegou mais cedo hoje. Friozinho bom este, não é? A gente...

— Estou com pressa, seu Raul — atalhou Samuel.

— Está bem, não vou atrapalhar. O de sempre. — Estendeu a chave.

Samuel subiu quatro lanços de uma escada vacilante. Ao chegar ao último andar, duas mulheres gordas, de chambre floreado, olharam-no com curiosidade:

— Aqui, meu bem! — uma gritou, e riu: um cacarejo curto.

Ofegante, Samuel entrou no quarto e fechou a porta a chave. Era um aposento pequeno: uma cama de casal, um guarda-roupa de pinho; a um canto, uma bacia cheia d'água, sobre um tripé. Samuel correu as cortinas esfarrapadas, tirou do bolso um despertador de viagem, deu corda e colocou-o na mesinha de cabeceira.

Puxou a colcha e examinou os lençóis com o cenho franzido; com um suspiro, tirou o casaco e os sapatos, afrouxou a gravata. Sentado na cama, comeu vorazmente quatro sanduíches. Limpou os dedos no papel de embrulho, deitou-se e fechou os olhos.

Dormir.

Em pouco, dormia. Lá embaixo, a cidade começava a mover-se: os automóveis buzinando, os jornaleiros gritando, os sons longínquos.

Um raio de sol filtrou-se pela cortina, estampou um círculo luminoso no chão carcomido.

Samuel dormia; sonhava. Nu, corria por uma planície imensa, perseguido por um índio montado a cavalo. No quarto abafado ressoava o galope. No planalto da testa, nas colinas do ventre, no vale entre as pernas, corriam. Samuel mexia-se e resmungava. Às duas e meia da tarde sentiu uma dor lancinante nas costas. Sentou-se na cama, os olhos esbugalhados; o índio acabava de trespassá-lo com a lança. Esvaindo-se em sangue, molhado de suor, Samuel tombou lentamente; ouviu o apito soturno de um vapor. Depois, silêncio.

Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para a bacia, lavou-se. Vestiu-se rapidamente e saiu.

Sentado numa poltrona, o gerente lia uma revista.

— Já vai, seu Isidoro?

— Já — disse Samuel, entregando a chave. Pagou, conferiu o troco em silêncio.

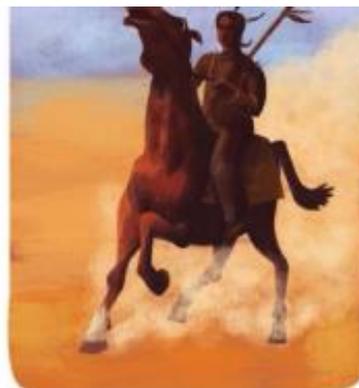
— Até domingo que vem, seu Isidoro — disse o gerente.

— Não sei se virei — respondeu Samuel, olhando pela porta; a noite caía.

— O senhor diz isto, mas volta sempre — observou o homem, rindo.

Samuel saiu.

Ao longo do cais, guiava lentamente. Parou um instante, ficou olhando os guindastes recortados contra o céu avermelhado. Depois, seguiu. Para casa.



Roberto Wiegand

(in: Alfredo Bosi, org. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1977 p. 275.)

Logo a seguir há algumas perguntas de interpretação a respeito do tempo, espaço, local em que ocorrem os fatos da narrativa.

1. Nesse conto, o narrador é observador. Ele narra o que acontece na vida da personagem Samuel/Isidoro.

a) Quanto tempo transcorre entre o início e o final do conto?

Um pouco mais de doze horas: das sete da manhã às sete e pouco da noite.

b) Como o narrador informa o leitor sobre o tempo decorrido?

O texto se inicia com uma frase que se repete no trecho final: "Às sete horas o despertador tocou".

2. O tempo e o espaço são elementos importantes para a construção do sentido das narrativas. No conto "Pausa":

a) Onde ocorrem os fatos?

Em três locais: a casa da personagem, o hotel e a rua, ao longo do café.

b) Qual deles é mais destacado? Justifique sua resposta.

O hotel, porque é descrito em detalhes.

c) Como se caracteriza esse lugar?

d) Que relação há entre o título, o lugar onde ocorre a

maioria dos fatos e o tempo em que acontece a história? No domingo, dia de pausa no trabalho para a maioria das pessoas que trabalham, Samuel faz uma pausa também na vida cotidiana, trocando o convívio com a família pela solidão e pela liberdade experimentadas em um hotel e, inclusive, trocando de nome.

3. De uma interpretação para as atitudes e para o sonho da personagem Samuel. Resposta pessoal.

2. a) O hotel era pequeno e sujo, de baixa categoria, a poltrona do gerente era rasgada; a escada que conduzia aos quartos era vacilante; o quarto era pequeno, com uma cama de casal e um guarda-roupa de pinho; a um canto, havia uma bacia cheia de água, sobre um tripé; as cortinas eram estofadas e a colcha e os lençóis, ruins; o chão era carcomido.



No livro também é citado sobre o tempo, com ênfase na questão de que os fatos de uma narrativa relacionam-se com o tempo em três níveis: Época em que se passa a história; tempo cronológico; tempo psicológico.

O tempo

Os fatos de uma narrativa relacionam-se com o tempo em três níveis:

Época em que se passa a história

A época em que se passa a história constitui o pano de fundo para o enredo. No conto "Pausa", a época é a atual. Nem sempre, porém, a época em que se passa a história narrada coincide com aquela em que ocorre sua publicação.

Tempo cronológico

É o tempo que transcorre na ordem natural dos fatos do enredo. É o tempo relacionado ao enredo linear, ou seja, à ordem em que os fatos ocorrem. Chama-se **cronológico** porque pode ser medido em horas, meses, anos, séculos. No conto "Pausa", os fatos acontecem no período de um dia (um pouco mais de doze horas).

