



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Aline Cristina Cruz e Lima

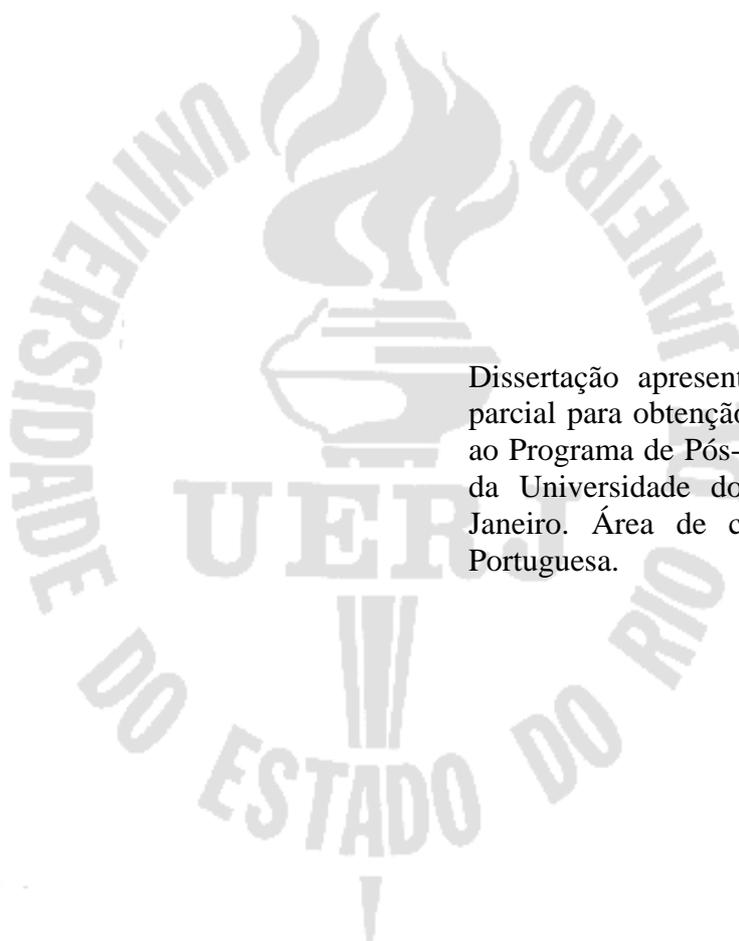
**Leitura no Ensino Médio: a interdisciplinaridade como orientação
metodológica de um ensino produtivo**

Rio de Janeiro

2017

Aline Cristina Cruz e Lima

Leitura no Ensino Médio: a interdisciplinaridade como orientação metodológica de um ensino produtivo



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora : Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

L732 Lima, Aline Cristina Cruz e.
Leitura no ensino médio : a interdisciplinaridade como orientação
metodológica de um ensino produtivo /Aline Cristina Cruz e Lima. - 2017.
142 f. : il. + 1 CD

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura (Ensino secundário) –
Teses. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Teses.
I.Camara, Tania Maria N. L.(Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 028(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aline Cristina Cruz e Lima

Leitura no Ensino Médio: a interdisciplinaridade como orientação metodológica de um ensino produtivo

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 31 de março de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Denise Salim Santos
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Ana Maria Pires Novaes
Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, Miguel, a quem amo ao infinito e além!

Ao pequenino coração que agora bate dentro de mim, multiplicando o amor que já transbordava no meu peito!

Ao meu amor e companheiro de vida, Rodrigo, que nunca me deixou desistir.

Razões da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Rodrigo, e ao meu filho Miguel que suportaram minha ausência, mesmo na presença e tinham sempre palavras amorosas e de incentivo durante esta longa jornada.

À minha mãe, Aparecida, exemplo de coragem, luta e fé. Obrigada por tudo que fez e tem feito por mim. Ao meu pai, Paulo, por todo apoio para minha formação e por ser minha fonte de inspiração para trilhar os caminhos da leitura.

Às minhas irmãs, pelo incentivo, pelo cuidado com meu filho nos momentos de ausência e por serem minhas companheiras e cúmplices na vida.

Ao meu tio, Júlio, pelas caronas nos momentos em que chegava tão tarde e tão cansada.

A todos que me hospedaram no Rio de Janeiro: Dalva, Wilma, Danielle, Rômulo, em especial aos primos Alan e Fran, excelentes anfitriões.

A todos aqueles que cuidaram do Miguel por mim, com todo amor, paciência e carinho, principalmente minha sogra, Aparecida, e cunhada, Maria Cristina.

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituição que me deu base acadêmica necessária e fomentou em mim a busca constante pelo conhecimento.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara, por me receber tão bem e insistir para que eu não desistisse. Suas palavras amigas e gentis serão levadas comigo para sempre. Obrigada por todo aprendizado acadêmico e pelas lições, ainda que involuntárias, de como ser um profissional dedicado, honesto e extremamente amável.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a todos os professores da pós-graduação que contribuíram para minha formação acadêmica e profissional.

Aos amigos que caminharam comigo o tempo todo, compreendendo minhas ausências e sempre me incentivando com palavras de carinho e apoio. Em especial, agradeço meus amigos Danielle e Roberto, amigos da graduação para a vida, aqueles que acompanharam todos os passos dessa trajetória acadêmica e pessoal.

Aos meus alunos, aqueles que me ensinam mais do que eu possa ensinar a eles, razão primeira de minha constante busca pelo aprimoramento.

À Escola Estadual Presidente João Pinheiro, instituição que me formou como aluna e onde tenho oportunidade de dividir um pouco de conhecimento com meus alunos. Em

especial, agradeço à direção, Sheila, Janete, Carla e Fabiana, por todo apoio e por caminhar comigo neste mestrado, comprando minhas ideias e compreendendo minhas falhas.

Aos amigos, Alex, Gabriel e Natália por percorrerem comigo nos caminhos da interdisciplinaridade, assumindo, com carinho, um trabalho tão profícuo para os alunos. Obrigada pela amizade que cultivamos ao longo do ano letivo e para a vida toda.

À Prefeitura Municipal de Santos Dumont, por me conceder licença para estudo, contribuindo, assim, para minha formação.

Gratidão a todos!

Você não sabe o quanto
eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas
antes de dormir
Eu não cochilei.

Cidade Negra

RESUMO

LIMA, Aline Cristina Cruz e. *Leitura no ensino médio: a interdisciplinaridade como orientação metodológica de um ensino produtivo*. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Neste trabalho, apresentamos algumas reflexões acerca da leitura interdisciplinar no Ensino Médio como um caminho possível para sanar as dificuldades de leitura recorrentes nessa etapa da Educação Básica, especialmente alunos do terceiro ano, visto que muitos saem da escola sem o domínio pleno dessa habilidade. Acreditamos que a interdisciplinaridade seja uma estratégia pedagógica adequada e eficiente para a construção do conhecimento na escola e também fora dela, pois a leitura e a escrita são práticas sociais muito valorizadas socialmente, habilitando o indivíduo a vivenciar de forma plena e autônoma de todas as atividades socioculturais que nos rodeiam diariamente. Por isso, apresentamos duas propostas metodológicas buscando comprovar que o ensino de leitura pode e deve ser trabalho por todos os professores, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. A fundamentação teórica que conduz esta dissertação está fundamentada em autores que discutem a leitura e a interdisciplinaridade na escola, ressaltando a importância da integração dos saberes das diferentes áreas com o intuito de ampliar a capacidade do educando no processo de construção do conhecimento, superando a fragmentação do saber e concebendo a leitura como conteúdo comum a todas as disciplinas. A necessidade da união de todos os professores, de todas as áreas se reunirem em busca de um mesmo objetivo é fundamental para a formação leitora eficiente que seja capaz de preparar o aluno para se apropriar do conhecimento historicamente construído a fim de exercer plenamente seu espaço na sociedade como cidadão.

Palavras-chave: Leitura. Interdisciplinaridade. Ensino.

ABSTRACT

LIMA, Aline Cristina Cruz e. *High school reading: interdisciplinarity as methodological orientation of productive teaching*. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017

In this dissertation, we seek to present some reflections regarding interdisciplinary reading on High School as a possible way to heal the recurring difficulties in this step of the Basic Education, especially concerning senior students, who leave school without fully controlling such skill. We believe that interdisciplinarity is an adequate and efficient pedagogical strategy to build knowledge both inside and outside school grounds, for reading and writing are two very socially valued practices when it comes to helping and enabling subjects to fully and autonomously experience all sociocultural activities surrounding them day to day. The searching of a productive via for reading classes is the main goal of this dissertation, whose proposal is to bring to light reflections on the reading teaching in High School from an interdisciplinary proposal that contributes to the practices of teachers interested in seeking to minimize or solve the problems they often face, aiming to approach as much as possible from the discursive experiences of the students. The theoretical foundation is based authors who study and defend the interdisciplinarity in school, highlighting the importance of integrating the knowledge of different areas in order to expand the capacity of the learner in the process of building knowledge, overcoming the fragmentation of such and conceiving reading as common content to all school subjects. Hence, the need to unite the teacher of all areas in search of the same goal: the efficient reading formation, capable of preparing the students to appropriate on the historically built knowledge in order to fully exercise their space in society as citizens. The methodology is exposed in propositions of reorienting the teaching practice, proving the reading teaching can and should be an assumed commitment and an effectively carried activity by all teachers, from an interdisciplinary perspective.

Keywords: Reading. Interdisciplinarity. Education.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	TRABALHO COM A LEITURA	16
1.1	Pequeno histórico do ensino da Língua Portuguesa na escola	17
1.2	Ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais	22
2	O PAPEL DA LEITURA NA ESCOLA	33
2.1	Conceituando o ato de ler	33
2.2	A leitura na sala de aula	40
3	O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO	49
4	PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: LEITURA LITERÁRIA E NÃO LITERÁRIA	64
5	INTERDISCIPLINARIDADE COMO ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	75
5.1	Conceitos e propósitos	75
5.2	Propostas interdisciplinares para o ensino de leitura	84
5.2.1	<u>O trabalho do texto literário de maneira interdisciplinar</u>	86
5.2.2	<u>A interdisciplinaridade com textos literários e não literários</u>	100
	CONCLUSÃO	108
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXO A - Texto 1	115
	ANEXO B – Cartas	117
	ANEXO C – Cartas	118
	ANEXO D – Fontes históricas	120
	ANEXO E – Periódicos	121
	ANEXO F – Notícias atuais	122
	ANEXO G - O imaginário religioso	123
	ANEXO H - Marginalização do candomblé	124
	ANEXO I – Aspectos ideológicos da obra	125
	ANEXO J – Os reflexos ideológicos na obra	126
	ANEXO K - Os reflexos ideológicos na obra	127

ANEXO L - Análise.....	128
ANEXO M – Análise das cartas.....	129
ANEXO N – Análise das cartas.....	130
ANEXO O – Depoimento I.....	131
ANEXO P – Depoimento II.....	132
ANEXO Q – Depoimento III.....	133
ANEXO R – Fragmento do texto Navio Negroiro.....	134
ANEXO S – Boa Esperança.....	136
ANEXO T – Gráficos	137
ANEXO U – Biologia	138
ANEXO V – Migração	139
ANEXO W – Estudiosos	140
ANEXO X – Exemplos	141
ANEXO Y – CD do aulão I.....	142

INTRODUÇÃO

É possível perceber que há muito a ser feito no que se refere ao ensino de leitura e escrita no país, haja vista os resultados que o Brasil vem alcançando em avaliações internacionais, como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - o PISA -, cujo objetivo é avaliar os conhecimentos em determinadas áreas, dentre elas a proficiência em leitura em alunos de quinze anos em vários países. Deparamo-nos com o retrato dessa deficiência nas escolas brasileiras onde, frequentemente, professores de todas as áreas reclamam da apatia e dificuldade dos alunos em ler e, sobretudo, em entender um texto. Sendo a leitura e a escrita formas de comunicação que interligam o homem à cultura letrada, é crucial encontrar estratégias pedagógicas adequadas e eficazes para o efetivo desenvolvimento dessas habilidades, pois a construção do conhecimento, na escola, na vida profissional, bem como a participação no sistema institucional dependerão da proficiência em leitura e escrita, já que vivemos em uma sociedade essencialmente letrada, na qual ler e escrever são práticas socioculturais muito valorizadas, importantes à realidade social em que vivemos, verdadeiramente, indispensáveis ao desenvolvimento pleno do indivíduo, habilitando-o a participar plenamente de todas as atividades socioculturais que nos rodeiam diariamente.

O ponto nevrálgico das aulas de leitura, como temos observado em nossa prática pedagógica, uma vez que já atuamos na educação básica há mais de dez anos, está no resultado revelado pelo educando, que muitas vezes sai da escola tendo aprendido tão somente a decodificar o código escrito e a envolver-se com aspectos superficiais do texto, não sendo capaz de estabelecer relações entre o que lê e as diferentes áreas do conhecimento. O que deveria ser objetivado quando se ensina a ler e a escrever é levar o aluno a pensar sobre a realidade que o rodeia.

Geraldi (2011, p. 90) afirma que “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos”. A leitura trabalhada em sala de aula mostra-se, pois, simulada, o aluno não consegue ser envolvido ou seduzido, na medida em que ler constitui uma imposição do docente, cuja finalidade geralmente é avaliativa. É consenso entre os profissionais envolvidos no presente estudo que reduzir a leitura a exercícios que demandam coleta de informações superficiais sobre o texto não irá transformar os alunos no tão almejado leitor proficiente apto a compreender e avaliar criticamente o que lhes chegam pelos textos.

A busca de uma via produtora para as aulas de leitura é o objetivo principal que norteia esta dissertação, cuja proposta é trazer à tona reflexões sobre o ensino de leitura no Ensino Médio a partir de uma proposta interdisciplinar que contribua para as práticas dos docentes interessados em buscar minimizar ou solucionar os problemas que frequentemente enfrentam, procurando aproximar-se o máximo possível das experiências discursivas cotidianas do aluno. As atividades realizadas pela escola não têm contribuído significativamente para resultados satisfatórios que favoreçam o progresso do aluno quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita como instrumentos de inserção e modificações no mundo, práticas necessárias para articular todas as áreas do conhecimento. Em várias escolas, observamos que, ao longo de toda a trajetória da Educação Básica, as práticas adotadas para o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita estão ancoradas em atividades que não exigem reflexão, questionamento ou postura crítica do educando; ao contrário, as tarefas são fundamentadas em exercícios que se limitam à cópia e colagem de passagens do texto lido, com respostas previstas pelo professor ou pelo manual didático adotado na instituição escolar. O objetivo, quase exclusivo, desses exercícios é responder a questionários, completar fichas de leitura, produzir resumos, dentre outras atividades que veem a leitura apenas como decodificação.

Serão apresentadas, nesta dissertação, algumas inquietações que podem contribuir para o planejamento das aulas de leitura sob um viés interdisciplinar, ressaltando a importância da integração dos saberes das diferentes áreas a fim de ampliar a capacidade do educando no processo de construção do conhecimento. Ao defendermos o papel da leitura, em todas as disciplinas, adotando a interdisciplinaridade como estratégia de ensino, buscamos construir uma rede de informações e conhecimentos que se inter-relacionam, tornando tal ensino menos fragmentado e compartimentado, flexibilizando, dessa maneira, os obstáculos entre as diferentes disciplinas com o propósito de criar ligações a fim de que o aluno possa compreender o ensino de maneira global, ao contrário do que efetivamente ainda ocorre.

Outra inquietação que justifica nossa proposta de pesquisa é o fato de muitos docentes delegarem apenas aos professores de Língua Portuguesa a tarefa de ensinar a ler. Considerando que a leitura é o elo que une as diferentes áreas do saber, não se justifica que apenas o professor de língua materna assumisse sozinho essa tarefa. A construção do conhecimento se expressa, na maioria das atividades escolares, através da leitura/escrita e são, por conseguinte, tarefas essenciais para a apropriação do conhecimento teórico em todas as áreas do saber. Embora os professores trabalhem isoladamente, ilhados em seus respectivos conteúdos, todos têm, ou pelo menos devem ter, o mesmo objetivo: formar cidadãos

preparados para enfrentar um mundo que vem exigindo cada vez mais habilidade com a leitura e a escrita e guiando-os a se apropriarem do conhecimento historicamente construído, inseri-los no mundo letrado que os rodeia.

A metodologia aplicada levará em conta os passos apresentados a seguir: selecionar uma escola piloto e delimitar o escopo da pesquisa, bem como analisar de que maneira a leitura e a escrita são vistas nos documentos que norteiam o ensino no país: PCNEM, PCN+, OCEM (2000, 2002, 2006, respectivamente) verificando, também, como a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo podem ser estratégias de ensino fundamentais para se superar a fragmentação no ensino. Desse modo, para a realização da presente pesquisa, em primeiro lugar, faremos uma revisão bibliográfica acerca do ensino de leitura e do conceito de interdisciplinaridade, adotando uma metodologia que envolve os procedimentos discriminados a seguir em obras de diversos pesquisadores da área, tais como Fazenda (2008, 2014), Geraldi (2011), Japiassu (1976), Kleiman e Moraes (1999), Silva (1981, 2003) entre outros autores, cujos estudos se voltam para o estudo da leitura e da interdisciplinaridade. Pretendemos, além disso, apresentar propostas metodológicas, sugerindo duas aulas de leitura a partir de uma concepção interdisciplinar em turmas de terceiro ano do Ensino Médio em escola pública do estado de Minas Gerais com o intuito de demonstrar que é possível eliminar a rigidez que amarra o currículo escolar, principalmente na etapa final da educação básica, foco de nossa observação para este estudo.

Tendo em vista o caminho a ser seguido, as perguntas que o presente trabalho propõe são:

- Como os professores da escola selecionada para a pesquisa contemplam os PCN em sua prática pedagógica, no que se refere à interdisciplinaridade?
- Em que medida, as competências de leitura e escrita são assumidas pelos professores das diversas disciplinas como de sua responsabilidade?
- Como o acesso à leitura e à escrita se torna objeto comum a todos os professores, respeitando as especificidades de cada área?

Esta investigação tem como propósito mostrar que o ensino da leitura e da escrita não pode ser tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa, mas, sim um compromisso assumido por toda a escola, sem encarar esta perspectiva de trabalho como algo inovador, pois, conforme determinam os PCN, (BRASIL, 1998), a melhoria da qualidade da educação deve ser resultante da corresponsabilidade de toda a equipe que atua na formação do estudante.

A presente dissertação está dividida em seis capítulos. Na *Introdução* explicamos a motivação para este trabalho e as inquietações do professor com relação às dificuldades do ensino de leitura do Ensino Médio

No primeiro capítulo, *Trabalho com a leitura*, faremos um breve histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola, começando pelo período colonial e seguindo até a Base Nacional Curricular Comum (doravante, BNCC). Documentos como os PCN (1998), PCNEM (2000), PCN+ (2002) e autores como Houaiss (1988), Soares (2002), Travaglia (2001) entre outros, serão analisados com o intuito de investigar algumas considerações sobre o ensino de LP como instrumento de formação cidadã dos estudantes, sobretudo do Ensino Médio.

Seguindo para o segundo capítulo, intitulado *O papel da leitura na escola*, faremos uma revisão bibliográfica acerca do ato de ler, buscando referências em autores como Freire (1989), Jouve (2002), Kleiman (2011), Martins (1994), Pennac (1993), Solé (1998), entre outros, bem como às necessidades de leitura exigidas pelos alunos do Ensino Médio e o papel do professor para a formação leitora, considerando a leitura “ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”, conforme Martins (1994, p. 25).

O escopo do terceiro capítulo é *O trabalho com o texto literário*, considerando a importância dessa modalidade de leitura, sobretudo no Ensino Médio, e o fato de a escola ser a única instituição, por excelência, responsável por apresentar e desenvolver essa modalidade de leitura, essencial para que o aluno possa imergir em um universo de texto onde se mesclam cultura, beleza, subjetividade, reflexão e prazer.

No quarto capítulo, discutiremos *A perspectiva interdisciplinar: leitura literária e não literária*, salientando os objetivos da leitura na aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio e também em outras disciplinas, buscando a integração das atividades escolares como meio para superar a fragmentação do currículo escolar, procurando simetria entre o ensino disciplinar e o interdisciplinar.

No quinto capítulo, *Interdisciplinaridade como orientação metodológica*, apresentaremos duas propostas interdisciplinares para o ensino de leitura, realizadas por professores do Ensino Médio de disciplinas distintas com o intuito de exemplificar a prática do estudo realizado, demonstrando que o ensino deve privilegiar a integração entre as disciplinas do currículo. Tal abordagem visa a contemplar não somente os professores de língua materna, mas também todos os profissionais da educação que se veem desafiados e corresponsáveis pela formação do aluno crítico. Desse modo, a leitura seria o meio profícuo

que a escola utilizaria para a consecução desse propósito. Assim sendo, evidencia-se a necessidade de os professores das diferentes áreas tomarem para si a responsabilidade de fornecer instrumentos que auxiliem o aluno a considerar o ato de ler como forma de integrar as diferentes áreas do conhecimento, privilegiando, para alcançar esse objetivo, textos que estejam atrelados a um propósito definido, trabalhados de forma produtiva, especialmente voltados para atender às demandas sociais com as quais o aluno vai se deparar quando estiver vivendo plena e autonomamente em sociedade.

Esperamos que o estudo aqui realizado se torne um instrumento de incentivo e de orientação de professores de todas as disciplinas da Educação Básica os quais, com frequência, ao repensarem sua prática em sala de aula, busquem caminhos que os levem a melhorar, mais e mais, a formação cidadã de seus alunos.

1 TRABALHO COM A LEITURA

... a língua de um povo é a sua melhor língua.
Hoauiss

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) na escola há tempos não se tem mostrado eficaz. Frequentemente deparamo-nos com dificuldades de indivíduos, estando ou não em instituições educacionais, que se mostram receosos quanto ao uso da língua nas diversas atividades sociocomunicativas disponíveis a todo o momento, desde as mais simples, como uma mensagem enviada por aplicativos, até outras mais complexas, como produção de trabalhos acadêmicos. Considerando a espontaneidade da aprendizagem da língua logo na primeira infância, causa estranheza alguns embaraços ou até mesmo resistência à aprendizagem de língua nas escolas. Diante desse quadro, melhorar a qualidade do ensino de LP no país aparece como preocupação em documentos oficiais que visam orientar o ensino da disciplina, já que pesquisas de âmbito nacional e internacional vêm procurando as causas para o fracasso quanto ao uso eficaz da língua em diferentes situações comunicativas, seja na escrita ou na leitura.

Boa parte da comunidade escolar relacionava o estudo de língua materna à análise da teoria gramatical sob uma visão normativa, pautada nos usos ideais, baseados em cânones das literaturas brasileira e portuguesa. Esse ensino da língua sob um viés essencialmente normativo passou a ser alvo de críticas a partir dos anos 1980, sobretudo com o avanço dos estudos linguísticos, que delineou novos objetivos para o ensino de LP, condenando, inclusive, a aplicação exclusivamente de preceitos da teoria gramatical com ênfase na metalinguagem e nos exercícios mecanizados que não levavam em consideração a concepção de linguagem que defende o uso da língua como exercício da cidadania, orientando o aluno a ler, compreender e produzir textos com o intuito de desenvolver sua competência discursiva.

Neste capítulo, faremos um histórico breve acerca do ensino de LP desde o período colonial, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que norteia o ensino e estabelece diretrizes para todas as disciplinas que compõem a grade curricular da educação básica, até a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que vem sendo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), aberto para consulta e contribuição pública durante sua elaboração, visando sistematizar o currículo de toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e orientar um referencial curricular específico para

cada etapa série escolar, considerando as particularidades sociais, regionais e metodológicas de cada escola. Para isso, analisaremos brevemente os PCN (1998), PCNEM (2000), PCN+ (2002), BNCC (2016), além de autores como Houaiss (1985), Soares (2002), Travaglia (2001) entre outros.

1.1 Pequeno histórico do ensino de língua portuguesa na escola

A disciplina Língua Portuguesa (LP) passou a figurar no currículo escolar no final do século XIX, visto que, antes desse período, não era a língua dominante falada pelo povo. De acordo com Soares (2002), no Brasil colonial duas línguas dividiram espaço no cenário nacional até meados do século XVIII: a língua portuguesa, trazida pelos europeus, e uma língua geral, misto de português com as variantes indígenas, sobretudo o tupi. Houaiss (1988, p. 38) afirma que o bilinguismo e até mesmo o trilinguismo eram comuns nesse período; raros eram os casos de unilinguismo, o qual somente ocorria entre o alto clero (se desconsiderarmos o latim), membros de classes sociais abastadas e entre as mulheres, restritas do convívio popular. A LP era instrumento de alfabetização, inicialmente realizada pelos jesuítas da Companhia de Jesus, cuja intenção inicial era a catequização, sobretudo indígena, e, *a posteriori*, era reservada para os pouquíssimos privilegiados à educação formal, que, ao vencerem essa etapa, eram educados para os estudos de latim e retórica. A língua trazida pelos portugueses não havia, ainda, alçado a categoria de língua oficial, devido ao pouco uso nas relações verbais cotidianas e ao fato de não ser reconhecida até então como um bem cultural valioso, servindo-se, pois, como uma ponte para o aprendizado da gramática latina. Houaiss (1988, p. 49) ainda destaca que o português falado até o século XIX “tinha caráter de insularidade nos centros urbanos emergentes”. A língua portuguesa, em meados do século XVIII, foi-se tornando predominante à medida que a imigração lusófona se intensificou e passou a ser usada no seio familiar, ao lado da língua geral, utilizada no contato entre “grupos interlinguagísticos, de relações entre aborígenes, escravos negros e portugueses” (HOUAISS, 1988, p. 76).

Após a reforma política, promovida pelo Marquês de Pombal em 1759, em Portugal e nas colônias, ocasionando, inclusive, a expulsão dos jesuítas, o ensino de Língua Portuguesa tornou-se oficial e laico, ainda que limitado a uma camada demasiado reduzida da sociedade. Citando Houaiss (1988, p. 95), “[...] há razões para supor que o ensino da língua portuguesa

contribuiu para a mais rápida consolidação desta no Brasil, com possíveis repercussões dos padrões ensinados sobre os falados”.

É importante destacar que, desde o descobrimento até o século XVIII, a educação jesuítica da Companhia de Jesus fora a única formadora na colônia; além dela, o ensino era ofertado por preceptores contratados por famílias ricas. Apenas com a primeira Constituição do Império do Brasil, em 1824, o ensino primário obrigatório e gratuito para todos, além da criação de colégios e universidades, passou a integrar os direitos civis garantidos pela constituição.