Tempo psicológico

É o tempo que transcorre numa ordem determinada pela vontade, pela memória ou pela imaginação do narrador ou de uma personagem. De acordo com esse tempo, os fatos podem ou não aparecer em uma ordem linear, isto é, coincidente com a do tempo cronológico. No conto de Moacyr Scliar que foi lido não existe tempo psicológico.

A técnica do *flashback*

O *flashback* é um recurso narrativo que consiste em voltar no tempo. Em nossa literatura, o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, apresenta essa técnica: o tempo em que se situa o narrador-personagem Brás Cubas é posterior à sua morte, o que lhe permite voltar ao passado recente e contar como morreu, por exemplo, ou voltar ao passado mais distante e contar fatos de sua infância e juventude. Veja um trecho dessa obra:

Há, ainda, uma diferenciação entre o espaço físico ou geográfico e o espaço social. Para, somente depois, partir para a proposta de produção que foi citada anteriormente.

O espaço

Os fatos de uma narrativa relacionam-se com o espaço em dois níveis:

Espaço físico ou geográfico

É o lugar onde acontecem os fatos que envolvem as personagens: uma rua movimentada, uma cidade, um cinema, uma escola, um cômodo de uma casa, etc. O espaço pode ser descrito detalhadamente ou suas características podem aparecer diluídas na narração. A história do conto "Pausa" se inicia na casa da personagem, mas o espaço privilegiado da narração é o hotel, que é descrito em pormenores pelo narrador.

Espaço social (ambiente)

É o espaço relativo às condições socioeconômicas, morais e psicológicas que dizem respeito às personagens. O espaço social situa as personagens na época, no grupo social e nas condições em que se passa a história. No conto "Pausa", o hotel é um espaço de isolamento da personagem; nesse lugar, a personagem Samuel cede lugar a Isidoro, que dorme e sonha.

Assim como ocorreu quando foi trabalhada a proposta de produção textual no Capítulo 1, nesse há também três inícios de contos para que os descendentes escolham um e deem continuidade à história, empregando o tempo cronológico. Eles têm a opção de escrever um conto utilizando a técnica do *flashback*, em que o assunto pode ser um acontecimento na escola, um presente-surpresa, uma discussão familiar, um encontro inesperado, entre outros.

AGORA É A sua vez ►

1. Escolha um dos inícios de conto a seguir e dê continuidade à história, empregando o tempo cronológico.

Quarta-feira, hora melancólica das cinco e meia, quando chove. Choveu úmido e frio na tarde antes sufocante de novembro. Ela caminhava na direção do metrô, os sapatos molhados. Pelo menos o metrô lhe parecia um progresso no meio dos tempos decadentes. Dava-lhe a sensação de estar em outro país. A decadência em torno a assustava.

(Artur da Távola. *Em flagrante*. Rio de Janeiro: Bluhm, 2000. p. 61.)

Nos sete primeiros assaltos, Raul foi duramente castigado. Não era de espantar: estava inteiramente fora de forma. Meses de indolência e até de devassidão tinham produzido seus efeitos. O combativo boxeador de outrora, o homem que, para muitos, fora estrela do pugilismo mundial, estava reduzido a um verdadeiro trapo. O público não tinha a menor complacência com ele: sucediam-se as vaias e os palavrões.

(Moacyr Scliar. *A oreiha de Vin Gogh*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. p. 157.)

Não é para me gabar, mas eu sempre tive motivos de sobra para me considerar um ídolo das meninas do meu colégio [...]. Sou alto, loiro, forte e supercobra no vôlei e no basquete. Isso me tornava um cara paqueradíssimo, que podia namorar ora uma, ora outra. Fidelidade eu só demonstrava pela motocicleta que ganhara do meu pai (apesar dos protestos da minha mãe). Era uma CB 400 transadíssima, e em volta dela normalmente se formava uma rodinha de garotas à espera de carona, no final das aulas.

(Jesse Navarro e Márcia Melo. In: Gabriel Garcia et alii. *Sete faces do amor*. São Paulo: Moderna, 1992. p. 45.)

2. Escreva um conto empregando a técnica do *flashback*. O assunto pode ser, por exemplo, um acontecimento na escola, um presente-surpresa, uma discussão familiar, um encontro inesperado, uma viagem, uma comemoração em família. Inicie a narração com fatos que se dão no tempo presente. Apresente a(s) personagem(ns), faça referências ao tempo e ao espaço em que acontece a história. Depois introduza na narração fatos do passado, sempre empregando a técnica do *flashback*. Feito isso, retome o tempo presente e encaminhe a narração dos fatos para o desfecho, que pode ser surpreendente, engraçado, trágico, absurdo, etc.

Para finalizar, é proposto o planejamento, revisão e reescrita do texto, em que o próprio livro orienta os estudantes a seguir as instruções apresentadas na página 76. Tal fato nos mostra o quanto o livro é repetitivo, que segue um padrão pré-estabelecido, sem muitas novidades de um capítulo para outro.

Planejamento, revisão e reescrita do texto

Ao escrever seus textos, siga as instruções apresentadas na proposta de produção de texto do capítulo anterior, na página 76.

Sobre os contos apresentados e trabalhados no livro, seria fundamental que os docentes fizessem uma pré-leitura deles com questionamentos, comentassem sobre vida e obra dos autores, analisassem os títulos das obras e descobrissem quais as expectativas dos discentes em relação a elas. Na sequência, deveria ser feita uma leitura silenciosa do texto, um debate sobre o tema, para somente depois ocorrer a resolução dos exercícios e, por último, a produção textual.

O conto para nossa última análise “O homem que gritou em plena tarde”, de autoria de Ignácio de Loyola Brandão, está inserido no Capítulo 3 do livro didático, intitulado “O verdadeiro presente” e, assim como o conto “Pausa”, de Moacyr Scliar, não introduz o capítulo, aparecendo somente na parte de “Produção textual”, em que há uma breve introdução a respeito das alterações sofridas pelo gênero conto ao longo dos anos.

Produção de texto

O CONTO (III)

Da época das narrativas orais feitas pelos povos antigos em volta de fogueiras até os dias atuais, o conto sofreu muitas alterações.

Modernamente, essa forma de narrativa tornou-se mais concentrada, e a estruturação de seu enredo em apresentação, complicação e climax nem sempre se mantém. Com frequência, tal estrutura chega mesmo a ser substituída pela de outros gêneros textuais.

Leia os contos que seguem. O primeiro, de Ignácio de Loyola Brandão, envereda por uma das tendências do conto contemporâneo, que é a criação de um universo fantástico, quase surreal, em que fatos surpreendentes e ilógicos acontecem; os demais, "A viagem", "Outra viagem" e "Assim," são minicontos, experiências mais radicais com a linguagem e a estrutura da narrativa.

O homem que gritou em plena tarde

Parou para espiar a vitrine. Sapatos e bolsas, pretos, amarelados, marrons, azuis. Não estava interessado em sapatos e bolsas. Olhava por olhar. Passava todos os dias por ali, cada dia observava uma vitrine, uma loja, um balcão, um canto. Costumava também olhar para cima. E assim tinha descoberto coisas que, era uma certeza, outros não viam. Um beiral antigo, esquecido na fachada de um prédio. Uma cornija. [...]

Enquanto admirava a vitrine, ouviu os passos. Era a primeira vez que prestava atenção no ruído dos passos. Virou-se, observando os pés do povo. Os sapatos batiam no calçamento; uns arrastavam os pés; outros saltitavam; uns pareciam flutuar. O que o impressionava mesmo era o barulho. Não, não era o barulho, percebeu. Era o silêncio, dentro do qual os passos sobressaíam. Um silêncio espesso dentro da tarde. [...]

O silêncio pareceu incômodo a um homem acostumado dentro da cidade barulhenta, irritadiça, insuportável. O seu dia a dia era constituído quase que por um barulho só, homogêneo, que se integrara à sua vida. Algo de que ele dependia, que fazia falta ao seu organismo. Só conseguia pensar, trabalhar com eficiência, dentro daquele conjunto de ruídos absorventes que lhe davam a certeza de que a cidade marchava, a pleno vapor, e ele era parte dela, um acréscimo. E que sem ele, e sem ele — o outro — numa escala infinita, esta cidade iria parar, quebrando toda uma estrutura.

Então, aquele silêncio distinto, imenso vazio dentro da tarde, provocou nele primeiro um sentimento de desconforto. Em seguida, veio a insegurança, a dúvida sobre sua situação. Estava na sua própria cidade, ou caíra de repente dentro de um pesadelo? Quando o homem duvida, o seu mundo cai em ruínas, desaparecem os pontos de apoio, os suportes familiares e ele se balança como boneco João-teimoso.

O desconforto surgiu e ele teve vontade de gritar. Mas, se gritasse, iriam achar que ele estava louco. E os loucos são eliminados dos grupos normais. Mas ele queria gritar. O ar que enchia o seu



corpo precisava ser expelido. Sentia-se como o pneu que suporta vinte e duas libras e está com trinta e cinco, a ponto de estourar. Os músculos do seu peito, a carne toda, doíam, dentro da tensão. Então, gritou. Ouviu o grito com nitidez dentro do silêncio que abrigava os ruídos da tarde. Olhou assustado para as pessoas e foi como se elas estivessem surdas. Nem se viraram. Gritou de novo, percebendo que o primeiro grito fora mais um urro, só para expulsar a massa de ar. E gritou. E gritou de frente para uma moça de amarelo. E a moça gritou. E os dois gritaram juntos, e sorriram. Viram outros sorrindo.

Gritaram os dois; e eram três. Gritaram os quatro; e eram cinco. Gritaram todas as pessoas naquela quadra. As que passavam, as que passeavam, as que olhavam as vitrines, as que olhavam para o chão, as que entravam e saíam dos prédios. Gritavam, e o grito ecoou pela rua. Foi respondido. Gritaram na esquina. E na outra esquina. Na praça. Gritaram de dentro dos ônibus, dos carros, no interior dos cinemas e dos escritórios, gritaram nos mictórios e nas lanchonetes, nos bancos e doçarias.

E no fim da tarde, quando o sol se pôs, não havia mais ruídos, nem silêncio, apenas o grito, uniforme, uníssono, unânime, solidário, de seis milhões de pessoas. Grito sem fim, enquanto a noite descia.

(Ignácio de Loyola Brandão. *Melhores contos*. Seleção de Deonísio da Silva. 5. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 143-4.)

Logo após a apresentação do conto “O homem que gritou em plena tarde”, são citados três minicontos, sendo “A viagem”, de Marcílio França Castro; “Outra viagem”, de Arthur Nestrovski e “Assim”, de Luiz Ruffato. No “Agora é a sua vez”, que é a parte da produção propriamente dita, é proposto que o aluno escreva um conto sobre o assunto de sua escolha, podendo ser tradicional ou um que subverta a estrutura convencional do conto ou um conto fantástico, entre outras opções. Nessa página há um quadro destaque intitulado “Loucos por contos”, em que são sugeridos outros contos para leitura.

A viagem

Fora do ventre,
retraiu por um segundo a face,
que envelhecia.

(Marcílio França Castro. In: Marcelino Freire (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Cotia, SP: Ateliê, 2004. p. 62.)

Outra viagem

A mala é bem grande,
mas não sei se cabem as pernas.

(Arthur Nestrovski. *Idem*, p. 11.)