Utilizar a língua dos colonizadores, agora já usada no comércio e nas cidades, sobretudo litorâneas, passou a ser fator de prestígio. A gramática do português foi ganhando espaço à medida que o latim foi perdendo seu lugar de destaque, até ser definitivamente abolido do ensino já no século XX. A perda de uso social do latim foi um fator preponderante para a autonomia do ensino de gramática da LP. Assim, a tradição de um ensino de língua voltado para a aprendizagem das regras estabelecidas pela Gramática Normativa, baseadas nos autores lusitanos, passou a ser o norteamento para um ensino redutor e elitista, que pregava a homogeneidade linguística, em detrimento da heterogeneidade tão presente na língua. A esse respeito, Silva (2005, p. 39) aponta que questões políticas acabam sendo preponderantes para delinear um ideal purista e regulatório, que defende o ideal da uniformidade linguística:

Nos momentos necessários à identidade nacional, a norma prescritiva aparece como um fator de identificação nacional [...] a língua de dominação tem de impor-se a outras e por isso se desenvolvem discursos e mecanismos que legitimam a atuação política dos conquistadores.

Até os anos 40 do século XX, segundo Soares (2002), o estudo da língua materna, pautado em um molde herdado dos jesuítas, embora de caráter laicizante, contemplava o ensino da retórica e da poética, juntamente com o ensino de gramática, atendendo, ainda, à seleta camada social favorecida economicamente que tinha acesso à escola, apesar da obrigatoriedade regida por lei. A retórica e a poética apresentavam-se com um enfoque diferente, contemplando as exigências quanto ao escrever bem, em substituição à oratória, que foi perdendo sua relevância social e eclesiástica. Os textos de autores portugueses consagrados, reunidos em coletâneas, faziam parte dos manuais didáticos sem, contudo, estarem acompanhados de exercícios ou comentários, cabendo ao professor propor atividades

e/ou fazer comentários que se julgassem necessários, outorgando completa autonomia ao trabalho docente.

Na década de 50, devido ao desenvolvimento econômico e a conseqüente migração para os centros urbanos, a escola passou a ter um papel social relevante para camadas sociais que buscavam ascensão econômica e viam nessa instituição um meio propício para obter melhor posição social. Conforme Zilberman (2009, p. 25 e 26)

Vale dizer, quando a escolarização é promovida como condição para a escalada na sociedade, na hipótese de que essa premiaria exclusivamente aqueles que se assenhoram de uma sólida formação intelectual, traduzida em graus e diplomas universitários. Nesse caso, a escola propõe-se como um modelo substitutivo para a sociedade, pois, organizam-se em função dos melhores (cuja capacidade é mensurada por meio de classificações e avaliações), ela supõe que toda a realidade pauta-se por este projeto, patrocinando-o então incondicionalmente e, para tanto, obscurecendo as divisões sociais que perduram.

Aliado ao poder de consumo, advindo do desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, a educação tornou-se objeto de consumo. Na esteira desse mesmo pensamento, Azeredo (2007, p. 113), nos apresenta a seguinte reflexão:

A informação e a “cultura das elites” vão-se tornando bens cada vez mais acessíveis à população urbana em geral graças à expansão dos meios de comunicação e reprodução: símbolos diversos da cultura erudita e refinada perdem sua aura e se tornam objeto de consumo que se adquire no jornaleiro da esquina e chega a toda parte pela televisão.

Em virtude da demanda, democratizou-se o acesso à escola e, conseqüentemente, houve mudança do perfil sociocultural do aluno, agora não mais oriundos de classes sociais abastadas e não tendo mais pleno domínio da variedade de prestígio. Em vista disso, foi exigida uma mudança mais substancial quanto ao conteúdo da disciplina LP e a produção de materiais didáticos adequados que pudessem atender aos objetivos dessa nova realidade discente. Intensificou-se, pois, o estudo da teoria gramatical por meio dos manuais didáticos que passaram, então, a conter atividades previamente formuladas, não delegando mais a função aos professores, os quais buscavam facilidade para suas atividades, pois, devido ao aumento progressivo dos alunos, a demanda por docentes, por conseguinte, aumentou e a seleção desses profissionais, em decorrência, foi-se tornando menos rigorosa, iniciando, nessa época, a desvalorização do ofício de professor e a queda na qualidade do ensino ofertado. Ainda nessa década, a gramática e o texto constituíam agora um só material, na medida em que se eliminaram as antologias, substituindo-as por livros didáticos cada vez mais atraentes,

com recursos de ilustração e cores. O estudo da gramática, a partir de então, tal como ainda é possível observar hoje nas escolas, teve prevalência no ensino. Ignorava-se, ainda, o estudo da variação linguística, considerando a língua como unidade padrão e invariável. Todavia, conforme Soares (2002), neste período, a disciplina LP, articulando estudo de texto e estudo de gramática, começou a traçar os conteúdos que passaram a compor currículo.

Chegando à década de 1960, Azeredo (2007, p. 115) sustenta que este período apresentou sinais, ainda que sutis, com relação às mudanças no ensino, e as editoras de livros didáticos acentuaram a produção de materiais, em cujas obras reservavam espaço considerável para estudo de análise e nomenclatura gramatical, sem deixar de lado espaço para textos, havendo, inclusive, preocupação quanto à diversidade de gêneros textuais, além de textos literários e análise de recursos estilísticos. Anuncia-se, nessa época, ademais, um estudo de língua tomando o texto como objeto central, delineando os caminhos para a linguística textual, embora prevalecesse, nos livros didáticos dessa época, a insistência “na tarefa de selecionar, estruturar e fornecer aos alunos a sistematização gramatical oportuna e adequada.” (AZEREDO, 2007, p. 117)

Nos anos 1970, o português passou por mais alterações, devido à modificação na legislação educacional. A nova Lei 5692/71, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação, preconizava mudanças bruscas devido às intervenções feitas pelo regime militar, instaurado no país em 1964, reformulando os ensinos fundamental e médio a fim de seguir uma ideologia que pregava o desenvolvimento, sendo a língua instrumento necessário para esse fim, de acordo com Soares (2002). A disciplina Português passa a ser denominada Comunicação e Expressão, no então criado 1º grau; Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais desse nível de ensino e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau. A concepção de língua como instrumento de comunicação, segundo Azeredo (2007, p. 120) foi “a formulação mais redutora do conceito de língua que já foi adotado, esta passou a ser abordada como simples instrumento de comunicação, e sua vitalidade começou a ser medida pelos efeitos que alcançava na interação social.” Palavras como “código”, “mensagem”, “destinatário”, “canal”, “remetente” passaram a fazer parte das atividades nas aulas de LP, e o estudo sistemático de gramática foi substituído, nas palavras de Azeredo (2007), pela “comunique”. O ensino baseado na teoria da comunicação acabou apresentando um caráter utilitário e pragmático, de acordo com Soares (2002, p. 169), cujo objetivo era a formação para o mercado de trabalho, pois, assim, a tradição de um ensino de língua voltado para a aprendizagem das regras estabelecidas pela Gramática Normativa, baseadas nos autores lusitanos, passou a ser o norteamento para um ensino limitado e voltado para uma minoria socialmente dominante, que

pregava a homogeneidade linguística, em detrimento da heterogeneidade tão presente na língua.

Além da pauperização do ensino, do ofício docente, verificou-se, nessa década, o controverso questionamento com relação à necessidade do ensino de gramática no ensino fundamental.

Em meados dos anos 80, recuperou-se o nome Português nos ensinos Fundamental e Médio, e a ideologia que pregava a concepção de língua pautada nos ideais da teoria da Comunicação não tinha mais espaço no contexto educacional em polvorosa com as teorias linguísticas desenvolvidas na década de 1960, em outros países, e que, somente duas décadas depois, passaram a influenciar o ensino da nossa língua materna, trazendo para a escola reflexões inovadoras, dentre as quais, Soares (2002, p. 172) destaca: as variedades linguísticas, que passaram a integrar a escola a partir da democratização dos alunos oriundos de classes sociais desprivilegiadas. De acordo com os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 6), o Ensino Médio no país, entre os anos de 1988 a 1997, ultrapassou 90% das matrículas até então existentes. Soares (2002) ainda aponta que as diferenças dialetais que passaram a fazer parte do cenário escolar exigiam que o docente adotasse novas posturas e metodologias para a disciplina; a Sociolinguística forneceu, pois, suporte para refletir essa nova perspectiva quanto à metodologia utilizada na sala de aula. Outro destaque é quanto às novas concepções de caráter descritivo com relação ao estudo de gramática, opondo-se à atitude prescritiva até então desenvolvida, além de uma nova abordagem quanto ao papel e à função da gramática no ensino de LP, bem como à atenção dispensada à gramática da língua falada. As teorias linguísticas de base sociointeracionista passaram a ocupar o cenário educacional nesse período, e as atividades de leitura e produção textual, agora exigidas para ingresso nas universidades, baseavam-se em fatores socioculturais, pois, consoante Bakhtin (1997, p. 279), as atividades humanas de comunicação estão intimamente relacionadas ao uso da língua, a qual se ajusta como uma forma de ação social localizada em um contexto definido cultural e historicamente. A terceira contribuição inovadora para o ensino de LP no período em pauta dizem respeito às influências da linguística textual no estudo da gramática, voltado para a unidade textual, não mais restrito a elementos estruturais somente. Essa vertente trouxe para os estudos da língua materna um novo olhar quanto ao trabalho a ser realizado com as modalidades oral e escrita da língua. Começou-se, por conseguinte, a colher os frutos da contribuição da Linguística para o ensino de LP: concepções diferentes de linguagem, variedades linguísticas e discursos materializados nos diversos gêneros escritos e orais passaram a fazer parte do currículo. Assim sendo, redefinir os parâmetros que norteiam o

ensino de LP tornou-se necessário, implantando, na prática docente uma concepção de linguagem que valorizasse a interação e os elementos que a envolvem ao lado da heterogeneidade linguística. A partir dessa necessidade, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

1.2 Ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais

A partir da década de 1980, as mudanças no cenário nacional, após um conturbado período ditatorial, refletiram em todos os setores da sociedade, dentre eles, a educação, resguardada como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, p. 121), determinado pela Constituição Federal, promulgada em 1988, que decreta:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC no 59/2009)

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2012, p. 123)

Com o intuito de colocar em prática as exigências constitucionais que determinavam a elaboração de diretrizes para a educação escolar em âmbito nacional, em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 entra em vigor, visando a preparação do aluno para o trabalho e o exercício da cidadania, a gestão democrática e a possibilidade de elaborar propostas pedagógicas adequadas à realidade da comunidade escolar, tendo por objetivo a garantia da qualidade do ensino público. “É instituída a Década da Educação” (Brasil, 1996), visando reverter o quadro caótico do ensino e pretendendo melhorar a precária formação do aluno e do professor, de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conforme artigo 87, parágrafo 1º da LDB. A nova lei estabelece as diretrizes da educação escolar em âmbito nacional para toda a educação básica, formada pela educação infantil e os ensinos fundamental e médio.

Amparados nas propostas da Lei nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são publicados um ano após a promulgação da LDB, revelando preocupação com a formação cidadã do aluno, a diversidade de saberes, o desenvolvimento de competências linguísticas para atuação no mundo letrado, a ênfase na língua viva e dinâmica, usada nas situações comunicativas cotidianas. Tais inquietações apontam um direcionamento para um estudo que contemple a língua não apenas como um conjunto de regras dissociado de um contexto, mas como um instrumento vivo que pode ser analisado na enorme variedade de gêneros textuais orais e escritos que circulam sócio-historicamente.

Logo na apresentação da área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental nos PCN (1998, p. 18), destacam-se algumas críticas quanto ao ensino de língua materna que demonstravam a urgência de uma reformulação das práticas de ensino, dentre as quais destacamos:

- . a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- . o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- . a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- . o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- . a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Essas críticas apontavam um amadurecimento quanto aos objetivos que deveriam ser alcançados no ensino de LP e já consideravam uma concepção de língua que rompia com a tradição de um ensino voltado quase exclusivamente para a tradição gramatical. Assim sendo, novos objetivos foram traçados nos PCN para o Ensino Fundamental, destacando o domínio da leitura e da escrita, responsáveis pelo fracasso escolar (BRASIL, 1998, p. 17). A fim de alcançar essa meta, encontramos no documento propostas que buscam trazer para a sala de aula diversidade de gêneros orais e escritos que circulam em ambientes fora da escola a fim de desenvolver a competência linguística do aluno, aliada a proposta do trato da “educação comprometida com o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 23).

As exigências atuais quanto ao nível de leitura e escrita são mencionadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 23) como uma tendência crescente, fazendo-se necessária uma reformulação quanto aos processos de ensino-aprendizagem, exigindo-se, assim, a adoção de novas práticas que facultem o usuário da língua produzir e

compreender textos orais e escritos com a finalidade de estabelecer significação dentro de um contexto social.

No que tange às orientações para o Ensino Médio, foco de nossa pesquisa, no ano 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), atentando, também, para a qualidade do ensino, em comparação com países desenvolvidos, com a formação integral, em detrimento de uma formação tecnicista, além do cuidado em oferecer para esse nível de escolaridade, que mais se expandiu desde a década de 1980, (conforme mencionado na seção anterior) um ensino que espelhasse “as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral.” (BRASIL, 2000, p. 5). Ainda de acordo com o documento,

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 2000, p. 5)

Essa nova perspectiva dos PCNEM (2000) salienta que as mudanças no campo da política da economia e a inserção das novas tecnologias determinaram a reestruturação do currículo escolar do Ensino Médio, definindo novas diretrizes a fim de que as instituições educacionais oferecessem um programa que propiciasse ao aluno uma formação cidadã, integrada ao mundo contemporâneo, indo além do que se esperava do antigo Ensino Médio: formação profissionalizante ou preparação para o ingresso no Ensino Superior. Assim sendo, a inclusão do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica privilegia “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2000, p. 13), visando uma formação intelectual e social tendo em vista “a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva” (BRASIL, 2000, p. 15). Essa reforma nas diretrizes do Ensino Médio tinha por objetivo suplantiar as desigualdades quanto aos índices de escolarização e conhecimento com relação aos países desenvolvidos.

Outra alteração no currículo do Ensino Médio é a divisão por área de conhecimento, cujo objetivo é o agrupamento de disciplinas equivalentes quanto ao objeto de estudo, facilitando, assim a integração entre conteúdos de diferentes disciplinas, mas que constituem áreas afins. As disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Moderna, Educação Física, Arte e Informática compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Os objetivos de cada uma dessas disciplinas estão expostos nas Orientações Educacionais

complementares aos PCN, os PCN+, lançados em 2002, documento que amplia as diretrizes dos PCNEM (2000), trazendo orientações específicas para cada área de conhecimento com o intuito de orientar os professores quanto à organização do trabalho escolar em cada disciplina, mas tendo como foco central o trabalho do professor conectado com toda a escola, por conseguinte, destacando a interdisciplinaridade como crucial no processo de ensino e aprendizagem: “Cada disciplina ou área de saber abrange um conjunto de conhecimentos, que não se restringem a tópicos disciplinares ou a competências gerais ou habilidades, mas constituem-se em sínteses de ambas as intenções formativas.” (PCN+, 2002, p. 13).

Os PCN+ (2002) também ressaltam a necessidade de reformulação do Ensino Médio a fim de promover a popularização desse segmento, assegurando a qualidade e vislumbrando as exigências de um mundo globalizado, cada vez mais rigoroso quanto à formação geral daqueles que vão ingressar no mercado de trabalho, além de constituir “uma oportunidade única de orientação para a vida comunitária e política, econômica e financeira, cultural e desportiva.” (PCN+, 2002, p.12) Essa etapa final e conclusiva da educação básica exige formação mais ampla a fim de “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.” (PCN+, 2002, p.8).

Reforça-se, nos PCN+, a valorização do ensino interdisciplinar, estabelecendo relações entre disciplinas da mesma área. Essa associação de saberes, que já deveria ser realidade nas práticas escolares, visa atender tanto às exigências dos Parâmetros, quanto as do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que desde 1998, ano de sua primeira edição, destacam-se questões de cunho interdisciplinar. Essa nova perspectiva vem sendo um desafio para muitos professores, habituados e educados ainda sob a tradição de um ensino guiado por propostas de trabalho muito conservadoras, baseadas em currículos sem ligação com outras áreas. Os PCN+ propõem uma interação entre as disciplinas que visam superar a fragmentação entre elas, construindo, assim, um saber mais crítico e reflexivo por meio do diálogo com o intuito de compreender a realidade da qual fazemos parte, fazendo com que os alunos consigam estabelecer ligação entre as diferentes áreas do conhecimento e com a realidade em que vivem, já que o ensino frequentemente está relacionado com atividades mecanizadas, destituídas de contexto e com objetivos específicos: o ingresso em concursos vestibulares ou aprovação em concursos. Corroborando nossas observações, citamos os PCN+ (2002, p. 12), os quais orientam:

Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais.

Dentre os critérios elencados nos PCN+ para o ensino de língua materna no Ensino Médio focalizamos: o aprofundamento de conteúdos abordados no Ensino Fundamental, levando em consideração as peculiaridades dos alunos de cada comunidade, o desenvolvimento de conteúdos e de competências específicas de cada disciplina, visando atender a projetos interdisciplinares; a formação de leitores, em especial das obras literárias; a produção de gêneros orais e escritos e o estudo da teoria gramatical relacionado a mecanismos que facilitem a construção textual.

Prosseguindo na leitura para as orientações de objetivos específicos para a disciplina LP no documento referido, são apresentadas três competências para tornar o ensino de língua materna mais produtivo: a interativa, a textual e a gramatical.

A primeira competência, igualmente presente nos objetivos propostos por Travaglia (2001, p. 17), está relacionada com “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.” De acordo com as orientações dos PCN+ (2002, p. 74), “a língua materna é um dos principais operadores da comunicação, nas diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente.” É necessário, pois, que os usuários saibam usá-la apropriadamente em situações diversas e o papel da escola é desenvolver essa competência. Estratégia produtiva para aquisição dessa competência é levar para a sala de aula situações reais de aprendizagem por meio de gêneros textuais, ferramentas imprescindíveis à interação sociocomunicativa e, portanto, norteadoras para o ensino, haja vista sua contribuição para o desenvolvimento da competência leitora, visando à participação do aluno como sujeito social, pois, consoante Marcuschi (2011, p. 20): “Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.”

Sempre com um olhar atento às variedades linguísticas usadas em cada situação comunicativa, alguns procedimentos são sugeridos nos Parâmetros para o trabalho em sala de aula, como a promoção de situações interativas que utilizem diferentes níveis de formalidade, observância da adequação de variedades menos prestigiadas em determinados contextos, o

uso da linguagem formal e informal na escrita e na oralidade, entre outros procedimentos a serem escolhidos pelos professores. Concluindo, em consonância com os PCN+ (2011, p. 77):

o trabalho com a competência interativa pode ser extremamente benéfico para a criação de condições propícias ao vínculo necessário entre professor e estudantes nos processos de aprendizagem. A abertura para o diálogo, o respeito à fala do outro, o saber ouvir parecem ser requisitos fundamentais para que a circulação das idéias¹ e dos saberes se dê efetivamente na sala de aula.

A segunda competência eleita pelo documento em análise como primordial ao ensino de LP é o desenvolvimento da competência textual. O texto escrito é a unidade fundamental para o desenvolvimento dessa competência, conforme diz Possenti (1996, p. 19) é esperado que alunos do Ensino Médio, já tendo cursado oito anos de escola, seja capaz de produzir textos dos mais variados gêneros, embora o que se tem observado é que alunos egressos dessa etapa não o façam com naturalidade. Apesar disso, faz-se necessário ler e escrever continuamente, na escola e fora dela, adotando também a perspectiva de trabalho a partir da teoria dos gêneros textuais com o propósito de aprimorar a competência textual, levando para o ambiente escolar textos orais e/ou escritos, que circulam em nossa vida cotidiana diariamente, contribuindo, de fato para a competência textual dos alunos, evitando a artificialidade e o normativismo que sempre esteve presente no ensino de Língua Portuguesa. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 301),

“A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida.”

Citando Travaglia (2001, p. 67) “o texto será o resultado, o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos que têm de ser considerados.” O trabalho com textos que circulam fora da escola e que fazem parte de nossas práticas cotidianas torna o ensino mais significativo para o aluno, pois, “somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento sua competência textual”, (BRASIL, 2002, P. 78) valorizando,

¹ Cabe destacar que, nas citações, será mantida a ortografia usada na época de publicação das obras referidas.

assim, a formação leitora nos diversos textos aos quais se tem acesso. Estabelecer diferentes relações entre textos, identificar características do suporte e do enunciador, analisar estrutura composicional e reconhecer o texto como objeto social construído historicamente são alguns dos procedimentos necessários para o desenvolvimento da competência textual elencados nos PCN+.

A terceira e última competência destacada nos PCN+, de extrema relevância para o ensino de língua materna, está relacionada com o desenvolvimento de habilidades para o ensino da teoria gramatical. Conforme Travaglia, (2001, p.101), há uma herança disseminada entre muitos professores de que “o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa (...)”, reduzindo, assim, o estudo da língua a um mero ensino da metalinguagem, de caráter predominantemente normativo, ditando o que é certo e o que deve ser usado. Esse estudo descontextualizado do uso real da língua mostra-se artificial e sem equivalência, muitas vezes, com a realidade linguística que circunda o indivíduo. Muitos professores, por despreparo, falta de motivação ou conhecimento, põem esse ensino da teoria gramatical como protagonista em suas aulas, desconsiderando o objetivo maior do ensino de LP que seria habilitar o aluno para ler e escrever bem nas diversas situações que lhes são apresentadas dentro e fora da escola, considerando os diversos gêneros disponíveis e as diferentes situações sociocomunicativas. Esta afirmação segue, inclusive, a concepção de letramento que preconiza que os conhecimentos adquiridos na escola devem fazer partes das relações comunicativas dos indivíduos, sendo assim, a linguagem seria ferramenta essencial para desenvolver no aluno a capacidade de interpretar, compreender e criticar, transformando, via linguagem, a sociedade na qual está inserido.

É urgente que a escola busque alternativas para que o ensino de LP seja, de fato, eficaz para a formação do leitor/produtor de texto e que contribua para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. A gramática não deve ser vista como uma inimiga causadora de traumas nos estudantes, mas deve ser trabalhada como aliada ao ensino de Língua Materna com o intuito de desenvolver uma nova cultura que deverá ser apreendida por meio do conhecimento, sendo, de fato, um instrumento efetivo para informação e conservação de nossa cultura e identidade.

A concepção de ensino essencialmente prescritivo da teoria gramatical e sem um fim em si mesmo, com ênfase na metalinguagem e nos exercícios mecanizados vão de encontro às propostas dos Parâmetros, uma vez que não levam em consideração a concepção de linguagem que defende o uso da língua como exercício da cidadania, de forma a orientar o

aluno a compreender e produzir os variados textos que circulam em nossa sociedade nas mais variadas situações com o intuito de desenvolver sua competência discursiva. A concepção de ensino gramatical adotado pelos PCN (1998, p. 29) defende a primazia da eficiência linguística em ações diárias que requeiram a leitura e a escrita de textos:

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Tal pensamento corrobora o ponto de vista de muitos estudiosos das questões da língua, tal qual Antunes (2007, p.41), a qual ressalta que o conhecimento de preceitos normativos apenas não é suficiente para se comunicar de forma produtiva; contudo, o estudo da teoria gramatical é visto pela autora como uma das categorias que podem auxiliar no estudo da linguagem, sem ser, portanto, o objeto único e principal dentre o vasto conteúdo a ser explorado nas aulas de LP:

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é *necessário*, mas não é *suficiente*.

O estudo da língua deveria, então, considerar o caráter interativo e funcional da linguagem, levando em conta que seu uso pressupõe reflexão para que possamos entender e nos fazer entendidos no momento da comunicação. Como assevera Travaglia (2001), o ensino de gramática deveria privilegiar o desenvolvimento da competência comunicativa a fim de tornar o ensino mais produtivo, considerando, sempre, a situação específica de comunicação, não deixando de lado, no entanto, o ensino da teoria gramatical, essencial para se entender a língua como instituição social e política da qual o falante faz parte. O ensino, quando reduzido ao binômio certo/errado, tendo como corpus frases isoladas, retiradas, muitas vezes dos clássicos da literatura brasileira ou portuguesa, constitui, para muitos falantes, uma linguagem artificial que parece não corresponder a sua realidade linguística. Travaglia (2001, p.107) diz que o ensino da língua, seja natural ou institucionalizado, deve atentar para seu

funcionamento, sem prescindir da reflexão, da formulação e verificação de hipóteses para, de fato, compreendermos a língua que usamos. Antunes (2007, p.146) também defende que a concepção adotada para o estudo da língua deve privilegiar “a dimensão mais ampla e mais funcional da linguagem” para que o aluno possa conceber o ensino de gramática como meio de estimular o raciocínio, dispondo-se numa postura ativa, que o coloca na posição de estudioso da língua, que observa, reflete, formula hipóteses, descobre regularidades a partir dos dados linguísticos retirados de situações reais de comunicação.

Influenciados pelos estudos linguísticos, encontramos nos Parâmetros (1998, p.49), orientações para o estudo da língua, considerando sua natureza discursiva, tomando a gramática como instrumento que permita a análise e reflexão de aspectos que permitam ampliar a competência discursiva do aluno em situações cotidianas de uso da língua, tendo como aliado à gramática, os estudos semânticos e pragmáticos:

(...) a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Observamos, pois, reflexos da Linguística Textual no tratamento dado ao estudo da teoria gramatical, considerando as situações reais de comunicação, tornando, assim, o ensino da gramática de modo contextualizado, vinculado a uma situação comunicativa que permita ao aluno estabelecer uma relação coerente entre teoria gramatical e prática de texto. Assim sendo, o texto e o contexto passam a ser unidade de ensino, contribuindo para a entrada dos gêneros textuais e a demanda por leituras considerando as especificidades do gênero, tais quais: o objetivo, intenção e propósitos comunicativos, colaborando, pois para a leitura. O trabalho pedagógico com os gêneros textuais é uma forma de preparar os alunos para o exercício do letramento, que direciona para o uso da língua nas diversas situações comunicativas que constituem a interação social.

Devido a esses avanços das pesquisas em Linguística, foram necessários novos documentos oficiais que orientassem na preparação de propostas curriculares que atendessem às novas exigências motivadas pelas políticas educacionais que se instauraram dos anos 2000 em diante, que visavam democratização do acesso à Educação Básica e a garantia para melhorar, significativamente, “a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender

e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva.” (BRASIL, 2016, p. 26).

Desse modo, a partir de 2007, começam a ser aplicadas no país as chamadas avaliações externas, através das quais a União, alguns estados e alguns municípios brasileiros passam a compor um esquema de avaliação da educação básica ofertada, de modo a avaliar o desempenho de alunos do ensino fundamental e médio por meio de avaliações balizadas por matrizes de habilidades e competências. Desse modo, os governos passariam a considerar os resultados obtidos na propositura de novas estratégias de execução de projetos voltados ao ensino e aprendizagem de modo geral.

À medida que as avaliações foram se incorporando às rotinas escolares, as matrizes de referência começaram a correr o risco de serem utilizadas como base para a instituição dos currículos escolares, ratificando, assim, um equívoco de que os alunos deveriam ser preparados para realizar as avaliações em larga escala aplicadas em todo o país, para fins de diagnóstico.

Nesse contexto, surge a ideia, referendada pelo Plano Nacional de Educação vigente, de que haveria a necessidade de criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientasse, à semelhança do que foram os PCN no fim da década de 1990 e início dos anos 2000, as propostas curriculares, tanto em âmbitos locais (escolas), como em cenários mais amplos (estados e municípios).

A BNCC, ou a Base, como costuma ser chamada, tem como proposta fundamental, prover, para as instituições de ensino em nível básico, um currículo mínimo a ser contemplado nos projetos de curso país afora, além de “orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. (BRASIL, 2016, p. 24).

O estudo da teoria de gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa tem sido tema de muitas pesquisas na área de Ensino de Língua e Linguística, sobretudo após a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), seguido dos PCNEM (BRASIL, 2000) e dos PCN+ (BRASIL, 2002) e agora, mais recentemente, com as discussões sobre a BNCC. Esses documentos têm em comum o fato de considerarem os gêneros textuais como ferramentas imprescindíveis à interação sociocomunicativa. Nessa perspectiva, os gêneros seriam, portanto, importantes norteadores para o ensino da leitura, haja vista sua contribuição para o desenvolvimento da competência leitora, visando à participação do aluno como sujeito social.

Consoante Oliveira *et al*, a proposta da BNCC, assim como os supramencionados documentos oficiais que a antecedem, preza pela centralidade do texto nas práticas de

linguagem, tendo em vista a necessidade de desenvolver as capacidades de leitura, escrita e oralidade nos mais diversos contextos de aprendizagem formal. Também adotando postura semelhante aos documentos oficiais anteriores, a Base dá mostras de que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras deve proporcionar “experiências que contribuam para o desenvolvimento do letramento (ou dos letramentos), entendido como a condição de participar de uma diversidade de práticas sociais permeadas pela escrita” (BRASIL, 2016, p. 505).

A escola necessita formar alunos mais atuantes e participativos na sociedade; contudo, faz-se necessário que o professor permita uma postura mais questionadora em suas aulas, dando oportunidade aos estudantes de se fazerem pesquisadores de sua língua, respondendo a questionamentos formulados por eles, não chegar com um pacote de respostas prontas, ditando o que deve ou não ser usado. Deve-se partir do princípio de que a língua não é uma entidade acabada, mas está em processo e conhecê-la é uma forma de dominá-la e se sentir plenamente inserido na comunidade linguística da qual o indivíduo faz parte. O ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista apenas o estudo da teoria gramatical, há algumas décadas tem sido alvo de discussão e a concepção teórica e metodológica adotada atualmente ancora-se no texto como objeto central, visando melhorar a competência leitora e textual do aluno, pois são atividades de interseção entre o mundo e o indivíduo e devem ser desenvolvidas, inclusive, independente da área de conhecimento, tendo em mente ser um conhecimento utilizado a todo o momento em nossa vida social.

2 O PAPEL DA LEITURA NA ESCOLA

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Paulo Freire

Neste capítulo buscaremos definições para o ato de ler e como a escola exerce papel fundamental para a formação leitora. Para isso, faremos uma análise concisa sobre os documentos que regem a educação brasileira e seus pontos de intercessão com as exigências dos programas internacionais de avaliação quanto à preparação do aluno para o exercício da cidadania. De acordo com a OCDE (2016, p. 92), o conceito de leitura e letramento está ligado ao conhecimento construído durante toda a vida e não apenas no domínio escolar, mas em situações variadas. Ainda de acordo com o documento o “letramento em leitura é fundamental para uma participação ativa na comunidade, na economia e na vida cotidiana” (2016, p. 93).

2.1 Conceituando o ato de ler

Para responder à questão “o que é ler?”, buscamos apoio em autores que são referência quando se aborda o ensino de leitura na escola, dentre os quais Paulo Freire (1989), autor da citação que abre o presente capítulo com uma acepção bem ilustrativa sobre o ato de ler, que não termina no processo de decodificação, mas começa antes mesmo desse processo. A leitura é uma barreira que se interpõem entre aqueles que são alfabetizados e os que não o são. Embora o objetivo da presente pesquisa seja considerar a leitura em seu suporte escrito, consideramos importante destacar, ainda que brevemente, a existência de outras modalidades de texto existentes na cultura.

Nos PCN+ (2002, p. 78), encontramos, paralelo ao conteúdo trazido por Freire, passagem em que é afirmada a importância de “articular as ideias do texto com aquilo que já se sabe”, ou seja, ativar o que denominamos de conhecimento prévio, informações armazenadas em nossa mente, que, ao entrarem em contato com um dado novo, um texto, por exemplo, ganham ou ampliam sentidos. Por isso a necessidade de o professor considerar a bagagem cultural, intelectual e sócio-histórica trazida pelo aluno. A união desse conhecimento

adquirido fora do ambiente escolar, aliado às informações advindas por meio da leitura, será responsável pela aquisição do conhecimento. Kleiman (2011, p. 21) destaca que “para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada”. Ainda, de acordo com autora (2011), o ato de ler provoca no leitor uma busca por atividades que fazem parte de suas memórias e são essenciais para compreender o texto cujo sentido não se esgota em uma leitura única, mas fornece caminhos para a busca de novos conhecimentos, abrindo novos mundos e funcionando como item necessário ao convívio social.

Seguindo essa concepção, não podemos ignorar, de modo algum, a leitura que não esteja relacionada à produção textual, visto que todo conhecimento armazenado em nossa mente, desde o nascimento, momento em que nos inserimos em uma cultura letrada, vai-se tornar essencial para nos posicionar no mundo. São muitas as formas de leituras existentes que prescindem do domínio do código escrito. Brevemente, podemos citar, entre elas, a leitura de expressões faciais, do céu, identificando se irá chover ou fazer calor, de sinais, gestos, sons e cheiros, de placas das estradas, imagens pictóricas, rupestres, da expressão corporal, entre outros tantos que não estão relacionados com modalidade escrita. Todas essas experiências proporcionadas pelo ato da leitura, tomadas aqui de forma abrangente, transformam o homem em um ser social, ampliando seus horizontes, enriquecendo-se culturalmente, influenciando sua maneira de pensar, falar, agir e posicionar-se no mundo. No dizer de Martins, (1985, p. 30) a leitura deve ser considerada

[...] como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre leitor e o que é lido.

A visão da autora amplia a noção de leitura e, ao mesmo tempo, a dessacraliza, já que ler está frequentemente relacionado à cultura escrita, especialmente os textos literários, considerados, por muitos, difíceis e inacessíveis. Comunidades ágrafas, por exemplo, têm sabedoria milenar resultante de outros tipos de leitura e, conseqüentemente, de outros modos de transmitir sua cultura, tão refinada e admirável quanto aquelas herdadas por meio de suportes textuais escritos.

No que tange à leitura do texto escrito, o ato de ler pode ser definido como prática de experimentar sensações nunca sentidas, viajar para lugares desconhecidos, vivenciar uma realidade não vivida fisicamente, discutir com alguém ausente, mas que está materializado nas

páginas de um livro ou na tela de algum aparelho tecnológico, além de aprender conteúdos escolares, identificar o itinerário de um ônibus, ler um jornal para saber as notícias de sua cidade ou de seu time, entre outras atividades em que a leitura se faz singular. A lista de possibilidades é quase infinita. De acordo com os PCN+ (2002, p. 62), as competências e habilidades concernentes ao leitor pleno pressupõe o domínio do código (verbal ou não) e suas convenções; dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo; do contexto em que se insere esse todo.

Assim, ler constitui uma habilidade cognitiva complexa e, para se chegar à produção de sentidos são necessários alguns fatores determinantes, tais como memória, atenção, percepção, bem como a compreensão do sistema simbólico que configura a língua materna do leitor. A partir desse ponto, faz-se necessário interpretar os sinais gráficos, organizados de acordo com as convenções do sistema linguístico do usuário, relacionando o código decifrado com as informações contidas no cérebro, fazendo a junção com elementos externos, ou seja, pertencentes a um determinado código social, moldado por um conjunto de comportamentos e práticas sociais de um grupo. Importante destacar que decodificar e compreender são faces da mesma moeda, uma vez que “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível.” (MARTINS, 1985, p. 32). O ato de ler depende, portanto, da capacidade de o leitor atribuir sentido aos signos que compõem a linguagem humana.

No Ensino Médio (EM), momento escolar em que o processo de alfabetização se encontra, há tempos, vencido, a compreensão de um texto lido deve ser entendida como ferramenta para atender às necessidades reais do sujeito aprendiz por se tratar de uma prática capaz de promover a interação social, desenvolver a capacidade de o sujeito posicionar-se criticamente no contexto social, mostrando-se, pois, atuante, modificando e sendo modificado pelo mundo que o rodeia. O uso competente da leitura e da escrita constitui práticas de letramento esperadas por alunos egressos da Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. Em muitas ocasiões, porém, o que podemos observar é uma realidade bem diferente, dado que muitos alunos, nessa etapa escolar, apresentam baixo grau de letramento, demonstrando dificuldades quanto às exigências sociais da leitura cotidianamente. O que o professor sempre espera é ratificar a ideia de que quanto mais escolarizado, maior o nível de letramento. Tal fato, porém, não é o que ele vem observando, em função da discrepância existente entre o conhecimento do aluno e o nível de expectativa trazido pelos PCN (2000, 2002).

Para Traversini e Belo (2008, p. 58), “não é suficiente apenas saber ler, no sentido de se fazer uma mera decodificação das informações, é necessário criar significados sobre o que esse conjunto de informações representam.” Segundo Pennac (1993), ler é um direito de todos, e não usufruir desse domínio é estar parcialmente banido de práticas cotidianas comuns, que, em verdade, se mostram extremamente importantes para o exercício da cidadania, como, por exemplo, ler as propostas de um candidato a um cargo político, seguir uma receita culinária, ler um manual para a montagem de um móvel, entre outras atividades simples, em que a não participação impedirá o indivíduo de inserir-se e modificar o meio em que vive, dificultando ou impossibilitando-o de opinar, reivindicar, debater, enfim, deixá-lo à margem de uma sociedade marcada por atividades próprias de uma cultura letrada.

Soares (2009, p. 47) apresenta a distinção entre letramento e alfabetização, tomadas como ações indivisíveis, porém díspares, já que aquela é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, enquanto o termo alfabetizado é conceituado como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Nossa sociedade impõe condições de participação que convergem quase integralmente para uma cultura grafocêntrica, que cobra de seus participantes competências que os habilitem a usar a leitura e a escrita nas diversas situações do dia a dia, sejam elas simples ou complexas, a depender do nível de escolarização do indivíduo. De acordo com Paulino e Cosson (2009, p. 65) o termo letrado no século XIX designava uma parcela da sociedade requintada e culta, que tinha a leitura como hábito permanente. Atualmente o termo letrado refere-se à habilidade de leitura e escrita no nível de alguém alfabetizado, que detém o código que o habilite ler e escrever. Além disso, segundo os autores (PAULINO; COSSON, 2009, p.65),

[...] letramento não pode ser singular, mas sim um plural, pois há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada, como se observa no uso do termo em expressões tais como letramento digital, letramento financeiro ou letramento midiático, para indicar a competência de leitura e interação social associada à escrita e até para além dela.

Lajolo (2000, p. 106) salienta que a leitura se faz essencial não só para aqueles que buscam conhecimentos mais sofisticados, advindos da ciência, filosofia, arte literária, entre outras produções culturais. Desse modo, a sociedade, por ter transformado a escrita em código oficial, faz com que a leitura seja uma via de acesso a fontes essenciais, não só do saber, mas de atividades corriqueiras, conforme já citamos anteriormente. Cabe ainda considerar que o

domínio dessa habilidade não é suficiente para transformar o alfabetizado em leitor. Segundo Zilberman (2009, p. 36), “a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude.” Pensamento correspondente apresenta Pennac (1993, p. 19) ao afirmar que “a virtude paradoxal da leitura [...] é nos abstrair do mundo para lhe emprestar um sentido.” Entendemos, pois, que o ato de ler é capaz de nos levar a um mundo imaginário, afastando-nos abstratamente, na condição de leitores, do mundo real. Trata-se, pois, de um exercício de imaginação à medida que o leitor precisa criar mentalmente, e de maneira particular, cenários, sons e imagens.

Lerner (2002, p. 73) define o ato de ler nos seguintes termos: “Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...”, enquanto, sob o ponto de vista de Silva, (1981, p. 45), “ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.

O ato de ler, considerando a amplitude do termo que compreende a leitura em diferentes linguagens, é o meio pelo qual os seres humanos se distinguem de outras espécies transformando o homem em um ser social, pensante e, por isso, crítico. Pennac (1993, p. 70) ressalta que, por essa característica racional do homem,

(...) é preciso ler, é preciso ler para viver e é mesmo – essa absoluta necessidade de leitura – o que nos distingue do animal, do bárbaro, do bruto ignorante, do sectário histórico, do ditador triunfante, do materialista insaciável, é preciso ler! é preciso ler!

Consoante Jouve (2002), a leitura é uma experiência de libertação e preenchimento. Essa viagem pelo mundo narrativo irá renovar a percepção do mundo, na medida em que transforma o leitor em um ser que não o era antes de viver aquela experiência, levando-o, muitas vezes, a assumir um discurso que, a princípio, não é dele, a ter experiências diferentes e mudar, ocasionalmente, sua própria identidade. Ao ler, reencontram-se as sensações da infância, cria-se um universo imaginário e, muitas vezes, o texto remete o leitor à sua história íntima, a um passado que, por vezes, pode ser uma lembrança distante ou inconsciente.

Assim como afirmam outros estudiosos anteriormente citados, segundo Silva e Zilberman (1999, p. 112), a definição de leitura também ultrapassa as fronteiras da

decodificação do código alfabético quando a concebe como via de acesso às fontes de conhecimento e às produções culturais, preparando esse leitor para se posicionar criticamente diante dos conhecimentos adquiridos, aliados aos que já possui. Assim sendo, a leitura constitui fonte essencial para a aquisição de um mundo novo que se descortina por intermédio de conhecimentos advindos pela leitura levando-o a compreender, questionar e interferir no mundo do qual ele é parte, a leitura, portanto, para os autores

[...] pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente como a produção cultural, isto é, com os objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem, sejam estas gestuais, visuais ou verbais (oral, escrita, mista, audiovisual).

Solé (1998, p. 23) conceitua o ato de ler relacionado à perspectiva freireana ao considerar o conhecimento de mundo como essencial para a construção do sentido do texto escrito, já que

[...] intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de precisão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar previsões e inferências [...].

Buscando o conceito de leitura em Martins, (1994, p. 23), localizamos a preocupação com o desenvolvimento dessa competência relacionada à “formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural.”, ponto de vista semelhante aos PCNEM (2000, p. 74) ao preconizarem que a leitura, atividade presente em todas as etapas da educação formal, forneça subsídios para uma formação leitora capaz de fazer o aluno, conforme se constata no trecho abaixo:

Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

O que depreendemos dessa passagem é que a atividade de leitura sobrepuja a práxis de decifração da escrita de forma mecânica porque salienta uma das funções da competência em questão, que é a preparação do indivíduo para a vida em sociedade, integrando-se ao mundo para compreendê-lo em sua plenitude, influenciá-lo e ser influenciado por ele, ditando seus valores ao mesmo tempo em que é modificado pelos valores de outrem. Enfim, é conceber o mundo com visão individual, sem visão intermediária, já que esta pode ser dissimulada ou manipuladora. Em suma, o ato de ler é libertador, pois permite o acesso aos bens culturais sem que haja um intermediador, já que “a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo da liberdade [...], para a assimilação dos valores da sociedade.” (ZILBERMAN, 2009, p 27)

Concernente a essa ideia, na visão de Martins (1985, p. 25), “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo.” Cabe à escola, o papel hegemônico e essencial de transmissão das práticas basilares para a aprendizagem de conteúdos de todas as áreas de conhecimento, e a leitura torna-se, então a principal ponte para a aquisição do saber, a principal mediadora entre aqueles que se colocam como aprendizes e as ferramentas de aprendizagem, expandindo o acesso para o mundo do conhecimento. Zilberman (2009, p. 26) destaca que “por desencadear um processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais, a escola é um elemento de transformação que não pode ser negligenciado. E este fator relaciona-se especialmente com a leitura [...]. O fato de essa ferramenta ser uma atividade essencial à aquisição da aprendizagem em todas as etapas da vida estudantil faz com que a escola seja uma das instituições formais mais importantes (no entanto, não a única) para a aquisição do saber e, conseqüentemente, para a formação de leitores, até se chegar ao nível de autonomia satisfatório para a escolha de seus próprios textos. Ressaltamos em Solé (1998, p. 72) que

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Não obstante, o papel da família nesse processo é de extrema importância, pois o contato com o mundo letrado começa no ambiente familiar. Quanto maior a relação da família com instrumentos de leitura, mais interesse e conforto terá o aluno quando a leitura lhe for apresentada na escola. Entretanto, o que temos visto é que esse papel já foi delegado à escola

há algum tempo, e os motivos são vários, não cabendo, pois, nessa pesquisa, julgar ou avaliar os porquês de tal situação.

Em Pennac (1993), vê-se que a infância é o momento de deslumbramento pela leitura, onde a criança encara o ato de ler com prazer, estabelecendo com o livro uma relação de cumplicidade, felicidade e fruição. Por que na escola, quanto mais se avança nas etapas de aprendizagem, a leitura vai se transformando em castigo? Vimos que os PCN+ (2002. p. 9) recomendam que as práticas escolares no EM transmitam ao indivíduo o saber científico, tecnológico e cultural, possibilitando, além disso, “participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizar como cidadãos.”, promovendo, assim uma formação mais ampla, conveniente com o atual público do EM, que almeja a qualificação para o trabalho, a participação na vida social ou o prosseguimento para o ensino superior. Nesse âmbito, faz-se necessário verificar qual o papel da leitura no EM, considerando a formação ampla proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, 2002).

2.2 A leitura na sala de aula

Nessa seção discutiremos o papel da escola e do professor na formação de leitores, considerando a leitura uma ferramenta essencial para ampliar nossos conhecimentos, diversificar nossa visão sobre o mundo, aperfeiçoar a escrita, enriquecer o vocabulário entre outros inúmeros benefícios responsáveis por levar o aluno-leitor à reflexão e à formação do senso crítico que o levarão a atuar como cidadão cômico de seus direitos e deveres na sociedade. Sendo assim, a escola, muitas vezes a única instituição responsável por inserir o indivíduo num mundo cercado pelas práticas de leitura e escrita, é o espaço responsável por transmitir todo o saber acumulado sócio-historicamente, além de fornecer instrução necessária para que esse aluno seja capaz de reproduzir, contribuir ou transformar essa herança cultural.

Guedes (2006, p. 80) elenca algumas consequências de se ler, com as quais defendemos ao longo de toda nossa pesquisa:

- a) criação do gosto por ler;
- b) a transformação do gosto em necessidade;
- c) a superação, por saturação e por interferência do professor (provocando a leitura em profundidade de textos particularmente interessantes), da leitura de textos redundantes;
- d) o aprimoramento da mecânica de leitura;

- e) a familiaridade com a grafia das palavras;
- f) a constituição de um acervo pessoal de constantes (situações, personagens, conflitos, enredos, cenas, ideias, argumentos, recursos expressivos);
- g) o desenvolvimento da capacidade de entender e construir raciocínios complexos, estabelecer relações de vária ordem e assim por diante.

Pelos motivos acima expostos, é essencial que a leitura seja uma ferramenta trabalhada com muito cuidado e atenção por todo o corpo docente, já que práticas ineficazes de leitura podem levar o aluno a uma ojeriza perpétua com relação à leitura ou até mesmo à exclusão social. Zilberman (2009, p. 26) salienta que a escola, “por desencadear um processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais, [...] é um elemento de transformação que não pode ser negligenciado. E este fator relaciona-se especialmente com a leitura.”

Conforme exposto na Introdução, o foco desta pesquisa são alunos do EM, jovens que estão se integrando à vida social, política e cultural, buscando estabelecer, assim, seu espaço na sociedade, como cidadão que atua, toma decisões, vota, ingressa na vida profissional e/ou acadêmica. Por meio das redes sociais, espaço em que se encontram à vontade, eles leem, escrevem, debatem, enquanto na escola, ler parece ser uma punição, uma obrigação dolorosa. Acerca dessa insatisfação quanto à leitura escolar, Pennac (1993, p. 78) destaca que “parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado.” A repulsa pelo ato de ler na escola reside, muitas vezes, no fato de essa instituição representar um entrave para o ensino de leitura, uma vez que não mostra ao aluno o sentido e o prazer de ler. Encontramos em Kleiman (2011, p. 30) que as atividades de leitura são pretexto para o ensino de regras gramaticais, para detectar trechos em resposta à questão dada, fazer resumos, preencher fichas, enfim,

(...) o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas de ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe.

Essas práticas, há tempos arraigadas na escola, transformam as atividades de compreensão textual como exercícios improdutivos, comparados às situações de leitura pelas quais o aluno irá passar, já que, na vida cotidiana, a leitura é feita com algum objetivo: buscar informações, comparar dados, aprender, divertir, buscar um mundo de fantasia, experimentar sensações diferentes, entre outras finalidades. As atividades escolares parecem ser desvinculadas das experiências discursivas cotidianas do aluno, pelo fato de que não há interação leitor-texto em busca de construção de significados. Com frequência acontece de o aluno somente buscar trechos que possam preencher os espaços destinados a respostas, simplesmente reproduzindo a palavra do outro porque, na verdade, não foi desenvolvido nesse aluno o interesse pelo texto. Dessa forma, tal aluno vai ficando cada vez mais afastado de desenvolver o gosto pela leitura. Conforme Kleiman (2013, p. 36),

a prática de sala de sala, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno [...]. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto.

A leitura é uma práxis que transcende os muros da escola e o domínio dessa habilidade figura entre os mais valorizados socialmente. Não dominar, portanto, essa prática é sofrer de uma doença grave, necessitando, por conseguinte, erradicar esse mal o quanto antes: a tendência à alienação. A escola, algumas vezes, ignora a função social da leitura e a encara como prática limitada à decodificação nos exercícios denominados “compreensão textual” ou “entendimento do texto”. Concordamos com Lerner (2002, p. 27) quando afirma que a tarefa desafiadora da escola “é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita.” Quer isso dizer que cabe à escola formar leitores que saibam escolher materiais de leitura, conforme as necessidades exigidas e serem capazes de, ao interagirem com o material escrito, tomar posição, em vez de se deixarem levar pela interpretação de outrem.

Desse modo, é imprescindível que a voz do aluno seja ouvida em sala de aula; que haja mais momentos de interação para que seja possível chegar à construção conjunta do conhecimento, condição de extrema importância, principalmente para o leitor inexperiente. A cultura do silêncio, há muito arraigada nas práticas escolares, prevê pouca ou nenhuma participação do aluno, o qual é visto, com alguma frequência, como tábua rasa, aquele que chega à escola sem conhecimentos prévios e que, por esse motivo, deverá moldar-se ao que diz o professor, o livro didático ou o escritor. O aluno não é ouvido e a supremacia da verdade

repousa na voz do professor ou do autor do texto lido. Ao contrário, não se pode encarar o aluno como inerte diante do texto, comportando-se como mero consumidor passivo, nem o professor como o único dono do saber. É fundamental, então, que professor e aluno trabalhem de forma conjunta.

Diante de tantas concepções equivocadas que levam o aluno ao pavor das aulas de leitura, é natural que este demonstre pouco ou nenhum interesse por esses momentos. Com o propósito de reordenar esse modelo pedagógico no ensino de leitura, Girotto & Souza (2010) preconizam o ensino colaborativo, o qual enxerga o aluno como sujeito ativo, que pergunta, questiona, infere a partir de seus conhecimentos prévios. Segundo as autoras, dar voz ao aluno contribui para seu interesse e entusiasmo. O diálogo, quando estimulado em sala de aula, fará com que ele aprenda a construir o sentido do texto, melhorando, assim, sua competência leitora, pois quanto mais se lê, mais se aprende. No dizer de Smith, (1991, p.212),

(...) os estudantes que leem mais também tendiam a apresentar vocabulários maiores, melhores “habilidades de compreensão”, e em geral desempenhavam melhor em uma gama de assuntos acadêmicos. Em outras palavras, **a leitura torna as pessoas mais espertas.** (...) é somente através da leitura que qualquer pessoa pode aprender a escrever. A única maneira possível de se aprender todas as convenções de ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, parágrafos e até mesmo gramática e estilo, é através da leitura. (grifo nosso)

Considerando a importância da leitura para além das questões escolares e fundamental para o desenvolvimento da competência leitora, é imprescindível transformar o discente nos almejados leitores autônomos, os quais, na visão de Solé (1998, p.72), são

(...) leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Conforme os PCNEM (2000, p.22), “o distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas.” Por conseguinte, a leitura deve ser vista como prática social que realmente faça parte da vida cotidiana do aluno e não fique restrita apenas aos bancos escolares; ferramenta social útil, capaz de contribuir para a formação cidadã dos estudantes, o que naturalmente implica posicionamento diante das questões sociais que vivenciam, bem como fonte de prazer e entretenimento, decorrentes do gosto adquirido.

Ainda de acordo com os PCNEM (2000, p.74), novas diretrizes foram acrescentadas aos objetivos do Ensino Médio, tendo em vista o público mais heterogêneo, diferentemente do que havia alguns anos atrás, em função, sobretudo, da democratização das vagas nesse segmento. Com relação a tais diretrizes, encontramos que

a formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

É competência da escola, portanto, criar condições para que o aluno se torne apto a perceber o conhecimento adquirido na escola como instrumento que possibilite sua integração em um universo discursivo capaz de fazê-lo assumir uma postura crítica frente a todas as questões que envolvem seu entorno, realizando, assim, a conexão entre o conhecimento sistemático e suas práticas habituais. Dentro dessa medida, muito possivelmente as aulas que envolvam atividades de leitura e escrita não serão rotuladas como enfadonhas. Conforme Kleiman, (2011, p. 35), “quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido.” Cabe aqui o confronto trazido por Lerner (2002, p. 67) no que diz respeito à obrigatoriedade em relação à leitura e à escrita:

Enquanto, fora da escola, a leitura se mantém, em geral, alheia ao obrigatório, dentro dela não pode escapar da obrigatoriedade. Na escola, leitura e escrita são necessariamente obrigatórias, porque ensinar a ler e escrever é uma responsabilidade inalienável da instituição escolar. E é por isso que a escola enfrenta um paradoxo em relação a essa questão: como assume a responsabilidade social de ensinar a ler e escrever, tem que apresentar a leitura e a escrita como obrigatórias e atribuir-lhes, então, como propósito único ou predominante o de aprender a ler e escrever. Essa transformação muda profundamente o sentido da leitura e da escrita, transforma-se em algo muito diferente do que são fora da escola: atividades fortemente carregadas de sentido para os leitores ou escritores, inseridas em projetos valiosos e orientados para cumprir propósitos com os quais eles estão comprometidos.