Assim:

Ele jurou amor eterno.
E me encheu de filhos.
E sumiu por aí.

(Luiz Ruffato. *Idem*, p. 52.)

Loucos por contos

Se você está gostando da experiência de ler e escrever contos e deseja conhecer outros contos, sugerimos: *Boa companhia: contos* (Companhia das Letras); *De conto em conto* (Ática); *O conto brasileiro hoje* (RG Editores); *Os melhores contos de medo, horror e morte* (Nova Fronteira); *Os melhores contos de humor da literatura universal* (Ediouro); *Os cem melhores contos brasileiros do século* (Objetiva); *As mil e uma noites*, compilada por Antoine Galland (Ediouro); *Antologia escolar de contos brasileiros* (Ediouro); *Contos brasileiros contemporâneos* (Moderna); coleção *Para gostar de ler*, volumes 10, 11, 12 e 32 (Ática); coleção *Quem conta um conto* (Atual); coleção *Vínculos* (Atual).



AGORA É A SUA VEZ ►

Escreva um conto sobre o assunto que quiser. Você poderá escrever um conto tradicional, ou um que subverta a estrutura convencional do conto, ou um conto fantástico, como o de Ignácio de Loyola Brandão, um conto construído a partir de outros gêneros (por exemplo, a partir de mensagens do Facebook), ou um que tenha duas partes, cada uma narrada do ponto de vista de uma personagem, ou, ainda, que faça uso somente de substantivos. E poderá também escrever alguns minicontos, como os lidos.

Para auxiliar na produção, são apresentadas algumas dicas de como planejar o texto, no subitem “Planejamento do texto” e, para finalizar, há a parte de “Revisão e reescrita”, como ocorre em todos os capítulos do livro.

Planejamento do texto

- Primeiramente, pense no seu público. Seu conto fará parte de um livro de contos e de uma mostra que serão produzidos no capítulo **Intervalo**, ao final desta unidade. Será lido por alunos da escola, professores, funcionários, familiares e visitantes da mostra.
- Decida qual é o tema sobre o qual pretende escrever. Imagine, em seguida, a história que pretende desenvolver e as personagens dessa história.
- Pense, em seguida, na melhor forma de desenvolver a história: o tempo e o lugar em que acontecem as ações; se vai narrar em 1ª ou em 3ª pessoa; se vai desenvolver seu conto com a estrutura convencional da narrativa ou se vai subvertê-la.
- Se optar pela estrutura convencional, pense em como vai introduzir a história, qual será o conflito dela, qual será o clímax, como será o desfecho, etc.
- Se optar pelos minicontos, lembre-se de que os títulos são elementos importantes na construção do próprio enredo.

Revisão e reescrita

Antes de passar o conto para o suporte final, faça uma revisão dele, levando em conta as orientações dadas no capítulo 1 desta unidade (página 76). Caso tenha optado por uma estrutura não convencional do conto, observe se as mudanças que você fez cumprem uma função, isto é, colaboram para a construção dos sentidos do texto de forma inovadora e criativa.

Diante de tudo o que foi exposto ao trabalhar o gênero “conto” no livro didático, podemos enfatizar que ao utilizar o texto literário como pretexto para atividades gramaticais, o professor desmerece o ensino de literatura, bem como a sua importância para a formação pessoal e crítica dos alunos. Skalski e Robazckiewicz (2013) “nos fala que quando ocorre a transferência do gênero literário original de seu suporte, é inevitável que haja alteração”. Porém, as autoras pontuam que:

Se isto não pode ser evitado, é necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literalidade do texto, tais como: alterações de parágrafo, eliminação de palavras e expressões, alteração do título do texto, alteração do contexto textual e distorção do texto (gênero do texto) (SKALSKI; ROBAZCKIEWCZ, 2013).

Nesse sentido, uma vez que não se pode evitar a transferência do texto para o LD, deve ao menos respeitar a essência caracterizadora do texto literário. Mas na realidade:

Quase sempre os exercícios propostos aos alunos são de compreensão – para localizar informações no texto ou exercícios de metalinguagem (gramática e ortografia) ou ainda, exercícios de opiniões – buscar no texto um ensinamento moral – sem contar que as respostas estão prontas no livro didático do professor, sugerindo aquilo que o aluno de achar ou aprender do texto (SKALSKI; ROBAZCKIEWCZ, 2013).

Silva (2006, p. 92) ressalta que

os livros e os manuais didáticos, salvo raríssimas exceções, não dizem claramente o que pretendem com as lições, ou unidades de leitura. Quando o fazem, apresentam finalidades reducionistas, do tipo “extrair a ideia central do texto”, “aumentar vocabulário”, “ler com desenvoltura”, “elaborar a ficha de leitura”, “apreciar os clássicos”, etc. Porque descontextualizadas, em termos teóricos, e porque segmentadas em termos de sequenciação curricular, tais finalidades não levam a praticamente nada, ficando como que “apagadas” no quadro geral das atividades e ensino.

A respeito do pensamento exposto, percebemos que, embora apresentem nas propostas metodológicas o objetivo maior, que é a formação do leitor literário, a realidade se mostra longe disso, o que o autor diz não levar a lugar nenhum, muito menos à formação do leitor literário, sendo por ele consideradas apagadas no ensino.

Nesse sentido, a dimensão que se deve dar à Literatura é muito ampla, que deve iniciar na escola, e ir para fora dela. Entretanto, independente do ambiente, sua dimensão deve extrapolar o pragmatismo, o utilitarismo, e o manual de ensino propõe de maneira explícita a escolarização da Literatura, e Soares (2001, p. 24-25) chama a atenção para que seja uma escolarização adequada conforme se consta em seus argumentos

O que se quer deixar claro é que a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola, o que pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura

Conforme o argumento acima, é mister um ensino cujas práticas de leitura de literatura alcancem uma dimensão social, e não apenas curricular, como propõe os manuais de ensino. Porque o que se deve ser levado em consideração é que os textos que estão postos nos manuais de ensino devem trazer a Literatura para a escola pensando na formação cidadã.