A passagem acima confirma o que temos observado em relação ao ato de ler: seu uso social frequentemente ignorado nos trabalhos escolares, no que diz respeito tanto aos textos trazidos pelos professores quanto àqueles que compõem o livro didático (LD), por vezes o único material utilizado pelo professor. Em geral, apresentam atividades voltadas,

predominantemente, para o desenvolvimento das habilidades de decodificação do código linguístico, com exercícios de compreensão que abordam aspectos superficiais sobre os gêneros textuais, os quais se transfiguram em um gênero único: o texto escolar, cuja finalidade é limitada a propósitos rasos, que não ensejam o debate e pouco contribuem para aquisição de novos conhecimentos, demonstrando, assim, distanciamento absoluto quantos aos objetivos de leitura e um aparente desconhecimento no tocante à proposta metodológica a ser seguida.

Lajolo (2000, p. 109) traz algumas críticas referentes às atividades de leitura na escola que confirmam nossa análise no que tange à maneira como os exercícios de leitura são cobrados na escola:

Menos ou mais sofisticados, os exercícios que sob o nome de *interpretação*, *compreensão* ou *entendimento* do texto costumam suceder-se à leitura são, quase sempre, exercícios que sugerem ao aluno que *interpretar*, *compreender* ou *entender* um texto (atividades que podem muito bem definir o ato de leitura) é *repetir* o que o texto diz. O que é absolutamente incorreto.

Fazendo-se uma síntese das referências até aqui expostas, percebe-se que não é de hoje que o ensino de leitura no país constitui grande preocupação entre os professores de todos os níveis da Educação Básica. As atividades de leitura e escrita, sendo artefatos culturais próprios da espécie humana, devem ser adquiridas, e a escola é o espaço institucional do qual a sociedade espera que garanta o desenvolvimento, domínio e uso dessa competência. Nas palavras de Guedes (2006, p. 65),

[...] não há outra instituição com chances de assumir, nem em forma de arremedo, uma tal responsabilidade, com exceção talvez de alguma família que tenha condições econômicas, culturais e materiais de acumular livros em casa e de promover um grande esforço de resistência aos filmes e desenhos animados da televisão, que suprem a necessidade de fantasia e de narrativa que as crianças da era pré-televisão eram obrigadas a saciar nos livros, nas histórias em quadrinhos e no cinema nacional. A escola, no entanto, sabendo que a realidade da esmagadora maioria das casas de seus alunos é muito diferente dessa, que o mais comum é nelas não haver sequer quem os possa ajudar nos trabalhos escolares – e muito menos livros e resistência à televisão –, a escola, se quiser trabalhar direito, não pode contar com isso.

Assim sendo, a principal agência de letramento responsável por ensinar estratégias de leitura adequadas para o desenvolvimento da autonomia leitora nas diversas situações comunicativas ainda é a escola. A sociedade espera que seja atrelada a ela também a responsabilidade de desenvolver nos alunos a cultura da escrita, considerando as exigências de uma sociedade imersa em práticas de letramento essenciais para a integração no meio social. Para Lerner (2002, p. 75), “[...] fazer da escola um âmbito propício para a leitura é abrir para todos as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a ser cidadãos da cultura escrita.

A fim de formar leitores aptos a incorporarem essa herança cultural mostra-se necessário que a escola redefina seu objeto de ensino, levando para o universo escolar textos diversos, com objetivos definidos, adequando propósitos escolares às atividades exigidas fora da escola, democratizando, assim, o conhecimento, procedimento que, lamentavelmente, não se observa. Retomando Lerner (2002, p 21), esta aponta que

[...] fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando com elas – uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas.

Encontrar, portanto, um ponto de equilíbrio que permita conciliar as necessidades da escola, voltadas para propósito didáticos, com as exigências sociais é, pois, fundamental para a integração social do leitor-aluno, além de proporcionar-lhe oportunidades no propósito da construção do saber aliado à autonomia leitora, estabelecendo familiaridade com gêneros textuais diversos e contribuindo para enraizar hábitos de leitura. Conforme Antunes (2007, p. 152), “se queremos promover a inclusão social de nossos alunos, nada mais urgente do que incluí-los no mundo da leitura, da escrita, da análise, da reflexão crítica e criadora; da posse da palavra, enfim!”. Do mesmo modo, Silva (1981, 64) vê a escola como caminho essencial para integrar o aluno à sociedade, bem como entende a leitura como meio de unir o homem à sua realidade sociocultural:

A leitura [...] passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas, na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores. Daí ser a escola uma instituição formal que objetiva facilitar a aprendizagem não só do falar e ouvir, mas principalmente do escrever e ler.

Partindo da premissa de a escola ser o lugar mais adequado para a aprendizagem da leitura, quando nos referimos à crise da leitura, conforme Zilberman (2009), conseqüentemente apontamos o dedo tanto para a referida instituição quanto para os responsáveis pelo ensino, entrando num círculo sem fim em busca de culpados: o professor do Ensino Superior atribui a culpa ao professor do EM, que, por sua vez, responsabiliza os professores do EF II, os quais acusam aqueles que atuam no EF I, os quais, seguindo a corrente, jogam a culpa nos professores da Educação Infantil, que responsabilizam a família, a qual, por seu turno, acusa os professores, que acusam as novas tecnologias ... Com isso, a bola de neve vai-se tornando cada vez maior e o problema continua a existir.

É possível afirmar que grande parte do fracasso escolar está relacionado à dificuldade na leitura, visto que todas as disciplinas dependem de seu domínio para a aprendizagem, assim como o texto escrito é a principal forma de aquisição e de avaliação de conhecimentos adotado pela escola. Para Azeredo (2007, p. 31) “as habilidades de leitura e de expressão são requisitos essenciais ao êxito escolar dos alunos, pois elas alicerçam e alimentam continuamente o crescimento educacional e cultural das sociedades”. Acerca do compromisso de todos os professores com as atividades de leitura, Silva (1981, p. 33) destaca que:

[...] a leitura é uma “exigência” que está presente nas disciplinas acadêmicas oferecidas pela escola e, por isso mesmo, os respectivos professores são, implícita ou explicitamente, orientadores de leitura. Ressalte-se que textos de natureza diversa (Literatura, Ciências, Matemática, etc...) vão exigir abordagens diferentes de leitura para se chegar ao seu significado. Porém, por razões diversas, a responsabilidade pela orientação da leitura e pela formação do aluno-leitor é deixada somente aos alfabetizadores e aos professores de Comunicação e Expressão. Assim, se os alunos não aprendem a ler e se existe uma crise da leitura na escola brasileira, a culpa não é do corpo docente como um todo, mas somente dos professores de Português.

Atrevemo-nos a dizer que os professores de todas as áreas têm consciência de que o trabalho com a leitura é fundamental na formação de um aluno autônomo, capaz de contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, conforme objetivos estabelecidos pelos documentos que orientam os professores a buscarem metodologias mais adequadas e eficazes, como os PCN. A responsabilidade de todo professor, independente da área, seria dar suporte ao aluno, fazendo-o ler com total proficiência conteúdos relativos a todas as áreas de conhecimento, despertando, desse modo a autonomia leitora, posicionando-se, interagindo diante do texto lido, suscitando leituras prévias que podem complementar o conteúdo

estudado. Cabe à escola promover no aluno a formação de um leitor apto a ler todo tipo de texto a fim de que ele perceba a importância social e pessoal da leitura, utilizando-a desde em suas atividades práticas até como fonte de fruição estética.

3 O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO

A literatura deleita e instrui.
Compagnon

Neste capítulo, busca-se refletir acerca da leitura de textos literários no Ensino Médio da Educação Básica brasileira. Sabe-se que a escola é a instituição, por excelência, a única responsável por apresentar e desenvolver essa modalidade de leitura, sobretudo de textos clássicos, responsabilidade que, no passado, era partilhada com a família. Entretanto, observamos que muitos alunos chegam ao Ensino Médio com sérias dificuldades, evidenciando a má formação leitora desde o Ensino Fundamental, que se salienta na etapa subsequente, conforme já discutido no capítulo 2.

O ensino de Literatura, conforme Soares (2002, p. 163), derivou-se dos estudos da Poética, que, ao lado da Retórica, integrou o currículo escolar do século XVI ao XIX, sendo os clássicos greco-latinos o paradigma a ser seguido como regra ideal para a oratória, para a boa escrita e também como modelo de comportamento e aquisição de conhecimentos. Esse foi o arquétipo trazido pelos Jesuítas da Companhia de Jesus, que utilizavam o método *Ratio Studiorum*, em todo o mundo (SOARES, 2002, p. 158). A Retórica e a Poética foram substituídas pela disciplina então intitulada História da Literatura, que passou a fazer parte do currículo do Colégio Pedro II, fundado em 1837, no Rio de Janeiro, considerado, por décadas, molde para o ensino secundário no país. Esse padrão, herdado dos jesuítas, concebe os textos literários como modelares, cujo *status* se aproxima do sagrado, fazendo com que escolas de todo país os colocassem como em um altar, sendo o professor o fiel guardador desses objetos sacros, vistos quase como intangíveis, fato que, para muitos docentes, impede quaisquer atividades que possam macular essa condição. É o que destaca Lajolo (2000, p. 12): “o texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do tempo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar”.

Na perspectiva de Martins (2006, p. 85), “objeto de análises superficiais, na escola, o texto literário é tratado de modo isolado, como espécie de expressão artística que por si só já carrega significação própria e independente da atualização do aluno leitor.” Por conseguinte, muitos professores, com receio de profanar esse objeto sagrado, acabam optando por exercícios cujas atividades são superficiais, e o aluno não vê prazer nem sentido em trabalhar com o texto literário. Essa supervalorização e elitização do texto literário acabam por afastar o

aluno dessa modalidade de leitura. Todorov (2009, p. 22), contrariando essa “santidade” atribuída ao texto literário e concebendo-o como elemento sociocultural, defende que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos.” Considerando essa afirmação de a Literatura ser manifestação de uma sociedade, não faz sentido, pois, que as aulas de Literatura sejam vistas como algo estranho ao aluno; ao contrário, é importante que ele reconheça esses textos como manifestação de sua cultura, de sua história, como objeto artístico que ele tem o direito de conhecer. O acesso à literatura na escola tem por objetivo assegurar a democratização desses bens a uma camada da sociedade aos quais muitos só têm entrada devido à gratuidade e garantia de acesso asseguradas pela Constituição. Para muitos, o acesso a esse bem cultural só é possível no âmbito escolar. Na esteira desse mesmo pensamento, Candido (1988, p. 191) assevera que “[u]ma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.”

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, (Brasil, 2006, p. 51), o ensino de Literatura na escola fazia parte do currículo de uma sociedade burguesa humanista que detinha condição privilegiada diante de uma elite ligada à tradição que valorizava a Literatura e a via como sinônimo de sofisticação, riqueza e erudição. Importante destacar também que os textos literários, tal como hoje, também eram utilizados como exemplos de objetos de veneração quanto ao estilo grandiloquente, padrão que deveria ser seguido na escrita. Outro ponto em comum é o fato de também servirem para análises metalinguísticas. As mudanças quanto ao ensino de Literatura na escola aconteceram motivadas pelas exigências mercadológicas e por influência da mídia, colocando o indivíduo como centro, em detrimento de um pensamento coletivo. Essa postura fez com que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006, p. 57) levassem à discussão algumas situações controversas presentes nos PCN (2002), tais como o destaque no interlocutor, inclusive considerando os critérios de julgamento do aluno acerca de uma obra literária. Guedes (2006, p. 78) discorda dessa ideia, salientando que “é impensável que, em nome do direito do aluno de não gostar, se deixe de tentar ensiná-lo a ler, por exemplo, Machado de Assis e Euclides da Cunha.”

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, ainda nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 60), encontra-se que “[Q]uanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será.” No mesmo documento (BRASIL, 2006,p. 68), tem-se que

Fatores linguísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem para modular a relação do leitor com o texto, num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional. Também conta a familiaridade que o leitor tem com o gênero literário, que igualmente pode regular o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação.

Martins (2006, p. 94) destaca o fato de a escola incentivar a quantidade de obras lidas durante o ano letivo sem, de fato, haver uma real atenção quanto ao tipo de leitura realizada e como se processa a conexão texto-leitor. Conseqüentemente, o aluno acaba colocando a literatura como atividade exaustiva por não conseguir acompanhar as indicações e o ritmo exercido pelo professor.

A Literatura na escola é, pois, um direito do aluno; portanto, levá-lo ao letramento literário é dar condições para que esse aluno-leitor possa apropriar-se da Literatura como experiência de fruição e beleza. É o que destaca as OCEM (Brasil, 2006, p. 52), ressaltando que a literatura deve integrar a grade curricular, pois, além de ser um direito, constitui-se em um

[...] meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado.

Realidade que se observa nos dias atuais é o fato de a presença da leitura literária na escola estar se tornando cada vez mais reduzida, mais precária, sendo substituída por outros recursos midiáticos, por materiais extremamente condensados presentes nos livros didáticos, em materiais de apoio que acompanham os livros selecionados, como as fichas de leitura, ou são vendidos e/ou disponibilizados *on-line*, prática essa recorrente no ambiente da sala de aula, mas que não é capaz de dotar o aluno da experiência do contato com o texto na íntegra, com todas as suas peculiaridades. Para Rouxel (2013, p. 21)

O estudo de uma obra integral, por exemplo, permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura. A leitura da obra fornece a ocasião de reinvestimentos capazes de automatizar e de afinar as investigações nos textos.

Também encontramos nas OCEM (2006) alguns apontamentos acerca da dificuldade dos alunos quanto à leitura do texto literário, sem deixar de ratificar, todavia, a necessidade e a importância do contato com esse domínio discursivo, visando, sobretudo, à formação de um leitor crítico, capaz de compreender a função social da literatura, sua inserção como manifestação artística, cultural, política e ideológica, instrumento para compreender o passado e questionar a realidade. Ademais, é fundamental que o aluno compreenda a atemporalidade de muitas obras, especialmente as mais distantes temporalmente da época em que o aluno está situado, pois, em tais obras, são encontradas as maiores dificuldades do discente, principalmente em relação à linguagem e ao estilo:

É necessário apontar ainda que os impasses peculiares ao ensino médio ligam-se mais significativamente aos textos que se encontram mais afastados no tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola. (BRASIL, 2006, p. 63)

Os cânones literários são fontes importantes para compreendermos fatos históricos, modos de vida de uma sociedade. Em contrapartida, é comum que, no Ensino Médio, os livros dos quais os alunos menos gostem sejam os clássicos da literatura, os quais são obrigados a ler. Despertar a motivação do aluno pela literatura pode ser um desafio. Partir de assuntos que despertem o interesse constitui um ponto de partida para o interesse pela literatura. Assim salienta Todorov (2009, p. 82) :

[...] devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional – inclusive a dos livros que a crítica profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescente, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas.

Entretanto, Candido (1988, p. 186), considerando as desigualdades sociais que ainda fazem parte da realidade em muitas escolas do país, faz crítica contundente a algumas práticas adotadas por determinados professores e/ou por instituições ao privilegiarem apenas a literatura popular, pois, segundo o autor, tal procedimento impossibilitará o aluno de ter

acesso a um artefato cultural e histórico que, para muitos, só é disponibilizado pela escola, cabendo a ela mostrar a importância desse legado como parte da construção identitária do povo brasileiro:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.

É importante que a escola abra espaço para todas as manifestações artísticas, independente da classe social de seus alunos, incluindo a literatura oriunda dos suportes orais. A diversidade dos gêneros literários aprimora o gosto, amplia a criatividade e a maturidade, além de poder chegar a proporcionar o prazer e o deleite pela leitura. Conforme alerta Rouxel (2013, p. 23),

ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), os novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos, álbum); diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização.

Com relação à literatura de massa, modelo de produção literária cujo objetivo é atender a uma sociedade de consumo, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 59), alertam para que se tenha cuidado com essa literatura “palatável” ou por adaptações mais fáceis, que podem facilmente estar acobertadas por uma fatia de mercado, travestida de literatura, mas que convenientemente atende a uma lógica mercadológica:

o prazer estético proporcionado pela fruição pode ser confundido com divertimento, com atividade lúdica simplesmente (talvez por isso se aconselhe seu desfrute fora da sala de aula), deixando espaço para que se compreenda o texto literário apenas como leitura facilmente deglutível. Não podemos confundir prazer estético com palatabilidade. Também não se quer, com isso, afirmar que os textos que

proporcionam prazer estético obrigatoriamente são densos, difíceis de ser compreendidos, eruditos. Como sabemos, muitos deles, especialmente os produzidos a partir do Modernismo, são elaborados em linguagem coloquial; sem nos esquecermos de que se encontra na cultura popular grande quantidade de textos capazes de proporcionar a fruição estética.

Ainda no mesmo documento (BRASIL, 2006, p. 69) há um alerta quanto aos possíveis riscos de se optar apenas por obras mais acessíveis, as quais apresentam ideias prontas, sem espaço para a construção de um raciocínio mais sofisticado:

O perigo é consumirmos obras que busquem agradar a um maior número de leitores, oferecer ao leitor uma gama já consumida de elementos, aquela literatura voltada para o consumo de que falamos, desprovida de potencial de reflexão, que apenas confirma o que já sabemos, e que por isso nos entretém, sacia nossa necessidade mais imediata de fantasia.

Se o professor percebe que seu aluno traz uma bagagem de leitura de obras que ele próprio selecionou, cabe ao docente mostrar que o texto literário, com suas conexões com o mundo, com a realidade, com a possibilidade de compreender a natureza humana, entre outras características já mencionadas, amplia, sobremaneira, sua capacidade de ler o mundo, de expandir sua visão crítica. Assim, adotar a estratégia de comparar texto contemporâneo com um clássico pode ser um dos caminhos para atrair um leitor desmotivado pela leitura ou moldado por práticas que o afastam dessa modalidade de texto. É necessário convidar o aluno a ser leitor; para isso, é fundamental que mudemos a concepção de que a leitura desse gênero é hermética e impenetrável, apontando caminhos possíveis de interpretação que podem ser explorados pelo aluno com a mediação do professor.

Nosso pensamento dialoga com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 62) na medida em que, fora da escola, os leitores são livres para a escolha de suas leituras, de acordo com critérios bem particulares, que podem ser uma capa atraente, o número de páginas ou a escolha fundamentada no que os amigos estão lendo, enquanto, no ambiente escolar, a seleção é baseada em critérios estabelecidos pelo professor, pelo bibliotecário, que se respalda em critérios socioeconômicos, de acordo com referências daquela comunidade escolar. Cabe destacar aqui que o professor deve, sempre que possível, fazer com que o aluno traga para a sala de aula o que ele lê por conta própria, o que pode ocasionar importantes trocas de informações entre os alunos.

Acreditamos que incentivar o gosto pelo texto literário desperta no aluno seu potencial crítico e reflexivo, promovendo o prazer e o refinamento estético que esses textos oferecem. Para Compagnon (2009, p. 44) “[...] a literatura, ao mesmo tempo sintoma e solução do mal-estar na civilização, dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana.” De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 67),

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto.

Algumas diferenças de abordagem quanto à leitura do texto literário interferem na imersão do aluno nessa modalidade textual, impedindo-o de vê-la como atividade interlocutiva, por conta de uma metodologia que já se mostrou falida e infrutífera. Acerca dessa práxis, Todorov (2009, p. 27) enuncia que “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”, o que faz com que muitos professores fiquem engessados diante dessa crença.

Acerca dessas práticas improdutivas quanto ao ensino de leitura encontramos nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 63), críticas referentes à abordagem do ensino da Literatura no Ensino Médio, cuja ênfase não está fundamentada na obra, mas nos estilos de época, nos movimentos estéticos, nos autores, práxis especialmente adotada nos livros didáticos:

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes.

Nosso objetivo não é travar um embate contra o livro didático, tampouco acusá-lo de ser o vilão em sala de aula. Sabemos da dificuldade do professor atualmente: a falta de dedicação exclusiva a uma única instituição devido à remuneração precária, que o impede de investir tempo em uma única instituição; má formação docente, pouca bagagem de leitura, espaço limitado para a prática de leitura em suas aulas, precariedade das bibliotecas escolares,

entre outras. Todos esses problemas apontados fazem com que o professor disponha apenas do livro didático como ponto de apoio em suas aulas; além disso, muitos não têm iniciativa ou ousadia para interferir nas propostas do livro, seja para complementá-las, adaptá-las ou até mesmo propor outras atividades conforme necessidades da turma. Zilberman (2009, p. 35) salienta que

O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário.

Não se pode deixar, todavia, que a leitura seja feita apenas nesse suporte. Sabemos de todo o investimento para a melhoria desse instrumento importante para auxiliar o professor, entretanto a utilização apenas desse material impede o aluno de ter contato com textos na íntegra, visto que as leituras ali presentes são apenas fragmentos e/ou resumos, privando o aluno do contato com o texto original. Outro entrave a ser discutido refere-se à metodologia praticada, em geral, pelo professor, que não costuma apresentar variações: geralmente faz-se a leitura oral do fragmento presente no livro, em seguida passa-se para as atividades ali presentes, cujas respostas se encontram no manual, cabendo aos alunos (bem como a muitos professores) adequar-se a elas.

Com o intuito de diversificar as aulas, alguns docentes, buscando mecanismos de inovação da leitura, solicitam algum trabalho extraclasse, sem porém, buscar renovação dos propósitos de tais trabalhos. Desse modo, são frequentes os pedidos de resumo da obra, pesquisa sobre a biografia do autor ou sobre determinado período literário. Dessa forma, o aluno, muitas vezes, só tem o trabalho de copiar e colar textos que estão prontos na *internet*, sem que haja uma reflexão sobre a prática adotada, como o debate, o registro de suas impressões sobre a obra lida por exemplo.

Em outros momentos, percebe-se a disposição do professor de trazer inovações para as aulas de Literatura; contudo, em alguns casos, as novidades são falseadas, na medida em que se constituem em meras readaptações para um modelo tradicional ao qual muitos professores parecem estar atados. A formação do leitor, em vista disso, fica extremamente comprometida.

Paulino e Cosson (2009, 76) defendem que tanto as atividades escolares quanto a leitura do texto literário devem constituir um repertório reconhecido pelo aluno como herança cultural indispensável à formação leitora:

[...] é o trabalho de construção do repertório do aluno que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural ou, ainda, a consciência de que possuímos um patrimônio cultural que deve ser reconhecido, conhecido e trabalhado como ponto de partida para a formação de um repertório literário personalizado, ligando as atividades escolares à vida social e à sua história. Nesse sentido, são importantes as seleções dos textos que compõem a tradição de uma comunidade, as informações sobre as condições de produção e circulação dos textos em termos históricos e o conhecimento da estrutura desses textos e seu funcionamento internos, desde que esses elementos estejam a serviço do fortalecimento da experiência literária.

Talvez o fato de serem adotadas tantas práticas inadequadas nas aulas de Literatura, muitos discentes manifestam intensa repulsa aos textos literários, considerando-os desinteressantes, difíceis, extensos, entre outras avaliações negativas. Além dos aspectos já explanados, outros fatores poderiam justificar essa repugnância quanto ao ensino da leitura literária na escola: a má formação docente aliada a estratégias equivocadas de leitura, a falta de uma proposta metodológica adequada que não considera a leitura em seus aspectos funcionais, a ênfase em um ensino de literatura que privilegia tão somente os períodos literários e a utilização, muitas vezes, apenas de fragmentos de texto para análise metalinguística. Como alerta Todorov (2009, p. 31), “pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*.”

Acerca dessas práticas, Paulino e Cosson (2009, p. 71) justificam que

No ensino médio, quando o ensino da literatura poderia assumir o espaço de formação do gosto cultural a partir do que os alunos vivem como adolescentes na sociedade, a disciplina se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. Cai-se assim num elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. A soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária.

Tal procedimento, muito difundido na escola como método que facilita e organiza a aprendizagem, é, sem dúvida, o de uso mais frequente, principalmente por meio dos livros didáticos ou de outros materiais pedagógicos cujo objetivo é mostrar, da forma mais resumida

possível, principais aspectos que compõem a história da Literatura Brasileira, Portuguesa e Africana (esta, modernamente), desde a Idade Média até as manifestações contemporâneas. Todorov (2009, p. 33) também salienta que as escolhas erradas quanto à abordagem do ensino da Literatura podem levar o aluno a não compreender os propósitos para o ensino dessa disciplina, conforme se verifica na passagem abaixo:

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

Todos esses equívocos contribuem para a resistência do aluno ao ensino da leitura dos clássicos literários na escola, visto que o professor não instrui o leitor/aluno para o caráter artístico e todas as peculiaridades estilísticas, culturais e sociais que emergem desse domínio discursivo. Comungando desse mesmo pensamento, Guedes (2006, p. 78) destaca o papel importantíssimo da escola para a formação leitora:

Aquela leitura preguiçosamente prazerosa, em quantidade, regida pelo absolutismo do gostar ou do não gostar, que antigamente era feita em casa (em certas casas) precisa agora ser desenvolvida pela escola, porque é só sobre essa base que se pode produtivamente empreender a leitura própria da escola: a leitura de estudo de textos cuja leitura se considera obrigatória para a formação do indivíduo livre, do cidadão, do profissional, do estudioso, do intelectual.

Pelos motivos acima citados, acreditamos que a leitura literária deva ser privilegiada pelos professores de Língua Portuguesa, sobretudo do Ensino Médio, pelo fato de Literatura constituir uma disciplina específica do currículo desse nível. É importante, pois, ressaltar que o encontro com o texto literário permite ao aluno maior intimidade com a língua, pelo fato de esse texto possibilitar a manifestação de todas as potencialidades linguísticas; traz para o leitor maior experiência com um universo de texto onde se mesclam cultura, beleza, subjetividade, reflexão e prazer. Assim sendo, as aulas de literatura podem representar o espaço propício para que o aluno se expresse, se descubra como cidadão, se compreenda melhor, percebendo que a literatura constitui o lugar reservado para a descoberta de mundos desconhecidos, no espaço e no tempo, podendo apresentar-se como imaginários, fantásticos e

verossímeis compartilhados com pessoas de épocas e culturas muito diferentes. Para Compagnon (2009, p. 60),

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muitos diversos e que seus valores de distanciam dos nossos.

Acerca do conteúdo do fragmento acima, Todorov (2009, p.23) reitera a importância da Literatura para a construção da subjetividade e para a formação humana:

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-los e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros, e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

De acordo com as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998, p.55), no que tange ao ensino de Literatura, cumpre ao Ensino Médio “oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários.”

Com relação aos temas estruturadores também elencados nos PCN+ (BRASIL, 2008, p.74), sugerindo possibilidades alternativas para o ensino de Língua Portuguesa, apresenta uma divisão disposta em tabelas que pretende estabelecer um norteamento para o trabalho com determinados temas nas aulas de língua materna. Para as aulas de Literatura, interessa-nos o quadro sobre “O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural”, que, dentre as competências gerais e específicas, respectivamente, a serem desenvolvidas quanto ao ensino do texto literário destacam-se: “Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.”

Por conseguinte, a literatura é uma fonte para a recuperação de um conjunto de conceitos para um grupo de indivíduos que fazem parte de uma mesma comunidade, que dividem, portanto, interesses comuns. Assim sendo, ela não só pode ser motivação para a busca de interesses comuns como também “pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2009, p. 76).

Outra característica elencada por Paulino e Cosson (2009, p. 67) quanto ao ensino do texto literário na escola é o fato de ele proporcionar um processo ininterrupto de interação e formação leitora sob a perspectiva do letramento, que extrapola o domínio escolar, “mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa.”. O ensino de literatura torna-se, pois, mais eficaz à medida que oportuniza ao aluno a possibilidade de interagir com o texto, promovendo o letramento ativo, fazendo com que os leitores/alunos possam externar seus pensamentos por meios diversos, tais quais ler, escrever, falar, ouvir. O enlace entre a tríade texto/professor/aluno tornará a aula mais atraente e fará com que o aluno se interesse pelo texto, uma vez que sua voz será ouvida. Dar oportunidade de conhecer a bagagem cultural que o aluno carrega é uma excelente estratégia para proporcionar a ele a construção do sentido do texto de forma dinâmica. Sobre isso, pondera Todorov (2009, p. 78):

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo.

O fragmento acima aponta para a necessidade de uma formação leitora sólida nessa etapa final da Educação Básica. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), destaca-se o propósito de preparar o estudante para confrontar opiniões e pontos de vista, tomando o cuidado de não impor uma única resposta: “O confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados faz parte da necessidade de entendimento e de superação do achismo.” (PCNEM, 2000, p.9). Essa forma de proceder torna o aluno mais crítico e reflexivo, capaz de expressar suas ideias com fluência, clareza e coerência, além de respeitar e compreender o discurso do outro. Com relação à participação do aluno nas aulas, na concepção de Guedes (2006, p. 84),

O professor precisa dar liberdade ao aluno para que sua leitura seja independente da dele. O ponto inicial de uma discussão deve ser a partir da leitura do aluno e, posteriormente, compará-la e completa-la com própria leitura e com a leitura da tradição.

Zilberman (2009, p. 30) afirma que a leitura literária na escola deve ser vista “como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária.” Acreditamos que a leitura literária seja, para muitos, uma realidade possível de acontecer apenas na escola. Também por esse motivo, justifica-se seu ensino. Além de contribuir para a formação crítica, a literatura leva o leitor a realidades diferentes. No dizer de Todorov (2009, p. 78),

A obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial.

Dessa forma, a literatura é o meio pelo qual o indivíduo tem acesso a um tempo passado, a um mundo em transformação, a culturas diferentes, à representação estética do mundo exterior. Paulino e Cosson (2009, p. 69) afirmam que uma das vantagens da presença do texto literário no ensino é o fato de que

[...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos. O mesmo acontece com a nossa compreensão do que vivemos e da comunidade onde vivemos. A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido.

Desse modo, mostra-se necessário que a escola , ao lado de textos verbais referenciais; textos não verbais, como imagens, expressões faciais, gestos; textos da linguagem virtual, inclua obrigatoriamente o texto literário , uma vez que o domínio da habilidade de leitura de diferentes gêneros textuais e suportes diversos contribui para a formação de um leitor maduro. Concordamos, assim, com o pensamento de Lajolo (2000, p. 105), segundo a qual

[...] se a leitura literária é *uma* modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social. Cumpre

lembrar também que a competência nessas outras modalidades de leitura é anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que desfruta o cidadão.

Sem dúvida, o trabalho com vários gêneros textuais é importante para o estudo da língua. Acreditamos que tal estudo não pode estar desvinculado das relações sociais e culturais; logo, os elementos envolvidos na escritura de textos, como os participantes, o meio, o significado e a função social, bem como a finalidade do discurso que regula a maneira e o conteúdo do que deve ser dito, devem, do mesmo modo, ser objeto de análise recorrente em sala de aula, no intuito de formar alunos que saibam interagir socialmente por meio da linguagem.

A experiência de sala de aula nos revela que alguns dos textos acima mencionados estão próximos dos alunos fora do espaço da escola, ao passo que os gêneros literários são quase que exclusivamente apresentados a eles no ambiente escolar, salvo casos em que a família assume esse papel. Por isso a relevância do trabalho com textos literários na escola.

No tocante às estratégias de leitura, considerando-as como constituintes no procedimento de preparação para o entendimento pleno do texto, devem ser práticas rotineiras nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura como um todo, a fim de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de ler de maneira independente, tendo como ponto central o aluno como sujeito ativo, encorajando-o a participar de forma atuante, privilegiando seus questionamentos, dúvidas e, principalmente, sua atribuição de sentidos ao que está sendo aprendido. Conforme objetivos elencados nos PCN+ (2002) para a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, “é muito diferente, portanto, a situação em que o aluno memoriza e reproduz dados (retenção de informação) daquela em que o estudante é orientado sistematicamente para compreender e dar sentido à informação obtida.” (PCN+, 2002, p. 35). O ensino das estratégias de leitura nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio tem como um dos objetivos principais promover o comprometimento do aluno, bem como aumentar seu envolvimento e interesse pela leitura dos clássicos na escola.

Para tanto, torna-se necessário que o aluno leitor compreenda a leitura como um ato de composição de significados em que o entendimento é mantido ou construído à medida que as ideias próprias vão se sobrepondo às do texto. Para formar leitores críticos, a escola precisa motivar o aluno, fazê-lo entender que a leitura dos textos literários não se caracteriza meramente como uma atividade escolar, mas uma prática que deve ser levada para a vida particular, como instrumento de prazer e fonte de conhecimento; como objeto para refletir

sobre si mesmo, adquirir conhecimento sobre mundos diferentes, sobre um tempo que não é o dele, criando, assim, familiaridade com esse domínio.

Sendo um dos objetivos do professor fazer o aluno, na sala de aula, vivenciar, na medida do possível, experiências semelhantes às aquelas que ele vive e ainda vai viver na sociedade e se, nessa sociedade, as experiências cotidianas não demonstram segmentação dos conteúdos que estão envolvidos, a prática escolar deve ocorrer desse mesmo modo, integrando, associando assuntos, ideias e pontos de vista, construindo unidade no saber, e não os fragmentando, como frequentemente ocorre.

4 PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: LEITURA LITERÁRIA E NÃO LITERÁRIA

O tempo para ler, como o tempo para amar, dilata o tempo para viver.
Daniel Pennac

O mundo atual, totalmente harmonizado com a *cibercultura*, vem exigindo da escola a mesma habilidade com que agimos no mundo virtual, marcado pela rapidez, agilidade e dinamicidade com que as informações são produzidas e transmitidas. O acesso a várias informações apresentadas simultaneamente pode se ampliar, expandir ou mudar por completo o foco inicial de nossas buscas. Por meio dos *links* somos levados a informações que podem aprimorar o leque de nossa leitura inicial, perpassando várias áreas de conhecimento com estímulos de cores, sons e imagens, elementos que tornam a pesquisa mais convidativa e prazerosa. A tecnologia favorece a busca pelo conhecimento e a integração entre culturas e campos científicos. Não obstante, o que se tem observado é que o mundo virtual não tirou o lugar da leitura e da escrita; ao contrário, aumentou a demanda para que os cidadãos se sintam integrados à sociedade contemporânea, utilizando vários dos recursos disponíveis *on-line*, em cujo espaço encontramos desde clássicos da literatura, adaptados para suporte eletrônico (*e-books*) até manuais de montagem para brinquedos. Kleiman e Moraes (1999, p. 92) corroboram nossa reflexão ao afirmarem que

[...] apesar da existência de tecnologia que facilita ou cria novas formas de comunicação, as exigências de leitura são cada vez maiores. Tecnologias como a televisão, o cinema, o rádio, o computador não têm usurpado o lugar privilegiado da palavra escrita; pelo contrário, eles aumentaram as demandas de leitura feitas aos cidadãos para se integrarem na sociedade contemporânea, pois o indivíduo que pode fazer uso de todas as vantagens de uma tecnologia como o computador, por exemplo, é aquele indivíduo que é leitor (e que escreve).

Assim sendo, por que a escola não traz para seu espaço a possibilidade de aprendizagem que, assemelhando-se ao mundo virtual, proporcione ao aluno múltiplos percursos de leitura, tal qual na *internet*?

No que tange ao currículo escolar, não encontramos, frequentemente, caminhos de comunicação (*links*) entre uma disciplina e outra; ao contrário, parecem existir apenas bifurcações que dificilmente encontram ligações comuns, uma vez que o programa foi

concebido de modo compartimentalizado em disciplinas isoladas, o que dificulta a visão do conhecimento como um todo integrado em si mesmo, levando o aluno a pensar que verdadeiramente não existem caminhos possíveis de serem interligados nem estradas seguindo uma mesma direção em busca de um único objetivo: o conhecimento.

Segundo Fazenda (2014, p. 20), o currículo escolar, tal como é elaborado, oferece ao aluno somente um amontoado de informações que, muitas vezes, são insuficientes ou desnecessárias para sua futura vida profissional; além disso, o conhecimento é passado disciplinarmente, parecendo assim que o saber está concentrado em peças que a escola não consegue juntar. Essa característica da escola configura um saber concentrado em blocos que parecem não ter encaixe uns com os outros. A tarefa de juntá-los é transferida para os alunos, os quais, mesmo sem terem aprendido como fazê-lo, são cobrados a conectarem todo o saber que lhes foi passado de forma fracionada, tarefa difícil para quem sempre teve acesso ao conhecimento desmembrado, seja por disciplinas ou por áreas de conhecimento (SILVA, 2003). Faz-se necessário considerar que a compartimentalização do currículo é o modelo usado por grande parte das escolas e até mesmo na academia. Portanto, toda a formação dos professores que lecionam atualmente foi baseada nesse modelo tradicional de ensino, que caminha vagarosamente para tentar superar a fragmentação, resultando, pois, na dificuldade de os professores e alunos conceberem o ensino como interação necessária entre as disciplinas.

Necessário também frisar que adotar o trabalho em equipe não significa negar ou desconsiderar práticas já estabelecidas. Kleiman e Moraes (1999, p. 43) destacam que deve haver uma simetria entre o ensino disciplinar e o interdisciplinar, levando em conta que cada área possui “um cabedal de conhecimento acumulado ao qual o aluno deverá também ter acesso”. Nossa reflexão também comunica-se com as ponderações de Japiassu (1976, p.34), que assevera:

Se os pesquisadores e os educadores ainda estão mal preparados para superar a pedagogia da dissociação do saber, é porque não se dão conta – formados que foram em instituições onde ainda reina a mentalidade da especialização, do fracionamento e da compartimentalização – de que todo aprofundamento especializado, longe de conduzir a um fracionamento do saber, favorece a descoberta de múltiplas interconexões.

Silva (2003, p. 19) destaca que a habilitação acadêmica do professor para o ensino de leitura é deficiente. Desse modo, os métodos empregados por eles são defasados e,

consequentemente, os frutos desse ensino ultrapassado perpetuam indivíduos que nutrem repulsa pelas práticas de leitura, pois não aprenderam a ler, pararam na decodificação. Logo, os dois lados se frustram: o professor, por não fazer uso de uma metodologia apropriada nem de suporte teórico para o ensino de leitura, não consegue ou não sabe como ensinar a ler; e o aluno, que, mesmo tendo passado pelos Ensinos Fundamental e Médio, não consegue ultrapassar o limite da decodificação. Do ponto de vista do primeiro elemento, “[...] o trabalhador-professor precisa de teorias que deem conta dos aspectos envolvidos no fenômeno da leitura.” (SILVA: 2003, p. 20). Ao considerar o ensino de leitura como compromisso de todos é necessário levar em conta segundo o autor (2003, p. 28) que,

[...] o estatuto do professor deveria contemplar ou incluir um embasamento concreto (objetivo e consistente) para a orientação da leitura junto aos alunos de diferentes faixas etárias, regiões, níveis socioeconômicos, etc. Dessa forma, antes de caracterizarmos o professor de leitura, nossa reflexão rumo para a questão da identidade do professor no Brasil de hoje e dos condicionamentos presentes no seu cotidiano de trabalho.

A leitura é, pois, a mola propulsora para a melhoria do ensino. Ainda segundo o autor supracitado (2003, p. 28), “[...] todo professor, na real acepção do termo, é necessariamente um professor de leitura”, por essa razão, um embasamento teórico consistente é essencial para a formação do aluno-leitor. Além disso, essa limitação pode estar relacionada ao fato de docentes e discentes estarem habituados com o trabalho individual e centralizador, seja por comodismo seja por imposição, não percebendo o trabalho conjunto como melhor alternativa didático-pedagógica para a construção coletiva do conhecimento. Na visão de Kleiman e Moraes (1999, p. 41), o trabalho em conjunto justifica-se por apresentar “uma saída criativa em resposta à crise de valores e de utopias, pois constitui-se numa resposta local e soberana à crise na educação, posicionando-se contra o conformismo.” A ênfase no silêncio e na individualidade também promove uma relação distante da realidade, cujo objetivo é a busca por um indivíduo solidário, que saiba trabalhar em equipe. O que se tem observado, no entanto, é que o ensino de leitura na escola segue um ritual sem fundamento, ancorado em critérios passivos e padronizados, deixando de levar o aluno à reflexão e ao aprofundamento, caminhando, assim, na contramão dos PCNEM (2000), que, bem diferente de tal procedimento, preveem para os estudantes do Ensino Médio educação escolar que privilegie a formação humana que contemple, além de seus projetos individuais, o

aprimoramento no mercado de trabalho, bem como habilidades para a aprendizagem autônoma em etapas posteriores de ensino, além da busca do “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 2000, p. 10).

Para Solé (1998, p. 175), o trabalho em equipe, especificamente no ensino de leitura, seria essencial no intuito de

Decidir como as crianças abordarão o código, que textos elas vão ler, que situações de leitura serão incentivadas nas classes, que estratégias serão estimuladas no âmbito da linguagem e com **outras matérias**, que estratégias de leitura serão trabalhadas em um **projeto globalizado**, como será avaliada a leitura, qual é o seu papel em uma abordagem significativa da aprendizagem do sistema da linguagem escrita ... tudo isso exige que sejam assumidas **posturas que transcendem as de um professor em particular**. (grifos nossos)

Em vista disso, o fato de os professores não estarem familiarizados com o trabalho independente dificulta a integração e o desenvolvimento de atividades autônomas, uma vez que os textos trabalhados na escola são retirados, quase que exclusivamente, de livros didáticos, apostilas ou outros materiais escolhidos pelas escolas ou pelas Secretarias de Educação dos Estados ou Municípios.

Outro aspecto a ser observado é o fato de a leitura na escola ser trabalhada, com certa frequência, de forma improvisada, sem planejamento e sem propósitos definidos; algumas vezes, como mero pretexto para atividades mecânicas, excluindo, assim, a reflexão, o debate, a produção de novos sentidos, a inter-relação de conhecimentos. Muitas vezes, os conteúdos presentes no texto apresentado não têm ligação com aspectos da realidade e quando o possuem, trazem propostas de atividade que contemplam aspectos improdutivos para o amadurecimento da autonomia leitora do aluno.

Embora não seja uma mudança fácil de ocorrer, não adianta trabalhar textos produtivos se o propósito não for instigante. É necessário que o professor procure desamarrar, libertar-se das práticas arcaicas de ensino que privilegiam cópia, paráfrase, memorização, oralização e imitação. Tais práticas, há tempos mantidas pela política escolar ou pela vontade do professor, fazem com que teoria e prática, na escola, pareçam ser procedimentos distantes, pois, enquanto o mundo exterior cobra habilidade prática, dentro da escola os currículos são essencialmente teóricos e, verdadeiramente, sem conexão com outras disciplinas. Com relação

aos vínculos necessários entre teoria e prática, e entre as disciplinas que compõem o currículo, os PCN+ (2002, p. 32) apontam que

A correlação entre conteúdos e aquisição e desenvolvimento de competências manifesta-se quando se relacionam constantemente os saberes e a sua operacionalização em situações complexas. Isso vale para cada disciplina, para seu vínculo com a área e para os vínculos entre as áreas. Essa correlação pode ser uma saída para a aparente falta de pertinência, na vida cotidiana, do saber acumulado na escola: os saberes em si não carecem de pertinência, mas não se fornecem aos alunos condições para mobilizá-los e utilizá-los em situações concretas.

Silva (2003, p. 13) aponta alguns propósitos para orientar o ensino de leitura na escola, os quais se coadunam com as propostas dos documentos oficiais acerca de uma formação leitora que ultrapasse os muros escolares: enxergar melhor o mundo; compreender esta nossa sociedade e para nos compreendermos dentro dela; descobrir os porquês dos diferentes aspectos da vida.

É necessário que o professor tenha, pois, uma concepção de leitura que lhe permita agir com autonomia para sugerir propostas de ensino em que o aluno possa amadurecer sua competência leitora a fim de que a prática de leitura seja um caminho para o domínio do ato de ler e de escrever e que estas sejam práticas para a formação de um leitor proficiente, concebendo, pois, a leitura não somente como atividade pedagógica, mas como artefato importante e necessário à formação do aluno como indivíduo. Sobre o desenvolvimento da capacidade leitora, Kleiman e Moraes (1999, p. 53) salientam, também, a responsabilidade discente:

[...] a formação do aluno engajado, ativo, inquisitivo, participante é viável se ele aprender a utilizar a informação no processo contínuo de construção do conhecimento que, como uma rede flexível, permite que novos fios venham a se agregar, a substituir, a modificar, a engrossar e alongar os fios dos nós já existentes. E, nesse processo de formação, a formação do leitor, do usuário eficiente e confiante no seu domínio da linguagem, questionador do mundo físico e social, é central.

Outro ponto em que a presente pesquisa dialoga com as autoras acima citadas (1999) é em relação ao reconhecimento de que faltam projetos para os quais muitos professores não foram preparados e outros que deveriam ter sido pensados considerando a realidade da instituição e a comunidade atendida, a fim de, efetivamente, desenvolver a capacidade criadora e o pensamento crítico dos alunos. O ideal seria que os professores tivessem

autonomia para criar seus projetos e não deixar que estes fossem impostos por outros que não possuem vínculo com a comunidade escolar, que desconhecem suas necessidades e seus anseios, que não consideram as especificidades do alunado que está diante do professor. Assim, somente este terá condições de decidir qual o melhor projeto e como irá conduzi-lo para auxiliar seus alunos a desenvolverem competência leitora e buscarem diálogo com outras disciplinas, com a realidade, com sua vivência para, de fato, enriquecerem sua bagagem cultural. Dialogando com nosso ponto de vista, encontramos em Solé (1998, p. 174):

[...] no âmbito de sua classe, cada professor pode planejar e concretizar uma prática baseada na reflexão, inovadora e eficaz. Também me parece óbvio que o esforço desse professor não será tão desgastante se o mesmo se integrar em uma dinâmica na qual pode discutir seus projetos, compartilhar suas idéias e suas dúvidas com as dos seus companheiros de equipe; além disso, esse esforço pode ter um novo impulso, uma nova dimensão no seio da equipe. Por último, é evidente que a incidência sobre os alunos não é a mesma quando responde a um conjunto de decisões acordadas pelos professores que encontrarão ao longo da sua história escolar, do que quando se trata de episódios desconexos, embora alguns deles possam ser de grande utilidade.

Na contramão dessa abordagem, que privilegia o trabalho em equipe, o que temos é uma concepção equivocada quanto à formação leitora que atribui essa responsabilidade exclusivamente ao professor de Língua Portuguesa, o qual, sozinho, não dará conta de tamanha responsabilidade, visto as especificidades dos textos de cada uma das disciplinas curriculares. Considerar o ensino de leitura como encargo apenas do professor de língua materna é ignorar as recomendações dos PCN+ (2002, p. 17) que propõem “o estabelecimento de **metas comuns** envolvendo cada uma das disciplinas de todas as áreas, a serviço do desenvolvimento humano”. Assim sendo, compreendemos que a leitura, via de acesso para todo o conhecimento escolar, será, indubitavelmente, mais eficiente se for trabalhada por toda a equipe escolar, ao invés de apenas por uma disciplina. Ainda de acordo com Kleiman & Moraes (1999, p. 16)

O exemplo de todos os professores da escola engajados no ensino e valorização da leitura é incomensuravelmente mais efetivo para a formação de novos leitores do que aquilo que pode ser alcançado por apenas um professor, o de língua; [...] Sendo a escola a mais importante instituição na introdução do aluno nas práticas de uso da escrita na sociedade, não faz sentido atribuir a responsabilidade pelo ensino da leitura ao professor de apenas uma matéria.

A melhoria da qualidade da educação deve ser resultante da co-responsabilidade de toda a equipe que atua na formação do estudante. Cabe à escola dar ao aluno condições para a formação de um leitor apto a ler textos de diferentes naturezas e pertencentes a diversos domínios discursivos, a fim de que ele perceba a importância social e pessoal da leitura, até que esta se transforme em hábito saudável em suas atividades práticas, bem como se realize como fonte de fruição estética.

Assim sendo, o domínio de sua disciplina e a orientação para leitura, trabalhando com textos em suas aulas, é dever de todo professor, independente da disciplina que ministre. Silva (2003, p. 14) destaca:

Quem se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar tem de saber satisfatoriamente aquilo que ensina, tem de dominar os conteúdos e suas disciplinas; para orientar a leitura, o professor tem de ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros. O importante é não marcar passo, esperando por uma política oficial que nunca vem, é não deixar de buscar soluções sérias e caseiras, evitando o assassinato do potencial de leitura de milhares de crianças e jovens.

Ler e escrever, então, não pode, pois, ser consideradas atividades exclusivas do professor de Língua Portuguesa, conforme afirma Neves et al. (2011); ao contrário, devem ser assumidas como um compromisso da escola e de todos os professores em todas as áreas do conhecimento. É necessário, inclusive, “que cada professor tenha um conhecimento profundo das características do ler e do escrever na sua área de atuação para que entre elas o diálogo se faça com segurança e fecundidade.” (NEVES et al, 2011, p.15). O trabalho conjunto e o diálogo constante entre os professores das diferentes disciplinas é fundamental para o êxito das práticas de leitura e escrita tanto para os docentes, no processo de preparação, montagem e avaliação de suas atividades, quanto para os discentes, acostumados a um ensino cujo saber lhes é transmitido sem possibilidade, às vezes, de interação com outras áreas, negando-lhes, assim, a construção da unidade do saber.

Valorizando o trabalho em grupo, Solé (1998, p. 174) vê nessa forma de proceder uma possibilidade de impedir possíveis prejuízos, quase sempre presentes no trabalho solitário do professor:

[...] partimos de uma tradição em que o ensino tem sido considerado algo individual, que compete a cada professor em sua sala de aula, e que ainda temos pouca prática

em enfocá-lo de uma perspectiva compartilhada, como um projeto pelo qual são responsáveis todos os profissionais que dele participam no contexto de cada escola.

O isolamento entre as áreas, característico da realidade dos professores que se encontram solitários em suas salas de aula, como anteriormente afirmado, mostra-se contraditório às exigências atuais, que apontam cada vez mais a importância do trabalho em conjunto, e aos próprios PCN+ (2002, p. 87), que se opõem a esse exílio ao qual o professor, muito frequentemente, ainda se submete, ocupando-se, quase que exclusivamente, de seu território, a sala de aula. Atualmente, a postura esperada é que o professor interaja com toda a equipe escolar: equipe pedagógica, comunidade escolar, de modo a tornar reais os anseios dessa comunidade. Essas relações interpessoais facilitam a formação de grupos de estudo e pesquisa, “o enfrentamento de situações complexas ligadas à aprendizagem, além de propiciar que as trocas pessoais e a administração de conflitos sejam requeridas.” (BRASIL, 2002, p. 88). Essa união entre a equipe escolar se justifica na medida em que demonstra maior capacidade de atender a algumas necessidades da escola, tais quais “a progressão de conteúdos das disciplinas por série e entre séries; os projetos de trabalho interdisciplinar ou a adoção de centros de interesse temáticos comuns” (BRASIL, 2002, p. 88), possibilitando, assim, um trabalho conjunto com propósitos definidos. Acreditamos que a leitura, instrumento didático-pedagógico utilizado por todas as disciplinas, possa vir a ser o instrumento que proporcione o trabalho em equipe e a consequente inter-relação dos membros que compõem o quadro de profissionais responsáveis pela educação, sobretudo os professores.

Se a construção do conhecimento se expressa, na maioria das atividades escolares, através da leitura e da escrita, estas são, por conseguinte, tarefas essenciais para a apropriação do conhecimento teórico em todas as áreas do saber. Embora os professores trabalhem isoladamente, ilhados em seus respectivos conteúdos, todos têm, ou pelo menos deveriam ter, a mesma meta: formar indivíduos preparados para enfrentar um mundo que vem exigindo cada vez mais habilidade com a leitura e a escrita, dando-lhes condição ao pleno exercício da cidadania, guiando-os a se apropriarem do conhecimento historicamente construído a fim de que se insiram no mundo letrado que os rodeia, tendo a leitura e a escrita como principais instrumentos para alcançar essa missão.

Silva (2003, p. 16) destaca a importância da leitura em todas as disciplinas, o meio pelo qual se tem acesso ao conhecimento:

A leitura ocupa, sem dúvida, um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é, hoje e desde há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adentramento e a participação no mundo da escrita, utilizando-se primordialmente de registros verbais escritos (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimentos. Mais especificamente, a leitura, enquanto um modo peculiar de interação entre os homens e as gerações, coloca-se no centro dos espaços discursivos escolares, independentemente da disciplina ou área de conteúdo.

Todas as discussões que ocorrem sobre os problemas de leitura e escrita na escola sinalizam a necessidade de envolver todos os professores na busca de solução para resolver esse problema que parece interpor-se em todas as áreas de conhecimento, considerando que, em todas as disciplinas, ler e escrever são meios para a compreensão dos conteúdos ensinados na escola. Cada professor deverá, portanto, elaborar estratégias que permitam ao aluno desenvolver habilidades específicas para leitura e a escrita de cada disciplina. Silva (2003, p. 14) ainda ressalta a necessidade da união dos professores para o trabalho com a leitura, destacando suas maneiras peculiares em cada disciplina e a necessidade de “[...] acertar o passo com muitos outros professores que, apesar de todos os pesares, estão construindo novas formas de ler a vida e os textos dentro das salas de aula, dando, dessa forma, a sua contribuição para a conquista de uma nova ordem social.” A esse respeito, Japiassu (1976, p. 49) destaca que solução viável “[P]ara remediar os perigos da proliferação anárquica de domínios cada vez mais restritos do saber, sem nenhuma regulação de conjunto faz-se progressivamente sentir uma aspiração pela unidade” ou seja, a busca do trabalho em equipe com o propósito de romper com a excessiva especialização que domina as ciências e que influencia, fortemente, o currículo escolar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), um dos objetivos do Ensino Médio é a interligação das disciplinas bem como a articulação entre as áreas de conhecimento como um fator necessário à aprendizagem, com o propósito de atribuir-se sentido aos assuntos aprendidos na escola. O trabalho individualizado de cada disciplina não condiz mais com as necessidades formativas dos jovens da atualidade, habituados à pesquisa na internet com seus diversos caminhos, conforme já mencionamos. Acerca da rígida divisão curricular que dificulta o trabalho em equipe de forma coordenada e colaborativa, Japiassu (1976, p. 58) salienta que

[...] a separação das disciplinas se dá “por compartimentos estanques, por fronteiras rígidas, cada disciplina convertendo-se num pequeno feudo intelectual, cujo proprietário está vigilante contra toda intromissão em seu terreno cercado e metodologicamente protegido contra os “inimigos” de fora. E não somente entre as disciplinas, mas até mesmo no interior dos domínios de estudo, existem cisões metodológicas rígidas, que freqüentemente tornam impossível a compreensão recíproca dos especialistas e sua eventual colaboração.