Infere-se que a leitura do texto literário, realizada pelos alunos na escola, tem sido pretexto para o ensino-aprendizagem de outras questões, constitui-se como ferramenta para o ensino de gramática normativa, deixando a leitura de literatura distante e enfadonha e, assim, cada vez menos necessária na escola e para o aluno, e por que não dizer, também para o professor, cujo dever segundo Cosson (2011, p. 29) deveria ser o de

explorar ao máximo, com seus alunos, a potencialidade desse tipo de texto. Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja

uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.

Diante desse argumento, enfatizamos que não são os exercícios de compreensão e interpretação textual, tampouco os que se baseiam no ensino de gramática que poderão explorar as potencialidades do texto literário. É válido observar que há a responsabilidade do professor, nesse sentido, ao qual cabe a responsabilidade de criar as condições para que aconteça o encontro do aluno com a literatura, caso contrário, a leitura de literatura terá cada vez menos espaço na sala de aula.

Para muitos discentes, as aulas de Língua Portuguesa constituem-se em aulas cujo propósito é ensinar questões gramaticais, usando como instrumentos textos de Literatura. Assim, a leitura de Literatura para eles tem sido uma mera prática escolar, não produzindo sentido, nem lhes possibilitando viver experiências fantásticas que a leitura do texto literário produz, podendo fazê-los compreender as suas realidades, e a de outros: além de interagir com o mundo, e pensar sobre ele.

Para que sejam formados leitores literários dentro da escola é necessário que os professores promovam ações que dão destaque ao texto literário, como saraus; quando levam os alunos à biblioteca escola (quando tem); quando contam experiências de textos literários que já leram e, ainda, com a troca de experiências realizadas por outros colegas.

Marcuschi (1996) constatou que os manuais trazem questões que não são questões para compreensão, mas algumas que deveriam ser trabalhadas num outro contexto, tais como a identificação do parágrafo, verso, título, autor, etc. Outros exemplos de exercícios que não trabalham realmente a interpretação de texto são os que pedem transcrição de falas ou “copie, transcreva, cite, etc”. O autor conclui que os manuais escolares apresentam grandes quantidades de: 1- Perguntas respondíveis sem a leitura do texto; 2- Perguntas não-respondíveis, mesmo lendo o texto; 3- Perguntas para as quais qualquer resposta serve; 4- Perguntas que só exigem exercícios de grafia. O autor afirma que os livros didáticos ainda erram em pelo menos três aspectos centrais:

- 1- Supõem uma noção instrumental de linguagem que a língua funciona apenas literalmente como transmissora de informação;
- 2- Supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis;
- 3- Supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações objetivas (MARCUSCHI, 1996, p. 77).

Uma vez que a compreensão tende a criar, construir novos conhecimentos, transpassar o que está explícito no texto, o professor deve trabalhar várias atividades em sala de aula,

como por exemplo: a reprodução de um texto após a leitura; a compreensão em grupo numa perspectiva dialógica; identificação das proposições centrais do texto; perguntas e afirmações inferenciais; tratamento a partir do título; produção de resumos; reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual; reprodução do texto na forma de diagrama; reprodução do texto oralmente e trabalho de revisão da compreensão.

Segundo Marcuschi (1996) alguns materiais didáticos fazem o leitor se sentir prisioneiro das perguntas e respostas, impossibilitando a reflexão, criação e busca de outras compreensões que o texto é capaz de configurar.

As atividades não permitem que os alunos façam inferências, apenas copiem o que está explícito no texto, ou seja, eles não precisam compreender o texto para responder as questões. Uma melhor solução seria o professor fazer uma adaptação nas atividades, de modo a torná-las mais reflexivas, mais críticas e para que o discente consiga fazer relações do texto que lê com as perguntas elaboradas pelo texto. Lamenta-se que muitos professores poderão não fazer isso e que o livro didático, aprovado pelo PNLD, não tenha apresentado uma proposta de leitura como se esperaria, de acordo com as prescrições dos PCN (BRASIL, 1998).

É fundamental que os estudantes leiam individualmente a obra, apreciem (ou não) e expressem verbalmente o que acharam e compreenderam, por isso a interpretação de um texto não deve ficar limitada somente em perguntas-respostas, como quase sempre os livros didáticos apresentam, mas pode ser feita por meio de registro oral, em que os estudantes têm a possibilidade de se expressarem acerca do que foi lido e entendido.

Além disso, o uso de estratégias de leitura pode proporcionar interatividade entre leitor-texto-autor, maior envolvimento dos alunos com o texto, com discussões sobre a narrativa, resultando em uma compreensão dialógica do texto, em um processo ativo e criativo.

É necessário buscar possibilidades para que os alunos compreendam o texto literário para além dos aspectos linguísticos, com enfoque nas questões sociais, históricas e humanas, por meio das experiências de leitura do texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o contexto atual em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa, salientamos a importância de oferecer aos alunos um ensino eficiente, significativo e de qualidade. Sem dúvida, trata-se de uma angústia crescente que nos faz refletir acerca da nossa responsabilidade diária com a aprendizagem dos alunos. Nós professores da rede pública contamos com algumas adversidades no dia a dia da sala de aula no que se refere à falta de materiais, sucateamento das escolas e, ainda, a carga horária exaustiva da maioria dos professores, além de salas lotadas.