A fim de tentar superar essa fixidez disciplinar, encontramos na apresentação dos PCNEM (2000, p. 4) características de um antigo Ensino Médio que não se coadunam mais com as necessidades exigidas atualmente para os jovens que se encontram nesse nível da Educação Básica; o novo Ensino Médio deve dar suporte a uma prática pedagógica que contemple o diálogo, a unidade no ensino e a valorização do conhecimento adquirido na escola como suporte necessário para se compreender o mundo:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

Disciplinas, tal como são corporificadas na escola, apresentam divisão conservadora e não estabelecem autonomia, impedindo os avanços científicos, a adequação às necessidades sociais, sobretudo aquelas ligadas às ciências, à economia e à política, e ao modo de vida das pessoas, ou seja, a ponto de não ajustar-se às mudanças externas a ela.

Dessa forma, defendemos a adoção de uma perspectiva interdisciplinar no ensino, tendo em vista o desenvolvimento do saber crítico-reflexivo advindo por meio da unidade de conhecimento proporcionada por esse novo olhar, que busca ultrapassar a fragmentação e contribui para a integração de conteúdos aprendidos em uma disciplina com conceitos procedentes de outras áreas de conhecimento.

Segundo as orientações para o ensino acerca da reformulação para o Ensino Médio, que divide as disciplinas em áreas de conhecimento, propostas nos PCN+ (2002, p. 14),

As linguagens, ciências e humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências. Contudo, assim como a interdisciplinaridade surge do contexto e

depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; pelo contrário, só se funda sobre ele e se desenvolve com ele.

Assim, usar recursos de todas as disciplinas para construção do conhecimento é o propósito do ensino interdisciplinar, o qual visa a garantir o aprendizado do aluno de forma integrada como percurso para a construção do saber, ofertado pelas diferentes disciplinas. Essa integração propicia desenvolvimento do senso crítico, além de contribuir para a construção de estratégias cognitivas para melhor desempenho intelectual, fornecendo alicerce para que o discente saiba unir os conhecimentos disciplinares com as diversas exigências de suas práticas sociais. Nos PCNEM (2000, p. 21), encontramos respaldo a essa afirmação, que converge para o ensino interdisciplinar:

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos.

Discutiremos, no próximo capítulo, alguns conceitos de interdisciplinaridade e como essa prática pode dar significado ao conteúdo escolar a partir do momento em que rompe com a compartimentação das disciplinas, atendendo, assim, às propostas apresentadas nos PCN (2000 e 2002).

5 INTERDISCIPLINARIDADE COMO ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Para que o conceito de interdisciplinaridade possa orientar os sentidos dos desafios atuais da educação, ele precisa ser explicitado e efetivado.

Paviani

Neste capítulo, faremos uma breve revisão bibliográfica acerca do termo interdisciplinaridade. Nossos objetivos são apresentar alguns conceitos sobre o tema; estabelecer a interdisciplinaridade como fator de organização do saber e verificar como os documentos oficiais que estabelecem objetivos para o Ensino Médio concebem a interdisciplinaridade como movimento capaz de articular o processo ensino-aprendizagem, a fim de atenuar a fragmentação do conhecimento.

5.1 Conceitos e propósitos

Não pretendemos, nesta pesquisa, abordar, historicamente, o significado do termo, que, segundo Paviani (2008, p. 9), teve seus estudos iniciados a partir da década de 1960 na França, ecoando no Brasil a partir da Lei 5.692/71 e reafirmando ainda mais sua influência no cenário educacional brasileiro com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2000, 2002).

Segundo os estudiosos, com vasta literatura sobre o assunto, o termo interdisciplinaridade carece de precisão. De acordo com Japiassu (1976, p. 72), pioneiro sobre o assunto no Brasil, “devemos reconhecer que [o termo] não possui ainda um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma.”.

Já no dizer de Paviani (2008, p. 16), o conceito de interdisciplinaridade só é possível se partimos de uma perspectiva que busca outras disciplinas. Em sua própria definição, não há como fugir de conceitos que envolvem outras disciplinas. Assim, podemos defini-la de acordo com:

a) a natureza do objeto de estudo ou o problema de pesquisa;

- b) a atividade de diversos professores voltados para um objeto de estudo ou de diversos pesquisadores para a solução de um problema de pesquisa a partir de diversas disciplinas;
- c) a aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra ou de um domínio profissional em outro.

Por isso, tal conceito torna-se tão complexo, já que se deve considerar cada situação em que ela acontece, além de presumir “integração de conhecimentos e de pessoas, de unidades e de sínteses de conhecimento ou de ‘conteúdos’, do uso ou da aplicação de teorias e métodos e da colaboração (princípio de cooperação) entre professores ou pesquisadores” (PAVIANI, 2008, p. 16).

Salienta, ainda, que a dificuldade de conceituar o termo encontra-se no fato de este ser usado nas ciências, no exercício profissional e na educação, razão pela qual deriva muitos sentidos e, por esse motivo, ser frequente encontrarem-se referências sobre significados para a palavra interdisciplinaridade, vista como “teoria epistemológica”, “proposta metodológica”, “diálogo entre disciplinas que compõem o currículo escolar”, “trabalho docente colaborativo”, “tentativa de rompimento com o saber fragmentado”.

Cabe também considerar que, em alguns casos, a atividade integrada mostrou-se mais como modismo do que como efetiva prática docente, o que gerou preocupação para os pesquisadores da área. Segundo Japiassu (1976), não pode ser desconsiderada a importância da interdisciplinaridade como princípio para a discussão frequente “sobre o *saber*, sobre o *homem* e sobre a *sociedade*”; todavia, o que há de consensual entre os autores é que a interdisciplinaridade na educação tem como intuito a necessidade de interação entre os professores das diferentes disciplinas. Nesse sentido, ela assumiria uma perspectiva dialética na medida em que busca elucidar um tema, a partir de diferentes enfoques disciplinares por meio do diálogo. A dialética, apesar de ser um termo muito técnico em Filosofia, está relacionada a contraposições e superações, ou seja, diante de um problema, é preciso confrontar para buscar soluções. Essa breve explicação remete à ideia geral de interdisciplinaridade, ideia essa que busca confluência entre as disciplinas que compõem o currículo a fim de garantir a articulação dos saberes e tentar romper com a metodologia individualizante mantida por muitos professores e/ou escolas, abrindo espaço para um trabalho colaborativo e interdependente.

Assim sendo, acreditamos que o ensino interdisciplinar, por requerer maior entrosamento entre a equipe docente, contribuirá para que os alunos possam ter uma visão interligada entre as diferentes disciplinas, construindo um conhecimento mais sólido e coeso.

Por isso, a necessidade de um trabalho em equipe que auxilie, verdadeiramente, a organização do saber articulado e bem alicerçado, a fim de superar as barreiras disciplinares que ramificam o saber aparentando que as disciplinas apresentem-se, muitas vezes, de modos inconciliáveis. É necessário, pois que os professores incluam perspectivas de estudo que privilegiem o ensino interdisciplinar, fomentando, assim, a habilidade para sistematizar e integrar os conteúdos disciplinares. De acordo com Fazenda (2014, p. 40), em consonância com o que estabelecem os documentos oficiais,

O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, faz-se necessária a diminuição das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las. Isso se viabilizaria se fossem transpostos certos obstáculos [...]

Segundo Japiassu (1976, p. 31), compreender a interdisciplinaridade implica estabelecer uma “nova maneira de encarar a repartição epistemológica do saber em disciplinas e das relações entre elas.” Ou seja, rever o modo de aprender e de ensinar, rearranjando a base epistemológica sobre os conceitos de ambos os procedimentos. Ainda citando o autor (1976, p. 54), o conceito “se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas.”.

No dizer de Kleiman e Moraes (1999, p. 22), a interdisciplinaridade

(...) refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar), que apenas informa sobre a realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.

As autoras chamam atenção para o conceito de transversalidade, que, imbricado ao conceito de interdisciplinaridade, confunde-se com ela, já que oportuniza ao aluno enxergar seu entorno e apresenta caminhos para inserção deste como ser participativo na sociedade, trazendo, pois, para a escola, a necessidade de compartilhamento do saber e a saída da alienação. Desse modo, o trabalho interdisciplinar necessariamente coloca em cena temas transversais, já que estes perpassam por várias áreas de conhecimento. Essa ideia vai ao encontro do que preconizam os PCNEM, (BRASIL, 2000, p.76), cuja perspectiva repousa no seguinte aspecto:

a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve **partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários**. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.

Esse excerto comprova que o conceito de interdisciplinaridade está relacionado ao de transversalidade já que este busca a coletividade dos saberes, o comprometimento com a realidade social, política e histórica.

Ainda de acordo com os PCN+ (2002), articular as áreas de conhecimento, buscando aliança entre as disciplinas, é uma forma de levar o aluno a pensar de forma global e interdisciplinarmente, pois é ilusório pensar que muitos dos nossos alunos sejam capazes de estabelecer ligação entre conteúdos das diferentes disciplinas, cabendo, pois, ao professor orientá-los para que essa relação se estabeleça. Assim sendo, realizar um trabalho interdisciplinar não significa negar as especificidades de cada disciplina; ao contrário, o que se pretende é estabelecer um diálogo, mostrando as relações entre disciplinas que compõem o currículo, sejam da mesma área ou não. Segundo Fazenda (2008, p.18), faz-se necessário ressaltar que cada disciplina deve adotar estratégias peculiares ao seu conteúdo para que o teor de seu objeto de estudo seja bem compreendido pelo aluno, mostrando pontos de interseção entre sua disciplina e outros conteúdos de áreas afins com o intuito de “utilizar os conhecimentos de vários campos de estudo para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista”. (BRASIL, 2000, p. 21).

De acordo com os PCN+ (2002, p. 153),

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas, e deve evitar ao mesmo tempo a diluição delas em generalidades. Parte-se do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros: a relação entre as disciplinas pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

Igualmente para Fazenda (2014, p. 73), defender uma perspectiva interdisciplinar na educação não significa negar o trabalho individual e disciplinar ou a criação de novas disciplinas; ao contrário,

A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produto dessas funções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo. Qualquer disciplina (...) pode ser a articuladora de um novo fazer e de um novo pensar a formação do educador.

De acordo com Paviani (2008, p. 14), falar de interdisciplinaridade implica fazer do professor o mediador da aprendizagem, promover o questionamento, ensejar o debate e a pesquisa de maneira que o aluno estabeleça a junção de temas e conteúdos que envolvem processos de aprendizagens dinâmicos e amplos que valorizem a interação com o meio social, com a escola e com a sua própria vivência.

A admissão de uma tendência interdisciplinar no ensino há quatro décadas e ainda nos dias atuais, no dizer de Japiassu (1976, p. 48),

[...] longe de ser uma descoberta de nosso tempo, o tema do conhecimento interdisciplinar remonta ao momento da desintegração moderna do conhecimento. Às tentativas das academias e das sociedades de sábios do século XVII, veio associar-se o movimento enciclopedista do século XVIII, cuja intenção foi a de congregar num único corpo os elementos dispersos do domínio da ciência. Todavia, o século XIX veio colocar um fim a essas esperanças de unidade, sobretudo com o surgimento das especializações, verdadeiras cancerizações epistemológicas.

O modo de produção capitalista, além disso, ao desmembrar e mecanizar o processo de produção que exigia vários métodos no manejo de artefatos e demandava diferentes técnicas de produção industriais, influenciou o modelo escolar que também fragmentou o conhecimento ao dividi-lo em disciplinas, tal como se configura o currículo escolar atualmente. A pesquisa científica no século XX também contribuiu para a disciplinarização nas universidades. A esse respeito, Japiassu (1976, p.40) justifica:

A especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, a partir sobretudo do século XIX, culmina cada vez mais numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. No final de contas, [...] o especialista converteu-se neste homem que, à força de conhecer cada vez mais sobre um objeto cada vez menos extenso, acaba por saber tudo sobre o nada. Nesse ponto do esmigalhamento do

saber, a exigência interdisciplinar não passa da manifestação, no domínio do conhecimento, de um estado de carência.

Por conseguinte, a interdisciplinaridade abre espaço para que determinadas investigações possam ser analisadas sob óticas distintas; visto que uma única especialidade não daria conta de responder. Tal enfoque seria, portanto, uma maneira de sair da superficialidade de conceitos que extrapolam as fronteiras disciplinares para serem aprofundados de forma mais cognoscível em outras disciplinas, o que traria para o aluno maior autonomia intelectual, uma vez que este seria capaz de compreender detalhes do objeto em estudo de forma específica em cada área, para, em seguida, recompô-lo, reestabelecendo a unidade.

Com o passar do tempo, o processo geral de especialização na sociedade resultou em um número crescente de disciplinas e profissões distintas, caminhando em via oposta às exigências atuais, visto que, atualmente, o que se tem buscado é um currículo integrado para um ensino que busque o diálogo e a interligação de saberes. A prática pedagógica do professor reflete, com frequência, sua formação escolar e acadêmica tradicionais, cujos currículos espelham uma perspectiva teórica e conceitual compartimentada, muito diferentes das exigências socioculturais que cobram um olhar integral sobre os fenômenos da realidade. Japiassu (1976, p. 43) elenca procedimentos em que a interdisciplinaridade seria um modo de protestar: contra o desmembramento do saber que se subdivide em várias disciplinas que parecem bloqueadas para novos conhecimentos; contra um ensino acadêmico “divorciado” das questões sociais cuja realidade se compreende de modo multiforme e inseparável e contra a submissão “das situações adquiridas e das ideias recebidas ou impostas”.

A interdisciplinaridade não implica o fim do ensino disciplinar, mas torna possível maior comunicação entre as disciplinas, considerando-as essenciais para a compreensão dos processos históricos e culturais. O professor de cada uma delas possui conhecimento mais consistente em sua área de estudo, por isso não deve atrever-se a comportar-se como especialista das demais áreas. Se não tiver consciência do limite de seus conhecimentos em outras disciplinas, fará surgir uma enorme lacuna no que tange à construção do saber pelo aluno, já que essa atitude individualista naturalmente fará com que o profissional aborde muito superficialmente conteúdos fora de sua área de atuação. O diálogo e a troca são, portanto, fundamentais para a mudança transformadora que caminha para a interdisciplinaridade. De acordo com Klein (1998, p.121),

Do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer um equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar, profissional e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), há quase duas décadas, vem apresentando questões cuja abordagem é interdisciplinar, entretanto, na rotina escolar, as práticas em sala de aula, com frequência, continuam como sempre foram, não tendo apresentado inovações evidentes. Estimular a parceria é um desafio na educação, pois fomos ensinados a proceder de maneira diferente, sempre nos ocupando somente de nossa área de conhecimento. Trabalhamos de forma solitária sem que haja, na maior parte das vezes, pontos de interseção entre as disciplinas. Não estamos habituados a partilhar conhecimentos com outros profissionais.

Adotar a perspectiva de um trabalho colaborativo e em equipe, como já exposto, não significa tirar as especificidades de cada disciplina; ao contrário, faz o professor abrir-se para conhecer melhor cada disciplina, para estabelecer o diálogo, o trabalho em equipe; eleger o conhecimento como protagonista, não o professor.

Pensar a prática pedagógica interdisciplinarmente é despertar para o intercâmbio de conhecimentos entre professores, especialistas de cada área, e juntá-los em um trabalho que unifique os saberes para preservar a integridade do pensamento e o restabelecimento de uma ordem perdida. Para Kleiman e Moraes (1999, p. 23), o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, tendo como elo o ensino de leitura, seria balizador para integrar os conhecimentos advindos de cada disciplina, pois

(...) a leitura é a atividade-elos que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares: parte-se da ótica do especialista – historiador, geógrafo, biólogo – para instaurar um espaço comum a todos, o da leitura. Como a leitura é um problema comum a todos, podemos dizer que, se por um lado partimos daquilo que nos opõe (o grau de domínio da escrita é um dos grandes divisores dos grupos sociais), também estamos partindo daquilo que é problema comum a todos, vista a “crise da leitura” na escola e na sociedade.

Os PCNEM (BRASIL, 2000, p.21) também apontam defasagem para o ensino que favorece a fragmentação do conhecimento, dando ênfase, portanto, ao ensino interdisciplinar, que estabelece relações entre as áreas do conhecimento.

Paviani (2008, p. 16) divide o conhecimento científico em duas etapas: a sistematização e a produção de conhecimentos. A primeira está relacionada à pesquisa, que contém um viés interdisciplinar; a segunda, ao ensino, tradicionalmente fatiado. O papel da interdisciplinaridade nesse contexto teria como objetivo avizinhar os diferentes saberes, diminuindo o impacto do desmembramento entre as disciplinas, no intuito de promover maior aproximação e flexibilidade com as situações cotidianas. Conforme o autor, não há progresso científico e pedagógico se não houver contato entre as disciplinas.

Segundo Japiassu (1976, p. 30), o movimento interdisciplinar não é cura para os problemas da educação, mas um caminho proposto para um ensino que motive as trocas intersubjetivas e a união do corpo docente, cujos propósitos são comuns. Além desse aspecto, a interdisciplinaridade faz despertar as “patologias” no que concerne ao desmembramento dos saberes:

[...] se analisarmos mais detidamente o fenômeno da “interdisciplinarização”, veremos que essa exigência, longe de constituir real progresso do conhecimento, revela muito mais o sintoma da situação patológica em que encontra, hoje, o saber.

Apesar de havermos mencionado não ser a interdisciplinaridade a única solução para as os diversos problemas enfrentados pelos professores na busca de caminhos mais eficazes para o ensino, acreditamos ser a inter-relação um ponto de partida para a formação global, juntando peças que acabam por formar o saber. Kleiman e Moraes (1999, p. 27) apresentam a seguinte justificativa para o ensino interdisciplinar:

A instrução interdisciplinar aproveita-se de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar dos conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais. Tal instrução responde melhor à curiosidade e perguntas das crianças e adolescentes sobre a vida real e resulta numa aprendizagem produtiva e atitudes positivas em relação à escola e aos professores.

Tal instrução contribuirá para expandir, entre outras habilidades, a leitura, pelo fato de ensinar a correlação entre o que o aluno estuda e o que ele vive, o que lê com o que experiencia. Trabalhar com a interdisciplinaridade, conforme os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 21), “favorece a contextualização, recurso importante para a aprendizagem significativa, pela associação que estabelece com aspectos da vida cotidiana, escolar e do mundo do trabalho.” Além desse aspecto, segundo os PCNEM (1998, p. 75), tem-se ainda que o conhecimento de

uma disciplina não se esgota nela mesma; ao contrário, a interligação das disciplinas possibilita a expansão do conhecimento, conforme ratifica a passagem abaixo:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio.

Retomando o documento acima mencionado (PCNEM, 1998, p. 22), a admissão de práticas de ensino que contribuem para a resolução de problemas atuais em que o conhecimento aprendido na escola possa ser utilizado diariamente implica um saber consistente, amparado em referenciais que propiciam aos alunos reconhecer e se reconhecerem com os conteúdos apresentados na escola, dando-lhes condições de interferirem no mundo do qual fazem parte de forma consciente, pois

Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam.

As diferentes disciplinas que compõem o currículo fazem parte de uma proposta única cujo objetivo é fazer com que o aluno tenha acesso aos aparatos culturais, sociais, científicos e linguísticos.

Os referenciais teóricos que respaldam nossa pesquisa visam a corroborar nossa ideia de que o ensino interdisciplinar verdadeiramente é capaz de formar leitores competentes. No dizer de Fazenda (2014, p. 39), a adoção de práticas interdisciplinares no ensino se justifica por ser um caminho para “melhor formação geral”, mostrando ao aluno que o conhecimento adquirido na escola espelha os aspectos do mundo em que estamos inseridos, oferece recurso para incentivar a pesquisa, bem como promove a interação, a troca, fazendo com que o ensino institucional funcione como ferramenta de compreensão e transformação do mundo. Ainda segundo a autora (2014, p. 93), alguns benefícios são colhidos ao optarmos pelo trabalho conjunto, adotando a proposta interdisciplinar na medida em que:

[...] a obrigação é alternada pela *satisfação*, a *arrogância* pela *humildade*, a *solidão* pela *cooperação*, a *especialização* pela *generalidade*, o grupo *homogêneo* pelo *heterogêneo*, a *reprodução* pelo *questionamento do conhecimento*.

O ensino interdisciplinar exige do professor, portanto, postura diferente, menos centralizadora, mais altruísta, fazendo-se mais disposto a ouvir, oferecer e receber variedade de textos, valorizando diferentes gêneros textuais e suas peculiaridades, tais como conteúdo, canal, propósito comunicativo, estilo, entre outras propriedades composicionais. De acordo com Klein (1998, p. 110), “quatro questões formam a base para uma teoria do ensino interdisciplinar: pedagogia apropriada, processo integrador, mudança institucional e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade”.

Adotar esse procedimento metodológico no ensino exige do professor alterar seu procedimento em sala de aula, saindo do perímetro que afasta e delimita cada disciplina. A proposta de trabalho defendida por nós visa a contribuir, pretensiosa e minimamente, com professores de todas as áreas, muitas vezes carentes de bibliografia que contemple o ensino de leitura apropriado a outras disciplinas, não somente em Língua Portuguesa. Na perspectiva defendida por Silva (2003, p. 19), “o professor é o intelectual que delimita todos os quadrantes do terreno da leitura escolar”. É necessário, portanto, que cada professor, na sua respectiva disciplina, seja também estimulado a ser professor de leitura, no intuito de capacitar o aluno a “aprender a ler” um mesmo texto sob diferentes óticas. A mudança significativa no trabalho com o texto ocorre verdadeiramente se os professores de todas as disciplinas se portarem como professores de leitura.

Em sintonia com a fundamentação teórica descrita nesta pesquisa, na próxima seção, descreveremos duas propostas metodológicas, considerando a inter-relação entre diferentes disciplinas, a fim de comprovar que a interdisciplinaridade é possível, desde que haja diálogo, planejamento e disposição dos professores para que a integralização do conhecimento possa ser, de fato, protagonista no ensino e na aprendizagem do aluno.

5.2 Propostas interdisciplinares para o ensino de leitura

Nesta seção apresentaremos experiências de aula interdisciplinar tendo como público alunos do terceiro ano de uma escola pública do Estado de Minas Gerais, os quais se

preparavam para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A escolha de alunos nessa etapa final da Educação Básica se justificou pela dificuldade de leitura e escrita que ainda vinham apresentando, especialmente quando da produção de textos argumentativos. A leitura no ambiente escolar ocorre, muitas vezes, de maneira superficial e sem propósito significativo para o aluno, contrariando as orientações trazida pelos PCN, PCNEM, PCN+ E OCEM (1998, 2000, 2002, 2006, respectivamente), segundo as quais a escola deve contemplar “a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006, p. 28).

Consideramos de extrema importância discutir o papel da leitura na escola, sobretudo depois da divulgação dos resultados do PISA 2015 (Programme for international student assessment), programa Internacional de Avaliação de Estudantes, cujo objetivo é avaliar os conhecimentos em determinadas áreas, dentre elas, a proficiência em leitura. A avaliação que acontece trienalmente entre alunos de 15 a 16 anos revela que o desempenho dos alunos brasileiros em leitura está praticamente estagnado, de acordo com os resultados divulgados pelo sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em dezembro de 2016, quando comparados aos resultados do ano 2000, 1ª edição, em que o país obteve 396 pontos e 407 em 2015, muito aquém à média mundial atual, que foi 493 pontos. Brasil está atrás de países como Colômbia, Uruguai e Chile, para citar apenas países que compõem a América do Sul. Ainda de acordo com os últimos resultados, dos 70 países que participaram do PISA, o Brasil ocupou a 59ª posição e está abaixo de países como Colômbia, Uruguai e Chile, para citarmos apenas os países que compõem a América do Sul. Foram avaliados 23.141 estudantes brasileiros de 841 escolas, o que representa 73% dos estudantes nessa faixa etária. O desempenho do país em relação aos outros participantes é vergonhoso, dado que figuramos nas últimas classificações tanto em leitura quanto em matemática e ciências.

Seguindo as orientações dos principais norteadores que fornecem diretrizes para o ensino no país (conforme citado anteriormente), a atividade interdisciplinar é possível de ser realizada, além de requerida como forma de superar a fragmentação dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, bem como abandonar a leitura superficial e mecanizada que, muitas vezes, se realiza nas escolas em geral e que não proporciona ao aluno condições de desenvolvimento comunicativo.

Acreditamos que por meio da interdisciplinaridade, as atividades de leitura, sendo abordadas por diferentes áreas de conhecimento, formam uma teia de conhecimentos que se complementam, considerando as relações entre as disciplinas e os conhecimentos que os alunos adquirem fora da escola, com os quais convivem cotidianamente. De acordo com os

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 75), é necessário que, nessa última etapa da Educação Básica os conteúdos sejam organizados “em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber”.

No que tange especialmente ao Ensino Médio, encontramos na Base (BRASIL, 2016, p. 505) preocupação quanto à divisão das áreas de conhecimento, inclusive dentro da própria disciplina, que a subdivide em Língua, Literatura e Produção textual:

No Ensino Médio, o componente curricular Língua Portuguesa – a exemplo dos demais componentes – precisa lidar com o agravamento da fragmentação do conhecimento. Essa fragmentação - não obstante o esforço de constituição de áreas do conhecimento[...] é desafio a ser enfrentado ainda hoje e pode ser observada mesmo no interior do componente, em separações que isolam, por exemplo, práticas de escrita, de práticas com a literatura, ou de estudos sobre a língua.

Sabemos da dificuldade dos alunos em ler, sobretudo textos literários, pelos vários motivos que citamos ao longo da presente pesquisa, dentre eles, o fato de conceberem essa atividade como obrigação e não como fonte de formação cultural, prazer e conhecimentos diversos. A esse respeito, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 33) afirmam que a escola deve abrir espaço para textos que representem a cultura nacional, contribuindo, assim para a formação cidadã e valorizando sua identidade, sua história, bem como o valor estético das obras que constituem o patrimônio intelectual, artístico e cultural. Por isso,

aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos.

5.2.1 O trabalho do texto literário de maneira interdisciplinar

A partir dos conteúdos expostos até o momento, realizamos a primeira atividade de nosso projeto, a qual denominamos Aulão. Partindo de um texto literário, buscamos estabelecer o diálogo entre diferentes disciplinas a fim de constatarmos que é possível

compreender um texto sob diferentes aspectos que se complementam, o que torna a leitura mais significativa, pois, conforme Fazenda (2014, p. 39), o diálogo é “condição *sine qua non* para o exercício efetivo da interdisciplinaridade”, que foi o caminho escolhido para algumas práticas de leitura realizadas desfazendo a compartimentação das diferentes áreas do saber.

Nosso Aulão tinha por finalidade conciliar o ensino de leitura às exigências escolares, além de colaborar para a construção de um ponto de vista particular, pautando-se nos aspectos ideológicos da obra, e apresentar visões de mundo diversas de modo a atribuir sentidos aos questionamentos e reflexões sobre situações de nossa vivência e que estas pudessem servir como meio para compreensão do mundo, garantindo uma formação escolar cujos objetivos são elencados na BNCC (BRASIL, 2016, p. 35), dentre os quais, destacamos alguns:

- **interagir em debates que envolvam a coletividade e a discussão dos interesses relativos à cidadania e à pluralidade;** de modo a desenvolver gradativamente, a atuação crítica nos processos de construção da identidade social;
- **fruir manifestações literárias e artísticas,** construindo estratégias ou modos específicos de leitura, frente a manifestações que envolvem um trabalho de linguagem inusitado, de rompimento com o estabilizado, ao investir no efeito de estranhamento de um mundo recriado, renovado e não prescrito;
- **apropriar-se do patrimônio cultural,** compreendendo a diversidade das culturas brasileiras e estrangeiras, bem como o processo de disputas e de legitimação de culturas que acontece, fundamentalmente, pela via da linguagem.
- **produzir conhecimento,** dominando recursos de linguagem que favoreçam o levantamento e a organização de dados das realidades humanas e o debate sobre essas realidades;

Assim sendo, utilizamos o texto literário para construir a prática interdisciplinar devido à amplitude de sua abordagem, por ser um instrumento de interação social que reflete a cultura, a história, o espaço e o tempo de uma sociedade, recriando o mundo real em um mundo ficcional, além de ser um fenômeno estético e um registro histórico das relações do homem com mundo, retratando seu modo de viver, de pensar e de agir.

A escolha dos professores participantes para a atividade em questão surgiu de conversas anteriores acerca da necessidade de se promoverem mudanças em nossas práticas pedagógicas, no intuito de se obter melhor desempenho dos alunos nas questões ligadas à leitura e à compreensão de textos de diferentes gêneros e domínios discursivos. Considerando as preocupações trazidas por alguns deles, resolvi propor uma atividade interdisciplinar àqueles que se mostraram efetivamente mais sensíveis à necessidade de se realizarem modificações no dia a dia da sala de aula: os professores de História, Sociologia e Filosofia.

A escolha do texto de leitura foi decidida em conjunto. Inicialmente pensamos em texto curto, já levando em conta a dificuldade ou o frequente desinteresse da maioria dos alunos em preparar previamente uma leitura proposta. Vários gêneros textuais foram cogitados: textos jornalísticos, letra de música, crônicas, poemas, fragmento de romance, entre outros. A escolha acabou recaindo sobre a utilização de fragmentos (anexo A) de um romance já lido por todos os professores envolvidos e também pelos alunos do terceiro ano, solicitado por mim, a professora de Língua Portuguesa: *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, considerando a importância da obra e do autor no cenário nacional e internacional, sua qualidade e sensibilidade artística, além de toda polêmica que envolve o enredo do livro, considerando o posicionamento político-ideológico do autor e a variedade dos temas que dialogam com todas as disciplinas.

Enquanto não havia sido escolhido o fragmento, as conversas entre os professores foram acontecendo informalmente, na sala dos professores ou por aplicativo de mensagem em grupo a fim de encontrarmos um tópico que permitisse conciliar as necessidades da escola e do aluno, buscando formação leitora que atendesse às atividades e reflexões exigidas fora da escola com o propósito de democratizar o conhecimento, uma vez que acreditamos ser essa a chave para a verdadeira inclusão social dos alunos, oportunizada pela escola, e que contribui para sua formação “ética, estética e política na e pela língua, vista como formadora de valores sociais e culturais.” (BRASIL, 2000, p. 17)

A partir da releitura da obra feita pelos professores envolvidos, alguns trechos foram discutidos, considerando a relevância do tema para os alunos que se preparavam para o ENEM e estavam muito apreensivos com a prova de Redação, que exige do candidato argumentos consistentes e bem fundamentados. Embora o interesse dos alunos tenha sido motivado pela perspectiva de se preparar para o ENEM, buscamos assumir uma postura crítica diante da leitura proposta, mostrando aos alunos leituras possíveis de serem feitas em busca de argumentos que pudessem ser usados não apenas para a confecção do gênero textual redação, mas como fonte de conhecimento para o enriquecimento das práticas sociais vivenciadas pelos alunos, visto que é dever da escola “contribuir para que crianças, jovens e adultos possam participar, com autonomia, responsabilidade, criticidade e criatividade, de variadas práticas sociais.” (BRASIL, 2016, p. 36)

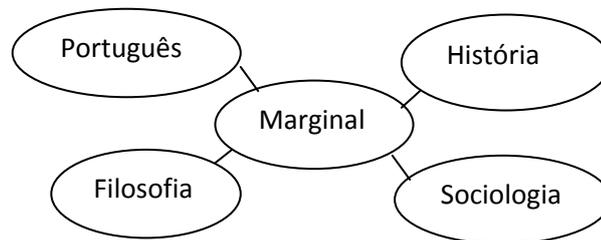
Nossa opção foi buscar trechos que contivessem aspectos polêmicos que pudessem ser discutidos pelas disciplinas envolvidas. De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 45)

afigura-se relevante, portanto, a construção de uma política de formação que possibilite ao professor investir em um diálogo contínuo e sistemático com as contribuições advindas de estudos teóricos e empíricos desenvolvidos em diferentes campos disciplinares, os quais têm tomado como objeto de investigação a língua(gem) à luz de abordagens distintas – lingüística, cognitiva, discursiva, interativa, pragmática, sociológica e filosófica.

Os professores de História e Filosofia escolheram passagens que suscitavam a diversidade racial por meio de dois personagens que eram líderes religiosos e exerciam influência sobre as crianças: o padre e a mãe de santo, ambos negros e com origem semelhante à das crianças, enquanto o de Sociologia optou por discutir aspectos sociais das cartas (anexos B e C) que introduzem a obra, abordando as diferenças entre as vozes sociais ali representadas, bem como a relevância dessas vozes no meio sociocultural. Língua Portuguesa trabalhou com ambos os fragmentos escolhidos.

Seguindo o exemplo sugerido por Kleiman e Moraes (1999, p. 47), optamos pelo modelo da metáfora da rede, que consiste na conexão entre conceitos que conduzem à construção de significados e sentidos a partir de olhares diferentes, sendo assim, a escolha de um tema único foi discutido por quatro disciplinas, embora tivesse abertura para a inclusão de tantas outras. Nosso objetivo foi apontar os pontos comuns que ligam as diferentes disciplinas, dando origem a outras possibilidades de leitura mais abrangentes.

Escolhidos os temas, verificamos a interseção de olhares possíveis das quatro disciplinas em questão e estabelecemos um tema comum que norteou nossas discussões e a condução da aula, conforme esquema abaixo:



A escolha do tema chave justificou-se, pois o objetivo era levar para a sala de aula assunto relevante para o aluno que fizesse parte de assuntos corriqueiros presentes nas discussões e debates na atualidade. Assim sendo, o assunto do fragmento escolhido se aproxima do cotidiano do aluno e, apesar de ser um texto escrito há quase um século, as discussões e o interesse sobre a temática ainda se mantém atual.

O termo norteador para o Aulão, “marginal”, evoca sentidos negativos. De acordo com o senso comum, estar à margem evoca exclusão social, sobretudo quando nos referimos às crianças, aos negros e as religiões de matriz africana. A discussão proposta pelos professores tentou mostrar dois lados do mesmo conceito: marginal como aquele que não tem voz, o excluído socialmente, mas também mostrar a experiência da marginalidade como despertar da subjetividade e o surgimento de uma consciência criadora, pois analisamos que a experiência racional da marginalidade faz com que o indivíduo tome consciência de si e de seus iguais, uma vez que somente o subjugado tem condições de chegar ao nível da autoconsciência e não quem o subjuga. A beleza, a estética do livro e a riqueza das personagens têm na experiência dialética da marginalidade um fator determinante, já que comporta contradições; por conseguinte, o leitor, diante da experiência que a leitura proporciona, sente amor e ódio pelas personagens; condena, mas justifica seus erros. Esse conflito é justificado pelo processo dialético que conduz a ideologia do autor.

De acordo com os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 16) “a história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo.” No Aulão, nosso compromisso não foi apresentar estudo de uma escola literária específica ou apresentar uma obra sugerida por processo seletivo determinado que opta por indicações específicas. Nosso interesse foi contextualizar uma obra clássica da Literatura Brasileira, apresentando diversos modos de leitura de um único texto a fim de que ampliasse as possibilidades de interpretação e favorecessem o entendimento, fator que contribui para o progresso do letramento, á medida em que aproxima o aluno das leituras e discussões feitas fora da escola e que apresentam ramificações discursivas que perpassam por diferentes áreas, proporcionando aos alunos, nas palavras de Kleiman e Moraes (1999, p. 99):

vivenciem as várias práticas de forma colaborativa e com a ajuda de alguém já familiarizado com elas. O professor das diversas disciplinas passa a ser o modelo porque já é membro do grupo socioprofissional que pratica a leitura como ele gostaria que o aluno lesse, isto é, estabelecendo as conexões que são relevantes para entender a história, a geografia, para desenvolver a competência no uso da linguagem, para expressar um interpretação.

Quando discutimos as religiões de origem africana como culto marginal, fica no ar o questionamento: por que é ruim? Por que negar a cultura alheia e considerá-la inferior? Faz-se necessário levantar esses questionamentos na escola em diferentes disciplinas, buscando respostas a essas questões, investigando fatores históricos, sociológicos, políticos e econômicos, por exemplo, que justifiquem, ainda, esse tipo de indagação, passados quase cem

anos após publicação da obra em questão. Levar para a escola essas discussões está de acordo com a BNCC (BRASIL, 2016, p. 41), que destaca nos objetivos do componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica, “valorizar diferentes identidades sociais, lendo e apreciando a literatura das culturas tradicionais, popular, afro-brasileira, africana, indígena e de outros povos e culturas”

Selecionados os trechos, cada professor preparou-se individualmente, procurando ambientar aspectos de suas respectivas disciplinas no contexto pertinente à obra, ressaltando características do autor, seu posicionamento político e os reflexos dessa ideologia na obra.

Batizamos o Aulão com o seguinte título: *Capitães da Areia, discurso da rua e bailar dos deuses* (CD da aula integral no anexo Y). Analisamos que o livro dá voz aos marginalizados, àqueles que estão em condição de vulnerabilidade social, como as crianças abandonadas, os negros e seus ritos religiosos, os pobres e a mulher, apontando os dramas vividos pelas personagens em uma sociedade que ora os enxergam, seja para autopromoção ou oportunismo, ora é conveniente torná-los invisíveis e ignorar essa grave questão social. Discutir a marginalidade sob o ponto de vista do excluído permitiu uma experiência geradora de conflitos subjetivos, visto que ao nos colocarmos no lugar do outro, passamos a defender seu ponto de vista e encontramos justificativas para o que é condenado socialmente. O bailar dos deuses evoca a experiência proporcionada pelos cultos afros que permitem a experiência da dança, do corpo, da sexualidade e do paladar, contrapondo-se a muitas religiões cristãs, que pregam a negação, o sofrimento, o jejum e a castidade, julgando como pecado todo aquele que foge a esses preceitos.

Passemos, pois, ao enfoque abordado pelos professores que participaram do projeto em pauta, tendo em vista as questões específicas de cada área, sendo tratadas de forma interdisciplinar, conforme diretrizes das OCEM (BRASIL, 2006, p. 7), que recomendam a superação da fragmentação disciplinar, considerando a aproximação e o diálogo entre as disciplinas como meio de valorização do trabalho coletivo. Além disso, segundo o mesmo documento (BRASIL, 2006, p. 27), adotar a perspectiva interdisciplinar é conduzir o projeto político-pedagógico da escola sob enfoque metodológico diferente de como o currículo escolar há tempo tem sido trabalhado. Assim sendo,

a atividade de conhecer/aprender um dado objeto se pode organizar sistematicamente a partir de uma lógica que propicie que o objeto em foco seja construído/abordado por meio de diferentes lentes, isto é, a partir de diferentes olhares advindos do conjunto de disciplinas escolares que compõem o currículo ou de diferentes recortes advindos de áreas de conhecimentos. A assunção de tal postura pode, certamente, propiciar que o aluno tenha uma visão/concepção do

objeto mais plástica, mais crítica, mais rica e, portanto, mais complexa. (BRASIL, 2006, p. 27)

Ao considerar essa visão, observa-se o destaque da construção do saber a partir da aproximação dos conteúdos das diferentes disciplinas, deixando-se de lado a compartimentação que normalmente ocorre. Isso ajuda o aluno a construir uma unidade em seu saber, na medida em que percebe o entrelaçamento de visões de uma mesma realidade a partir do olhar de cada uma das disciplinas.

A professora de História optou por abordar a repressão às práticas religiosas africanas, indagando, inicialmente, se casos como os acontecidos na obra, em especial a apreensão da imagem de Ogum durante uma batida policial, poderiam servir de pistas para a retratar a relação entre o Estado e as religiões afro brasileiras durante as décadas de 1920 e 1930. Buscando fontes históricas para respaldar a investigação, foi usado, inicialmente, o Código Penal de 1830 (anexo D), que proibia qualquer tipo de celebração de outra religião em locais público ou em templos, a não ser o Catolicismo, religião institucionalizada pelo Estado. A professora elucidou que o Brasil era um Império pautado nos interesses de uma elite escravocrata, por isso a necessidade de o país não ceder às pressões internacionais e aos movimentos sociais abolicionistas, já que sem escravidão, não havia função para o Império. Ressaltou, também, que a abolição ocorreu em 1888 e o Império Brasileiro chega ao seu fim em 1889. Em segundo momento, foi utilizado o Código de 1890 (anexo D) que embora sendo produto de uma república recente, em que o Estado não possuía mais religião oficial, trazia em seu capítulo sobre crimes contra a saúde pública a proibição de práticas de curandeirismo, magia, espiritismo e vários outros termos que eram utilizados para se referir pejorativamente ao Candomblé e a Umbanda, criando condições para que as diligências policiais em terreiros fossem legitimadas em suas práticas. Outro aspecto abordado foi a tentativa de embranquecimento da população baseado em teses de hierarquização das raças, explicando o progresso e desenvolvimento das nações a partir das características genéticas das suas respectivas populações. Com esse argumento, ocorria a imposição de práticas europeizantes e a promoção de imigrantes brancos, como estratégia de branqueamento e superação da cultura afro-brasileira, considerada primitiva e inferior. As práticas religiosas da elite, portanto, eram estimuladas e outras criminalizadas, sobretudo as de matriz africana.

Em seguida, a professora mostrou como o discurso contra as práticas religiosas de origem afro se construíam, apresentando em periódicos, do início do século XX, notícias

sobre a ação do Estado, e o modo como a polícia, apoiando-se nas leis vigentes, enquadrava as práticas dos terreiros nos crimes contra a saúde pública (anexo E). Os jornais desta época, escritos e destinados a uma pequena elite escolarizada, endossavam o discurso do Estado, fazendo o papel de denunciar tais práticas, cobrar a ação da força policial bem como congratular tais ações. Os discursos publicados nos periódicos cumpriam o papel de descrever as religiões afro brasileira exaltando o barulho, o charlatanismo, o curandeirismo e outros argumentos que justificassem a ação policial como cumprimento da lei. A professora ressaltou que as instituições brasileiras eram racistas em suas práticas, mesmo após a abolição da escravidão e a inauguração da República. Com os reflexos desse padrão vigente em um passado não muito distante, encontram-se ecos dessas práticas na atualidade, em um momento em que a permanência da intolerância religiosa ainda se mostra presente no contexto democrático contemporâneo. Embora o Estado Brasileiro tenha avançado nas últimas décadas, com tentativas de reparação, criminalização do racismo, cotas raciais e projetos de incentivo a cultura afro-brasileira, o racismo institucional ainda não foi superado. Para exemplificar esse argumento a professora utilizou um site de busca com as palavras-chave “terreiro depredado”, o resultado foi um grande número de notícias sobre ataques a terreiros e praticantes dessas religiões no ano de 2016 (anexo F). A professora finalizou destacando que nos dias atuais a intolerância permanece, perseguindo e desvalorizando tais práticas e contrariando as políticas Estatais que visam superar o racismo institucional, sendo necessárias outras abordagens para compreender como a intolerância religiosa se processa na sociedade.

O viés escolhido pelo professor de Filosofia fez ancorar suas argumentações em conceitos da Psicanálise que dialogassem com sua disciplina a fim de fazer uma reflexão sobre o porquê do ódio com o diferente, com o marginalizado (anexo G). De acordo com suas explicações, a experiência do religioso é uma chave de leitura que se possibilita a realização de um desejo por meio da vivência religiosa do padre, cuja ambição era estar próximo dos meninos abandonados, a fim de que pudesse fazer por eles o que a sociedade e a instituição a qual pertencia nada faziam. Ao catequizar essas crianças, levando até elas a religião cristã, sua intenção era promover um resgate do corpo e da alma, tirando-os do domínio da mãe de santo, a quem os meninos tinham apreço, obediência e respeito. Porém, esta, apesar de exercer papel de autoridade diante da comunidade a que pertencia, revela uma experiência de desamparo ao lhe roubar um objeto de seu terreiro. De acordo com a análise feita pelo professor, os objetos do mundo constituem o ser humano, garantem sua integridade e subjetividade; deste modo, ao privar alguém da posse de um determinado objeto, carregado de simbolismo,

permite a experiência do desamparo, e assim, a retirada de sua liberdade interior. No fragmento lido, a polícia apreende um objeto – os instrumentos de Ogum - cuja simbologia é muito significativa para o terreiro da mãe de santo. A experiência do desamparo se revela quando lhe é negada a liberdade que permite reverenciar suas crenças religiosas, satisfazendo, pois, os desejos imateriais. Ademais, foi destacada no trecho a consciência de sua condição econômica inferior que naturalmente já lhe negam recursos básicos até para a própria sobrevivência.

O professor focalizou também a instância religiosa como interdição dos nossos desejos (anexo H). Comparando a religião à autoridade da figura paterna, foi analisado que a voz da religião, assim como a voz do pai, representando a autoridade máxima entre os filhos, se apresenta como negação, interdição, decoro e privação. Em contrapartida, as religiões de matriz africana, especialmente o candomblé, vivencia a experiência do corpo, da dança, do prazer e do desejo. A religião institucional – cristã -, única permitida pelo Estado nega todas essas experiências, por esse motivo, o ódio e a repulsa pelas práticas que não são vistas como sacras e por celebrarem em ritos, tudo o que é negado na religião cristã. Tais costumes não se coadunam com o cristianismo católico, que é a experiência religiosa que nega o corpo, o desejo, marginalizando, por conseguinte, o candomblé e seus ritos, revelando, assim, o recalque à sexualidade (anexo I). Finalizando sua explanação, o professor projeta em slide uma figura humanizada, representando Ogum, evidenciando um corpo másculo e viril, salientando o quanto o candomblé é uma religião do corpo, fazendo um paralelo com a figura de Jesus Cristo na religião cristã, frequentemente exibindo feições de sofrimento, fragilidade e flagelo (anexo I).

A partir dos aspectos ideológicos do autor da obra em estudo, (anexo J) o professor de Sociologia fez uma análise acerca do conceito ‘ideologia’, apoiando-se na concepção marxista segundo a qual as ideias da classe dominante se sobrepõem como modelo ideal para a sociedade como um todo. Assim sendo, a classe privilegiada nos planos econômico, político e social também assume a supremacia das ideias, logo, a ideologia seria um simulacro da realidade por ser mecanismo usado pela elite para dominar os menos favorecidos cultural, política e socioeconomicamente. Essa condição garante a manutenção do poder e o controle do grupo que não está no topo da pirâmide social. Feita essa explanação, o professor apresenta o autor da obra, destacando sua militância política, a participação no poder legislativo pelo Partido Comunista do Brasil e os reflexos de sua formação ideológica em suas obras, especialmente no fragmento em análise, cujas personagens ecoam ideais socialistas e

demonstram engajamento político, ainda que instintivamente, como forma de construir a autonomia a partir da consciência de classe (anexo H). Em seguida, o professor mostra o conflito discursivo e os reflexos sociológicos nas cartas que introduzem a obra, apontando as fronteiras entre o discurso do Estado, considerado legítimo e oficial em oposição ao discurso popular, visto como ilegítimo, uma vez que sofre influências de outras etnias, desencadeando, assim, atraso social, o qual deveria ser extirpado da sociedade, prevalecendo, assim, o discurso oficial como legitimador da segmentação social (anexo H). Dessa maneira, era necessário que se construísse uma matriz discursiva mais racional e declará-la como discurso hegemônico, qualquer outra manifestação contrária a isso, deveria ser considerada marginal, pois o que não é racional não é lícito, portanto não é autorizado. Todo discurso oficial é declarado pelo Estado e pelas instituições oficiais que o constituem, como a Igreja Católica, considerada religião oficial. As religiões de matriz africana, seguida por membros da sociedade que são marginalizados, como os negros e os pobres, estão à margem, enquanto a religião oficial ocupa o centro e difunde um pensamento importado de uma elite branca e abastada, reprimindo todo o pensamento contrário a quaisquer outras práticas em que ela não seja dominante. Nas cartas analisadas, são detectadas as fronteiras sociais criadas pelo autor no mundo fictício, apontando os reflexos sociológicos e o discurso repressivo que condena estereotipa a classe social desfavorecida economicamente, sem levar em conta o processo e a estrutura social como condicionante dessa situação.

Os reflexos ideológicos, portanto, encontram-se no conhecimento prévio da biografia do autor, em nível sociológico na construção das origens e discursos dos personagens na trama e, por fim, na relação dicotômica entre o que é legítimo e o que é marginal nesse cenário social construído por Jorge Amado (anexo k). Uma ficção não ficcional, recheada de elementos da realidade social baiana, permeada pela visão de um autor entusiasta do método materialista histórico e dialético. Um mundo de contradições, no plano material e, também, simbólico. Em cada palavra, a cada desdobramento da obra, a arte imita a vida. Orixás e meninos de rua como super e infraestrutura fronteiriças de uma sociedade propositalmente hierarquizada.

Após a explanação dos três professores, coube a mim, professora de Língua Portuguesa, finalizar a atividade. A estratégia usada para análise do fragmento foi partir das considerações feitas pelos professores no intuito de comprovar, por meio dos recursos linguísticos utilizados pelo autor, o processo de marginalização, sobretudo das religiões de

matriz africana e como os aspectos ideológicos da obra são tratados nos fragmentos e como as ideologias sociais nas cartas denunciavam uma imprensa tendenciosa, elitista e preconceituosa.

No fragmento escolhido, fizemos um recorte apresentando dois personagens que, embora não fossem protagonistas da trama, ilustram bem as teorias trabalhadas anteriormente. A primeira personagem é o padre Jose Pedro, descrito como humilde e devoto. (anexos k) e 12) Embora tivesse vocação sacerdotal, sua condição financeira não permitia custear os estudos no seminário. Em um dado momento, ouviu o patrão conversando com o bispo que estava disposto a custear os estudos de alguém que tivesse vocação, visto que o bispo se queixava da falta de seminarista com esse perfil. Ao testemunhar essa “mostra de generosidade” (AMADO (19--), p. 67) do patrão, com o intuito de agradar uma autoridade eclesiástica, José Pedro se oferece para ingressar no seminário, causando estranheza no bispo e no patrão, já que não era comum, nessa época, seminarista de origem humilde, que “não era moço e não tinha estudo algum”. Como o objetivo maior era impressionar o bispo, e não propriamente ser solidário, o patrão acabou apadrinhando parte dos estudos de seu funcionário.

Como a narração do livro é construída sob o ponto de vista do excluído, característica muito peculiar de Jorge Amado que reflete seu posicionamento político-ideológico da esquerda, verificamos, no trecho escolhido, o preconceito da elite com relação à classe social desfavorecida, representada pela figura de José Pedro no seminário. É explícito que a figura de um operário em uma instituição elitista não era comum, basta observamos as características atribuídas a José Pedro, todas marcadas pela negativa: “não era considerado uma grande inteligência”, “não era moço”, “não tinha estudo algum”, “não estava de acordo com muitas das coisas que aconteciam no seminário”, “não conseguia penetrar os mistérios da filosofia, da teologia e do latim”.

Conforme análise feita pelo professor de Filosofia, a experiência religiosa cristã é a experiência da negação, e quando José Pedro se encontra nesse meio a negação é justificada pelo fato de ele não pertencer aquele grupo. As evidências da condição marginal do padre justificam a presença de tantos não, uma vez que o padre passa a integrar um grupo elitizado do qual ele não é fruto e, embora tivesse as mesmas orientações de seus colegas do seminário, sua entrada nesse meio, bem como a respeitabilidade de seu cargo são colocadas à prova.

Depois de uma sequência descritiva, introduzida pelo advérbio “não”, destacamos o uso do operador argumentativo “porém”, cuja função é apresentar uma oposição de ideias,

expondo um argumento que se contrapõe ao anterior, visando uma conclusão contrária ao que foi exposto, conforme podemos observar no seguinte fragmento (AMADO, [s.d.], p. 68:

Porém seu grande desejo era catequisar as crianças abandonadas da cidade, os meninos que, sem pai e sem mãe, viviam do roubo, em meio a todos os vícios.[...] [S]eu maior desejo era conhecer os Capitães da Areia, problema dos menores abandonados e delinquentes, que quase preocupava a ninguém em toda a cidade, era a maior preocupação do padre José Pedro.

Destaca-se, neste trecho, característica a qual o bispo considerava essencial para o exercício do sacerdócio, porém escassa: a vocação, que pressupõe caridade e benevolência com o próximo, sobretudo com aqueles que se encontram desamparados socialmente. Entretanto, apesar da queixa do bispo, esse não era um fator que atraía a atenção da elite e nem da Igreja, instituição que deveria ser responsável pela assistência material aos mais pobres da sociedade, além do acolhimento espiritual.