Diante desse cenário, queremos enfatizar sobre o surgimento e importância do PNLD, que é uma organização social, uma atividade com um propósito de intervenção sobre a sociedade, em forma de um programa criado pelo Estado com o objetivo de melhoria da educação básica, com relevantes impactos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, depois de alguns estudos, é mister refletir sobre essa política pública criada para a educação básica, a qual nos faz repensar que seus métodos e conformações devem ser/estar articulados com os aspectos econômicos, políticos e sociais e imersos no discurso de garantia de uma educação de qualidade a todos.

O livro didático é de grande importância no processo de ensino aprendizagem, ele auxilia, orienta e até mesmo direciona nesse processo. Com o uso do livro didático podemos verificar como o ensino se torna mais eficiente e significativo para os alunos e para o professor. No entanto, de acordo com Lajolo (1996), o livro acaba determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, delimitando o que e como se ensina. O livro ainda promove a otimização do tempo em sala de aula, visto que traz um grande número de exercícios.

Com este estudo, pudemos evidenciar que, mesmo um livro não apresentando todas as características e metodologias desejáveis pelo professor, cabe ao mesmo fazer as devidas transformações, correções e/ou complementações para que ele seja usado de forma adequada, de modo a desempenhar seu papel no ensino e, em especial, no que concerne à aprendizagem do aluno, auxiliando-o no entendimento e na formação do conteúdo ou do conceito em estudo. É preciso, ainda, certificar-se de que o material é compatível com a metodologia de ensino que a escola ou o corpo docente desejam adotar em suas práticas pedagógicas.

Por isso, o professor precisa estar sempre em formação, melhorar a sua prática e possibilitar que o aluno aprenda de forma simples, porém significativa. É necessário possuir

estratégias de trabalho, utilizar variadas metodologias para que as aulas não sejam tediosas, para que o aluno tenha prazer em aprender.

Torna-se imprescindível trabalhar com uma gama de textos, de diferentes gêneros, que façam com que o aluno se aproprie da linguagem e a utilize de modo a ser bem compreendido.

Ao professor cabe escolher bem o livro didático, de acordo com as suas concepções, vivências e aprendizado. É fundamental que seja realizada uma análise criteriosa pelo professor, o qual precisa averiguar informações sobre a experiência do (s) autor (es) e a estrutura geral da obra. Desse modo, para escolher o melhor material pedagógico para a escola, é importante que sejam feitas discussões em reuniões para explorar ao máximo as obras e refletir sobre as propostas apresentadas. Os livros devem atender às mudanças da BNCC, com conteúdos atualizados em relação às suas diretrizes na educação.

Infelizmente, de acordo com minha vivência escolar e experiência de mais de vinte anos em sala de aula, posso afirmar que isso raramente ocorre, pois os livros são escolhidos de maneira isolada, não há comunicação ou discussão nem mesmo entre professores de uma mesma área. Em algumas escolas ficam expostas algumas coleções na sala dos professores para que estes as analisem nos curtos períodos de intervalos ou em horas-atividades. Nem sempre os guias com as instruções sobre os livros são apresentados aos discentes, que realizam a escolha de forma superficial.

Por meio do livro didático espera-se que a aprendizagem se processe pela leitura das informações fornecidas pelo livro, mas também pela realização das atividades que ele sugere, as quais devem ser contextualizadas e realizadas de acordo com o conhecimento que cada aluno possui interiorizado. “Estabelecer o necessário diálogo entre o que diz o livro e o que pensam os alunos”. (LAJOLO, 1996).

Na escola, a busca incessante para formar alunos leitores ocorre diariamente nas salas de aula. Há a pretensão para a formação de um leitor que entenda o que leu, compreenda as profundezas de um texto e perceba que nenhum é neutro e que na simplicidade dos dizeres há um mundo que perpassa diante de seus olhos. Esse é, sem dúvida, o maior desafio enfrentado por nós, professores de Língua Portuguesa e deveria ser prioridade em todas as aulas, uma vez que o aluno precisa aprender a interpretar e compreender o que o texto oferece, sendo que tudo depende do contexto e dos diferentes usos da linguagem apresentada nos enunciados.

Os livros didáticos escolhidos precisam apresentar atividades que propiciem a reflexão e a discussão entre todos os discentes, infelizmente os exercícios de interpretação e compreensão de leitura de textos pouco favorecem a formação do leitor, pois não levam o

estudante a ler e reler o texto estudado em busca de respostas coerentes. Não há estímulos para que eles tragam à tona as leituras acumuladas ao longo da vida escolar, em que se mesclam a sua história, o seu saber cultural e as suas crenças. A leitura não é carregada de significados.

Para que haja uma real compreensão do lido, não deve ocorrer uma interpretação de forma aleatória, nem mesmo por meio de cópias de partes do texto. Para que o leitor interprete o texto, é necessário que ele traga consigo sua leitura de mundo e preencha as lacunas oferecidas pelo texto em estudo. Segundo Orlandi (2012, p. 116), um texto deve ter muitas leituras para oferecer diversas formas de interpretá-lo.

Ao trabalhar com diferentes gêneros textuais, a escola contribuirá para uma nova perspectiva no processo de leitura, de escrita e de produção textual, tornando o aluno um leitor e escritor competente e crítico, visto que os gêneros textuais atendem às necessidades para a comunicação entre os indivíduos de forma variável, apresentando diversos estilos e conteúdos temáticos.

Em relação ao trabalho com o conto, podemos dizer que eles trazem temáticas diversificadas que envolvem o leitor, transportando-o para o universo em que a narrativa se passa. Além disso, a brevidade das ações atrai o leitor para as cenas, permitindo-lhe compreender, interpretar e contextualizar, levando-o a ter uma visão crítica entre os fatos da narrativa e o mundo que o cerca, podendo ser capaz de modificar sua vivência ou apenas compreendê-la.

No entanto, sobre o livro didático analisado “Português Linguagens”, podemos dizer que o mesmo deixa muito a desejar no que tange à oralidade, visto que esta é uma parte fundamental para a compreensão de ideias, opiniões e posicionamentos diante de questionamentos feitos em sala de aula, por meio dos quais é possível diagnosticar as deficiências no entendimento dos alunos sobre determinado assunto, uma vez que eles precisam não só compreender o que está na superfície do texto, mas ir além e entender o que está nas entrelinhas. Assim, cabe ao professor refazer as interpretações dos textos, aproveitando algumas e aperfeiçoando outras para auxiliar na formação de um leitor competente.

No livro didático “Português Linguagens”, verificamos que a construção composicional do conto é mal trabalhada, pois há pouca ênfase em relação à sua estrutura, como as personagens são apresentadas para o leitor, uma defasagem na sequência temporal e nos elementos da narrativa, os quais aparecem em segundo plano.

Diante do exposto, é preciso que o docente interfira nas atividades, busque novas interpretações e, conseqüentemente, leve o aluno a raciocinar e elaborar suas respostas, sem precisar fazer uma cópia das apresentadas nos manuais dos docentes e originar, assim, leitores críticos.

Portanto, cabe ao professor atentar-se a práticas metodológicas capazes de incentivar o anseio pelo conhecimento e pelo ato de ler, visto que é função social da escola facilitar e motivar a (re)construção de conhecimentos, atitudes e formas de conduta para além da instituição.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ANDRADE, Mário de. Contos e contistas (13/09/1938). In: **O empalhador de passarinho**. 3. ed. São Paulo, Martins; Brasília-INL, 1972. p. 5-8.
- ANTUNES, Irande. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo. Parábola, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo. Parábola, 2009.
- APPLE, Michel W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARRIGUCI JR, D. **Entrevista para a revista de cultura da Faculdade Cásper Líbero**. São Paulo, 2009.
- ASSIS, S. N. L. de; ASSIS, R. E. de. (2003) **Livro didático: Yes, Sir!**. In: *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras: a formação do professor de línguas estrangeiras*. Goiânia: Editora Vieira, p. 312-319.
- ASSUNÇÃO, C. A. de. **A ditadura militar retratada nos livros didáticos de História do Brasil de 1964 a 1985**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. Edições Loyola, São Paulo, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). **Recomendações para uma política do livro didático**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BENDER, Elaine Andrea. **O livro didático de literatura para o Ensino Médio**. 2007. 168f. Dissertação Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de concentração em Teoria da Literatura, Pontifícia Universidade Católica - Porto Alegre / RS: 2007.
- BEZERRA, M. A. **Textos: seleção variada e atual**. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português – múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- _____. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BITTENCOURT, C. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma História do Saber Escolar**. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

_____. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Livros Didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, Circe (orgs.). O saber histórico na sala de aula. 4. ed. – São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Em Foco: **História, produção e memória do livro didático**. Revista Educação e Pesquisa v. 30, n.3, São Paulo: EDUSP, set/dez, 2004.

_____. Livro didático e saber escolar: 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Fala, Mestre**. In: Nova Escola. Ano 29. ed. n. 269. São Paulo: Abril, fev. 2014, p. 26-27.

BOMÉNY, M. H. B. **O livro didático no contexto da política educacional**. In: OLIVEIRA, J.B.A, et alii. A política do livro didático. São Paulo, Summus, 1984.

BOSI, Alfredo, org. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo, Cultrix, 1975. Com texto introdutório: “Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo”, p. 7-22.

BRAGANÇA, Aníbal. **As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: o Instituto Nacional do Livro (1937-1967)**. Matrizes, São Paulo, ano 2, nº 2, primeiro semestre de 2009. Disponível em: http://www.matrizes.usp.br/ojs/index.php/matrizes/article/viewFile/24/pdf_59

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundação de Assistência ao Estudante. Programas de Assistência ao Educando**: séries históricas – 1970-1984. Brasília, DF: MEC/FAE, 1985.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, versão atualizada, 1993.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998. **Instituiu o Exame Nacional Ensino Médio – ENEM**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**: apresentação. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Programa Nacional de Livros Didáticos**. Brasília: SEB, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos PNLD/2013** – Português. Brasília: SEB, 2013b.

_____. Decreto nº. 53.583, de 21 de Fevereiro de 1964. Dispõe sobre edição de livros didáticos, dando outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53583-21-fevereiro-1964-393853-norma-pe.html>. Acesso em: 02/09/2020.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 dez. 1938. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939 /decreto-lei-1006-30-dezembro-1938](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938)>. Acesso em: 03/09/2020.

BUNZEN, C. **Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa**. Estudos Linguísticos XXXIV. Campinas, SP: 557-562, 2005.

CAIMI, F.; MACHADO, I.; DIEHI, A. **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Edupf, 1999.

CASSIANO, Célia C. de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado) área de concentração: Educação, Pontifícia Universidade Católica, SP: (252 p.), 2007. Disponível em: Acesso em: 05/09/2020.

CENPEC. **Na ponta do lápis: A hora e a vez do conto**. Ano V – nº 12. São Paulo: Escrevendo o Futuro, 2009.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**, volume 02. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da Escrita**. São Paulo: UBESPI, 2002.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

CONSOLO, D. A. (1990) **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas. Campinas.

CONTRERAS, J. (2002) **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez.

CORACINI, M. J. **O Livro Didático nos Discursos da Linguística aplicada e da sala de aula.** In: CORACINI, M. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999a.

CORRÊA, R. L. T. **O livro escolar como fonte de pesquisa em história da Educação.** Cadernos CEDES. Ano 20, n. 52, p. 11-24, São Paulo: nov. 2000.

CORTÁZAR, Julio. **Alguns aspectos do conto.** In: CORTÁZAR, Julio. Obra crítica v. 2. Tradução de Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 345-363.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Amanda Silva Falcão da.; SUASSUNA, Lúvia. **Livro didático de literatura no ensino médio e texto literário.** Interdisciplinar, Ano 5, v. 12, jul-dez de 2010 –p. 63-75. Disponível em:

http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_12/INTER12_05.pdf
f>. Acesso em: 10 out. 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

DINIZ, M.B. **A trama do texto no livro didático.** Araraquara, 1994. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, SP: 1994.

FARIA, A. L. G. de. (2000) **Ideologia no livro didático.** São Paulo: Atlas.

FERGUSON, S. **Defining the short story: Impressionism and form.** In: MAY, C. (org). The new short story theories. Athens: Ohio University Press, 1994. p.218-231.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História.** Saeculum – Revista de História, n. 13, jul./dez. de 2005, p. 121-131.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945).** Assis 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 13, n. 1 [31], jan./abril de 2010, p. 159-192.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** 2 ed. – Campinas, SP: Papirus, 1994.

FONSECA, T. de L. e. **“O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades”.** In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 20, Florianópolis, 1999. História: fronteiras / Associação nacional de História. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

FREGONEZI, D. **Livro didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão?** In: LEFFA, V. (Org.). Tela 2 (Textos em Linguística Aplicada). CD-rom. Pelotas: Educat, 2003.

FREITAG, Bárbara et alii. **O livro didático em questão.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. et al. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, Jaime. **O ensino de literatura como fantasmagoria**. Revista da ANPOLL (Impresso), v. 1, p. 209-222, 2012. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista>. Acesso em: 12/02/2021.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. Série princípios, 2. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GRIGOLETTO, M. **Leitura e funcionamento discursivo do livro didático**. In: CORACINI, M. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

HOHLFELDT, A.C. **Conto brasileiro contemporâneo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Reinvenção da Catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias, políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **Clarice na cabeceira**/Clarice Lispector; Organização de Teresa Monteiro – Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e avaliação na escola: Articulação e necessária determinação ideológica**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos et alli. *Avaliação da aprendizagem escolar :Estudos e proposições* .7. ed. São Paulo: Cortez,1998.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAGNANI, Maria do Rosário Morttatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Sobre o Ensino da Leitura. In Revista: **Leitura, Teoria & Prática**. Campinas, ALB, nº 25, junho/1995.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Parábola, 2007.

MELO, Paula Cardoso Vaz. A rotina do livro didático e o professor. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *O livro didático de Língua Portuguesa*. 2. ed. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2008. p. 15-16.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História, v. 24, n. 48, dez. de 2004, p. 123- 144.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. **O livro como mercadoria**. Proposições, p. 51-66 | set./dez. 2012.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, C. “**Historiografia da educação brasileira: Novas abordagens de velhos objetos**”. Teoria e Educação, 6, 1992.

O’CONNOR, F. **The Lonely Voice : A Study of the Short Story**. New York: Melville House Publishing, 2004.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et. al. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

ORLANDI, E.P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIGLIA, Ricardo. **Formas Breves**. Trad. José Marcos Mariani de Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POE, E. A. **Essays and Reviews**, THOMPSON, G. R. (Ed.). New York: Library of America, 1984.

_____. **Ficção completa, poesia e ensaios**. Tradução de Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Aguilar, 2001.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. **Formação de leitores e livro didático: potencialidades e desafios no ensino de literatura**. Escrita - Revista do Curso de Letras da UNIABEU; Nilópolis, v.5, n. 3, set.-dez. 2014. Disponível em: https://www.uniabeu.edu.br/publica/RE/article/view/1524/pdf_29 . Acesso em: 22/06/2021.

PRATT, M. L. **The Short Story: The Long and the Short of It**. In: MAY, C. E. (Ed.). *The New Short Story Theories*. Athens: Ohio University Press, 1994. p. 91-113.

Propostas em Língua portuguesa da BNCC focam na gramática e nos gêneros digitais. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/22/propostas-em-lingua-portuguesa-da-bncc-focam-na-gramatica-e-nos-generos-digitais>. Acesso em 23/06/2021.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis**. In: PAULINO, Graça; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. (Orgs.) *Literatura e letramento - espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007. p. 127-145.

REIS, Luzia de Maria. **O que é o conto**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

REVISTA NOVA ESCOLA. Edição 160, março/2003. São Paulo: Editora Abril, 2003
RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RICHARDS, J. C. (1998) *Beyond training* Cambridge: CUP.
RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. **A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária**. Dissertação de Mestrado. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UFMG – Belo Horizonte, 2006.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SACRISTÁN, J. G.; PERÉZ, A. I. G. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, Gabriel Cícero. **Livro didático de português: da proposta teórico-metodológica às adaptações no ensino da escrita**. Campina Grande, 2009. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Campina Grande.

SAVELI, Esméria. **Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor**. In: CORREA, Djane Antonucci Correa; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, E. T. **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem**. Em Aberto. Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/ INEP, v. 16, n. 69, 2011.

SOARES, M. **Um olhar sobre o livro didático**. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOUZA, S. O. **O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão**. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais da Eduvale*, v. 4, nº 6, p. 1-9, 2000.

TEIXEIRA, R. F. B. **As relações professor e livro didático de alfabetização**. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba, PR: PUC-PR, 2012, PP.772-811. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/772_811.pdf. Acesso em 03/12/2020.

UFMG. Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014.

VERCEZE, R.; SILVINO, E. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-mirim**. In: *Práxis Educacional*, v. 4, n. 4, p. 83-102, jan./jun. 2008.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. (2006) **O professor e o livro didático: Que relação é essa?**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 29-54.

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

_____. **A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. (Acesso em: 20/10/2021)

<http://nilviapantaleoni.wordpress.com/dicionario-de-narratologia>. (Acesso em: 21/10/2021)