Passamos a analisar, posteriormente, os recursos léxicos e semânticos utilizados na construção da personagem Don´Aninha, mãe de santo de um terreiro de candomblé, e como as características de marginalidade e negação da religião não institucionalizada foram representadas pelo autor (anexo L). Identificamos o uso do adjetivo “distante” por duas vezes: a primeira ocorrência referindo-se à casa da mãe de santo e a segunda, ao candomblé. O uso desse adjetivo nos dá indícios consistentes que comprovam a tese de que os pobres e suas instituições ocupam lugares periféricos, visto que os centros eram ocupados por instituições oficiais e por membros da elite, enquanto os marginalizados e suas instituições são segregados geograficamente, portanto, distantes. Fato semelhante acontece com o discurso: quando oficial, ocupa o centro das discussões e é irradiado como institucional, padrão a ser seguido, por outro lado, quando se trata de um discurso não oficial, seu lugar é periférico, secundário, portanto marginal.

Ainda com relação à proibição e negação dos cultos de origem africana, destacamos uma fala de Don´Aninha marcada pelo advérbio “não” que deixa evidente a ação repressora da polícia no que tange à realização do culto religioso daqueles que ocupam os pilares mais baixos da pirâmide social (AMADO, [s.d.], p. 88) :

- Não deixam os pobres viver... Não deixam nem o deus dos pobres em paz. Pobre não pode dançar, não pode cantar pra seu deus, não pode pedir uma graça a seu deus.[...] Não se contentam de matar os pobres a fome... Agora tiram os santos dos pobres... – e alçava os punhos.

A necessidade de resistência e a reflexão consciente da condição marginal do grupo ao qual pertence, é destaque nesse fragmento. Destacam-se também a expressão “alçar os punhos” e o trecho “suas imprecações contra os ricos e a polícia enchiam a noite da Bahia e o coração de Pedro Bala.”, as quais revelam a conscientização política de um grupo social marginalizado e oprimido historicamente por instituições oficiais e classes sociais privilegiadas socioeconomicamente que, para se manter no topo da escola social, ignora, convenientemente, os problemas sociais de forma a manter na camada mais baixa da sociedade todos àqueles que estão e vivem à margem. (anexo L)

A figura de Ogum encarcerado “numa sala de detidos na polícia” (anexo L) também carrega uma simbologia ímpar no enredo, vindo ao encontro da tese defendida pela professora de História, ao citar artigos da Constituição vigente que consideravam o culto religioso não institucional como prática criminosa. O trecho endossa também a análise do professor de Filosofia ao observar que o roubo de objetos representa o desamparo e a negação da experiência religiosa exercida, sobretudo pelos negros, no período em que a obra foi escrita.

Quanto às cartas, analisamos as representações sociais dos emissores e o posicionamento sociopolítico do jornal diante dos fatos ali expostos, que eram cartas destinadas a um jornal fictício sobre os furtos dos capitães da areia na cidade (anexos M e N). Na primeira carta analisada, escrita por um chefe de polícia, representando a segurança e a ordem, observamos que o léxico utilizado para se referir às crianças é carregado de carga negativa: “bando de crianças delinquentes” e, por se tratar de um grupo marginalizado e desprezado, não demandava preocupação social no sentido de proteger ou cuidar desse grupo, por isso, era necessário que fossem “presos para sofrerem o castigo merecido.” Em função desse repúdio da sociedade, destacamos o lugar de destaque da carta na publicação do jornal, estampada na primeira página, seguida de “um vasto comentário elogioso”, comprovando que o público a quem se destinava o jornal via o problema da delinquência infanto-juvenil com indiferença, o que ressalta o preconceito da elite com esse grupo.

Em seguida, foi analisada a carta de uma mãe, cujo filho estava no reformatório. Confiando na credibilidade do jornal, a mulher denuncia os maus tratos sofridos pelas crianças naquele espaço. Por representar a voz do povo, destacamos que o espaço concedido a ela no jornal foi condizente com sua posição social: na quinta página do jornal, no meio de anúncios, ou seja, em uma posição periférica e pouco privilegiada. Apesar das graves denúncias, vimos que o jornal estava ao lado da elite e se dirigindo a ela, o que justifica o desinteresse em dar destaque àquelas acusações.

O registro linguístico e os clichês usados também foram brevemente analisados no seguinte trecho (AMADO, [s.d.], p. 18):

[...] se hoje venho a vossa presença é para botar os pingos nos ii. Vi no jornal uma notícia sobre os furtos dos “Capitães da Areia” e logo depois veio a polícia e disse que ia perseguir eles e então o doutor dos menores veio com uma conversa dizendo que era uma pena que eles não se emendavam no reformatório para onde ele mandava os pobres.

Observamos que a variedade linguística utilizada pela mulher evidencia sua condição social, por isso sofre, frequentemente, preconceito, pois, em uma sociedade variada, complexa e discriminatória, o uso de determinadas variedades, por serem ordenadas valorativamente conforme o grupo social que a utiliza, detectam a identidade de membros de um grupo que “pertencem a camadas sociais desprestigiadas, marginalizadas, excluídas, que não têm acesso à educação formal e aos bens culturais da elite (...)” (BAGNO, 2009, p. 58)

Outro destaque foi a convocação do padre pela mulher, a fim de comprovar suas denúncias, confirmando que sua voz precisava de um argumento de autoridade para que tivesse respaldo, o que revela consciência de sua condição marginal. Diante da convocação, o padre “é obrigado a sair da obscuridade” e assume uma posição conflituosa: representando uma instituição elitizada, o padre acaba forçado pelas circunstâncias a defender os maus tratos aplicados às crianças que se encontravam no reformatório, gerando um mal estar com seus superiores e com a alta sociedade baiana, suposto público do jornal. A carta do padre com o título “Será verdade?”, coloca em dúvida o apoio daquele que defende o grupo marginalizado.

O local da publicação da carta também é significativo, pois o padre não é mais um membro do povo, tampouco não se encaixa na elite, por isso, acaba assumindo uma posição intermediária na sociedade, assim sendo, o local de publicação de sua carta é condizente com o espaço que ele tem na sociedade: interposto na terceira página. Sua voz representa o discurso social de um ser singular, com trânsito nas duas esferas sociais, embora não pertença a nenhuma, pois não cabia mais entre a classe marginalizada, já que assumira uma posição de autoridade no meio eclesiástico, também não pertencia à elite, pois sua origem e etnia revelavam sua identidade social no passado e o tornavam estranho naquele meio social abastado.

Por último, foi analisada a carta do diretor do reformatório, que responde às acusações da mulher e do padre. Nas duas referências feitas à mulher, utilizou-se o

diminutivo, “mulherzinha”, que no contexto, tem valor pejorativo e visa diminuir a credibilidade e a figura feminina, já que ela é considerada “uma mulherzinha do povo”. Em seguida, o diretor se refere ao padre de forma a deslegitimar suas denúncias, apontando, inclusive, que tais acusações não deveriam ser feitas por um sacerdote de um determinado grupo social e que, devido a essa declaração, seu testemunho deveria ser desmentido, a fim de que prevalecesse a voz da autoridade, por isso o diretor declara: “sou eu quem vem vos pedir que envieis um redator ao reformatório”, negando, peremptoriamente, a voz do povo, que, segundo o diretor “não merecia a minha resposta”, e também a voz do padre, que ousou defender “os menores delinquentes e abandonados” portanto, deveria ser desmentido por ser, nas palavras do diretor, um “falso vigário de Cristo”.

Muitos outros recursos linguísticos poderiam ter sido trabalhados nos fragmentos selecionados. No entanto, o tempo destinado ao Aulão, diante de grande quantidade de assuntos, acabou sendo curto, criando a necessidade de abreviar a análise, a fim de que a aula não se tornasse cansativa e tivéssemos um momento para discutir ideias e sanar possíveis dúvidas dos alunos e de outras pessoas presentes.

O retorno dos alunos aconteceu no decorrer da semana, com comentários elogiosos, alguns dos quais deixamos registrados nesta pesquisa (anexos O, P e Q). Como uma das consequências da nova metodologia, foi que, após a prova de Redação do ENEM 2016, tivemos a grata surpresa de o tema solicitado na prova de Redação ter sido: “Caminhos para combater o racismo no Brasil”, assunto que fora bastante explorado no Aulão e, por isso mesmo, trouxe segurança aos alunos, possibilitando-lhes a obtenção de bons resultados em suas produções textuais.

5.2.2 A interdisciplinaridade com textos literários e não literários

No início do ano letivo de 2017, propusemos outra aula interdisciplinar. Dessa vez, nossa intenção foi promover interação maior entre os professores que desejaram aderir ao projeto e os alunos, com a apresentação de uma proposta de atividade para ser desenvolvida durante a aula, além de sugestão de trabalhos futuros que decorressem dessa atividade interdisciplinar, o que não havia ocorrido em nossa primeira experiência.

Nessa segunda vez, os textos a serem trabalhados pelos professores foram os seguintes: um fragmento do poema *Navio Negroiro*, de Castro Alves, (anexo R) e uma

composição musical do rapper Emicida, *Boa Esperança* (anexo S). O título escolhido para a aula foi *Do navio negreiro à cozinha: a saga dos negros no Brasil*.

Nossos objetivos foram desenvolver nos alunos a capacidade de relacionar diferentes linguagens sobre uma mesma temática; relacionar características discursivas e ideológicas de obras românticas brasileiras ao contexto histórico de sua produção, circulação e recepção, promovendo o diálogo entre as áreas, mais uma vez atendendo às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como apresentar o texto literário como fonte para reflexão histórica e, fora do domínio discursivo literário, o gênero textual canção aplicado à atividade didático-pedagógica.

A aula foi ministrada na sede da Câmara Municipal da cidade, já que a escola não tem anfiteatro nem espaço adequado para receber um número maior de alunos. A diretora fez a abertura da aula, dando boas-vindas aos alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Médio, justificando a necessidade de aulas interdisciplinares.

Nessa segunda experiência, a aula foi iniciada por mim, a professora de Língua Portuguesa de muitos dos alunos ali presentes. Iniciamos a atividade discutindo as expectativas dos alunos com relação ao título dado a esse segundo Aulão, título este que foi exibido por um projetor de imagens (anexo T). Acreditamos que suscitar os conhecimentos prévios dos alunos antes da leitura é essencial para que estes sejam capazes de construir sentidos prévios do material a ser trabalhado, considerando a leitura um processo interativo entre autor e leitor. Em conformidade com Kleiman (2011, p. 13), “[p]ode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.”

A participação inicial foi tímida, com poucas contribuições. Talvez esse bloqueio inicial tenha sido causado pelo estranhamento em relação ao professor, já que era meu primeiro contato com os alunos neste ano. Apesar disso, dois alunos manifestaram interesse em colaborar: um relatou que esperava que a aula abordasse a temática do tráfico de negros para o Brasil; o outro, considerando o título, conjecturou a possibilidade de discutirmos a influência da culinária africana na gastronomia brasileira.

No momento seguinte, projetamos a imagem do escritor Castro Alves (anexo T) e usamos a mesma estratégia anterior: coletar informações prévias sobre o autor e o momento histórico em que ele viveu. Uma aluna declarou que o autor havia sido estudado no ano anterior e, segundo seu relato, tratava-se de um poeta da terceira geração romântica condoreira, cujos temas trabalhados eram a liberdade e a escravidão no Brasil. Apoiado o comentário da aluna, comentamos, a seguir, que o autor foi um intelectual que defendeu a

causa da abolição, por isso a alcunha de Poeta dos Escravos. Por ter denunciado, em muitos de seus poemas, as atrocidades da escravidão e o clamor pela liberdade, trazendo para sua obra um discurso vinculado às questões sociais com caráter panfletário, o poeta fez com que a literatura brasileira tivesse um papel importante como representante da identidade nacional, sendo, por isso, paradigma de uma geração que buscava liberdade formal e temática, comprometida com os problemas sociais negligenciados pela sociedade e por muitos artistas e intelectuais de gerações anteriores.

Com o texto em mãos, todos os presentes acompanharam a leitura do fragmento do poema selecionado, acompanhados de um vídeo, contendo imagens do filme *Amistad*, com narração do ator Paulo Autran. Percebemos que alguns acompanharam a narração lendo o texto, enquanto a maioria preferiu ouvir a declamação, já que o vídeo não era legendado. Terminada a projeção, mais uma vez buscamos dos alunos as impressões pessoais acerca do impacto da declamação do texto, pois consideramos a poesia uma arte que provoca nossa sensibilidade, arrebatando nossos sentidos e nos conduz à reflexão. Corroborando nossas impressões, uma aluna relatou que “sentiu uma dor no peito terrível”, pois, em sua visão, é inadmissível que seres humanos tenham sido capazes de cometer tamanha crueldade. Outro aluno comentou que não há como ler o poema e não sentir nada, pois é um texto muito profundo e a condição do negro traficada para o Brasil foi degradante, assim como o tratamento dado a eles. E acrescentou que, mesmo nos dias atuais, ainda é desonroso, cabendo à sociedade a conscientização sobre essas questões e a busca por uma melhora como ser humano. Por esses relatos, percebemos que o léxico utilizado pelo autor, buscando sensibilizar os leitores quanto às condições subumanas às quais os negros eram submetidos, quando traficados para o Brasil, surtiram no leitor o efeito pretendido: despertar compaixão e dor perante a violência sofrida por seres humanos escravizados para atender a um sistema escravocrata e perverso.

Salientamos, nesse momento, que a estratégia argumentativa utilizada por Castro Alves era apelar para a emoção como forma de persuasão às causas sociais, principalmente com relação às denúncias quanto à escravidão no Brasil, afastando-o do nacionalismo ufanista de gerações anteriores. O apelo dramático que marca, especialmente, a obra em análise era adequado para a declamação em locais públicos, onde os poemas eram apresentados.

Em seguida, destacamos a pouca idade do poeta quando da publicação do texto e alguns fatos históricos relevantes no período, no Brasil e em outros países, os quais influenciaram muito as ideias disseminadas no país, sobretudo pelos intelectuais e artistas

revolucionários, tais quais a proclamação da República, a luta por direitos civis e pela liberdade.

A professora de História, aproveitando a abertura do assunto, fez uma explanação sobre o momento histórico da época, apontando o processo de escravização a partir do período clássico, mostrando alguns fatores que a motivaram na época, como, por exemplo, derrotas nas guerras, dívidas ou punições por crimes cometidos. A escravidão perpétua, motivada pela cor da pele, foi implementada pelos portugueses no período da descoberta da América, momento em que os africanos eram traficados como escravos para atender às necessidades mercantis do período, visto que as atividades econômicas e sociais eram sustentadas pela escravidão, tendo o homem negro como produto dessa atividade mercantil. A partir dessa prática, surgiram discursos que passaram a legitimar essas práticas, como na Biologia, por meio do discurso de hierarquia das raças, explicado pelo professor da disciplina em momento posterior.

A professora de História deu seguimento à aula, apresentando dados estatísticos (anexo T), com a estimativa de número de africanos desembarcados em diferentes países, destacando a quantidade exacerbada do tráfico no Brasil, apesar de pressões internacionais, sobretudo dos ingleses, forçando o fim do tráfico negreiro. Mostrou, também, um documento de 1872, do então Império do Brasil (anexo T), que expunha a porcentagem da população livre, da população negra e dos imigrantes europeus, ressaltando o projeto de embranquecimento e ocupação dos postos de trabalho, demonstrando que a República Brasileira tinha como objetivo, em suas políticas públicas, excluir a população negra. Por último, a professora abordou os movimentos sociais após a instauração da República, cujo objetivo maior era a reivindicação dos direitos civis.

Movimentos sociais, no meio artístico, passam a surgir também influenciados por esses ideais, tais como o *rap* e o *hip-hop*, representando a cultura da periferia e a voz dos excluídos e marginalizados socialmente, os quais apresentavam um discurso de resistência e questionamento. Assim sendo, a professora propôs que juntos assistíssemos a um videoclipe do *rap Boa Esperança*, de Emicida, cuja letra dialoga com o texto de Castro Alves, na medida em que foi utilizado como fonte histórica para a compreensão de fatos atuais. Após a exibição do vídeo, foi proposta uma atividade em grupo para que os alunos respondessem às seguintes questões:

- 1- O poema de Castro Alves é um exemplo de Literatura engajada, ou seja, aquela que tem compromisso ideológico ou político. Assim sendo, não há preocupação somente

com questões formais, mas também com a defesa de uma ideologia. No texto *Navio Negreiro*, o poeta tenta sensibilizar as pessoas para o drama que representava a escravidão. Considerando os textos em estudo, é possível dizer que a arte é um meio eficaz para denunciar problemas sociais? Justifique.

- 2- A composição *Boa Esperança* retrata a perspectiva dos negros sobre a sua própria história no Brasil, do período da escravidão à contemporaneidade. A utilização de referências a acontecimentos e informações que extrapolam a própria letra, exigindo do ouvinte a mobilização de seus conhecimentos para compreender a mensagem, é um recurso comumente utilizado pelos MCs. A partir da leitura do fragmento do poema *Navio Negreiro* e de seu conhecimento sobre a história da população negra no Brasil, interprete os trechos sublinhados no *rap*, utilizando informações históricas para contextualizá-los.

As questões seriam debatidas em momento mais adiante .

O professor de Biologia tomou a palavra e apresentou algumas imagens explicando a evolução do desenvolvimento humano no planeta, e exibiu uma árvore genealógica (anexo U) que representava o surgimento dos primeiros hominídeos e da espécie humana, demonstrando o grau de parentesco entre esses grupos. A partir daí, foi mostrado como o organismo humano fabrica a melanina (anexo U), proteína que estabelece a pigmentação da pele, e seguiu-se com uma apresentação da hipótese científica denominada “Saída da África”, a qual relata que a espécie humana tem seu surgimento na África; que houve migração para os diversos continentes e que se deu a convivência com outros grupos de hominídeos (anexo V). A partir dessas migrações, mudanças no DNA foram ocorrendo ao longo do tempo nesses grupos isolados (anexo V), originando diferenças no padrão de pigmentação da pele humana. Como os grupos de indivíduos humanos estavam agora espalhados pelas diversas paisagens do globo, a condição ambiental, especialmente a radiação solar, selecionou grupos diferentes de acordo com os diferentes padrões de radiação. (anexo V)

Foi demonstrado, também, que, pela primeira vez na esfera científica, havia uma classificação da espécie humana em raças ou subespécies, (anexo V) realizada por Carl Linnaeus. Além desse fato, o filósofo inglês Herbert Spencer, criador da teoria do darwinismo social (anexo W), tentou estabelecer filosoficamente a dominação de certos grupos humanos sobre outros grupos humanos, à revelia das observações do próprio Charles Darwin sobre a inviabilidade da utilização de suas proposições para sociedade humana (anexo W). Foi visto,

também, o padrão genético atual de transmissão da característica genética da pigmentação da pele e alguns exemplos de irmãos com padrões de pigmentação totalmente diferentes, (anexo 24) através de resultados de pesquisas do americano Alan Templeton e do brasileiro Sérgio Danilo Pena, (anexo X), demonstrando que as alterações genéticas entre grupos de diferentes etnias são irrelevantes e que não temos base científica para classificar os indivíduos humanos em raças ou subespécies.

Após as considerações do professor de Biologia, passamos a discutir as questões propostas, observando o diálogo entre os textos, no que tangia à temática semelhante, bem como às diferenças linguísticas, aos papéis sociais de cada autor em suas respectivas sociedades. Durante os comentários das questões, o professor de Filosofia respondeu a dois questionamentos que surgiram durante o debate em grupo. O primeiro dizia respeito ao posicionamento da Igreja Católica diante do tráfico negreiro. O professor, que já fora religioso (frade) por sete anos, respondeu que a sociedade medieval era construída por hierarquias bem demarcadas, como a hierarquia papal e as que se referiam às leis vigentes. A Igreja subordinava-se ao Império Português, que, por sua vez, obedecia à Igreja; sendo assim, as relações sociais eram ratificadas pela lei e pela fé. Ainda de acordo com a análise do professor, quando se fala em Igreja, necessariamente perpassamos pela Filosofia, na medida em que a filosofia aristotélica é, quase na sua totalidade, assumida pelo discurso católico. Aristóteles divide o homem entre corpo e alma, sendo a alma a dimensão mais elevada. Portanto, a alma se sobrepõe ao corpo, já que é comandada pela razão, pelo pensamento. Nessas circunstâncias, assim como o corpo é hierarquicamente inferior à alma, a escravidão pode ser justificada utilizando esta mesma metáfora filosófica, pois assim como existe, naturalmente, uma subordinação do corpo à alma, também há, naturalmente uma subordinação dos escravizados aos indivíduos livres, deste modo, justificam-se o pensamento de que alguns seres humanos podem ser escravizados, pois sua natureza tende a isso, determinando, desta feita, o que o indivíduo pode ser. Assim, o discurso religioso apoia-se na filosofia de que o indivíduo age conforme sua natureza, portanto, se ele nasceu de um jeito, não há perspectiva de melhora, pois é uma determinação da lei natural. Outro questionamento dirigido ao professor de Filosofia foi com relação aos últimos versos da música: “Cês diz que nosso pau é grande / Espera até ver nosso ódio”. A resposta à indagação feita foi justificada pelo professor, mostrando que o negro era visto, por muitos de seus donos, como ser de alma inferior, como objeto; à vista disso, poderiam ser usados como instrumentos de trabalho e também de prazer para seus donos. Assim como um animal é escolhido por características físicas, como denteição perfeita, musculatura forte, os negros também eram selecionados a

partir de suas características físicas, como força e virilidade. Essas características inferiorizavam o homem negro e os afastavam do atributo da racionalidade, logo ficava implícito que este serviria apenas como objeto, inclusive de prazer, não havendo, pois, pecado no ato sexual, visto que não era considerado um homem, mas como um instrumento que servia aos interesses de seus patrões, sendo utilizado tal qual um brinquedo. Esta ideia foi reforçada historicamente, basta ver a supersexualização a que os negros são submetidos, em nossos dias. Parece-nos que esta sexualização exagerada se intensifica quando se trata do corpo negro feminino.

As considerações feitas pelos alunos às questões propostas foram muito pertinentes, demonstrando que o relacionamento das diferentes disciplinas pode ser um caminho para que o aluno compreenda que um tema é possível de ser tratado em diferentes disciplinas, sob diferentes olhares, sem que se inviabilize a especificidade de cada área. Desse modo, acreditamos que o ensino interdisciplinar seja uma via proveitosa para que o aluno faça conexões entre as diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, contribuindo para que o professor assuma novas metodologias de trabalho, mais inovadoras, abrindo diálogo com outros professores a fim de superar a fragmentação do conhecimento, buscando novas formas de aprender e pesquisar e valorizando o trabalho em equipe, tantas vezes rejeitado por falta de interesse, de tempo ou mesmo de conhecimentos teóricos para o trabalho interdisciplinar.

Com base no exposto ao longo do presente capítulo, é necessário destacar que nossa proposta de trabalho não teve como objetivo apresentar um modelo ideal a ser seguido, pois isso iria ferir o que defendemos ao longo da pesquisa, que é a autonomia plena do professor, visto que somente ele saberá o melhor caminho para envolver seus alunos, os quais não são moldados como linha de produção em que todas as peças são iguais. Cada comunidade, cada ano escolar e cada aluno têm suas particularidades, suas exigências e necessidades. Sabe-se que um projeto desenvolvido com êxito por um professor em determinada turma pode não apresentar o mesmo resultado em outra turma desse mesmo professor. Imagine-se o quanto de resultados distintos poderia ocorrer em diferentes unidades escolares de um mesmo município ou em unidades escolares de diferentes estados brasileiros. Por isso é tão importante que o professor conheça bem o grupo de alunos com o qual trabalha e saiba usar de sua autonomia para criar projetos, apesar dos problemas e carências que o professor enfrenta e que foram citados várias vezes nesta pesquisa.

Nossos dois Aulões permitiram tratar de questões sociais que, mesmo havendo sido expostas em obras dos séculos XIX e XX, ainda trazem reflexos na atualidade. Destaca-se aqui o fato de que não houve apenas transmissão de informações, mas a construção de um saber cuja abrangência ultrapassou o ambiente escolar; a atividade de leitura teve, verdadeiramente um propósito para o aluno, para a formação de sua cidadania e a consciência da realidade em que está inserido.

Mostramos que os fatos não ocorrem isoladamente, mas relacionam-se intimamente com outros abordados em áreas específicas. Cada disciplina trouxe um olhar específico sobre os textos apresentados, de modo a construir um todo em que as partes se somam umas às outras, unindo-se em torno de um único objeto de estudo, ampliando, assim, a leitura do texto literário e buscando pontos que dialogassem a fim de apontar a inter-relação entre as áreas, que não só é possível, como necessária. Os fragmentos escolhidos permitiram que os estudos envolvessem aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e linguísticos, embora outros aspectos possam vir a ser explorados com a adesão de professores de outras áreas de conhecimento.

CONCLUSÃO

Apresentamos, na presente dissertação, algumas considerações acerca do ensino de leitura em uma perspectiva interdisciplinar como sendo um dos caminhos para superar a dificuldade de leitura e a fragmentação do saber. Embora não tenhamos a pretensão de colocar um ponto final na questão, chegamos ao momento de apresentar alguns apontamentos que sintetizam as análises aqui apresentadas.

As questões de pesquisa que guiaram este trabalho nasceram de uma inquietação pessoal a partir de alguns fatos observados em minha sala de aula, em conversa com colegas de profissão e até mesmo em bate-papos informais. Muitas dessas questões estavam relacionadas, principalmente, à dificuldade de leitura e à responsabilidade do professor de Língua Portuguesa em resolver sozinho essa questão. São frequentes os seguintes comentários:

- “Esse aluno não entende determinada matéria porque não sabe interpretar texto, é necessário ter reforço nas aulas de Português.”
- “O professor de Português não tem dado interpretação de texto, porque os alunos estão com muita dificuldade de leitura em minha aula.”
- “Seu filho se expressa muito bem porque você é professora de Português.”

Essas questões refletem o peso que o professor de Língua Portuguesa carrega em seus ombros, pois a sociedade, de modo geral, acredita que, se alguém não sabe interpretar, ler, escrever ou expressar-se com clareza, a culpa é do professor de língua materna, e não de toda a equipe docente. É necessário quebrar esse paradigma, os instrumentos legais que orientam a Educação Básica brasileira sustentam a necessidade de uma revisão profunda nesse sentido.

Como pudemos comprovar nos depoimentos dos alunos, eles próprios sentem necessidade da integração entre professores e áreas, pois consideram a perspectiva interdisciplinar essencial para ampliar a visão sobre um determinado tema, além de ser produtiva e relevante para a formação pessoal. Tais considerações comprovam o alto grau de relevância que mudanças nos procedimentos metodológicos adotados na escola sinalizam um rompimento profícuo das práticas tradicionais de ensino, proporcionado pelo trabalho conjunto dos professores com relação à leitura em busca de uma prática verdadeiramente

significativa quanto ao desenvolvimento da formação leitora do aluno e, conseqüentemente, da tão citada qualificação para o exercício da cidadania e o aprendizado contínuo, independente das escolhas futuras do aluno. Não se quer dizer que a perspectiva interdisciplinar de ensino seja o único meio para sanar as inúmeras dificuldades encontradas no ensino atualmente, mas acreditamos que constitua um dos recursos oportunos para superar a fragmentação do ensino, abrindo caminhos para o trabalho em equipe, além de viabilizar um trabalho pedagógico que valoriza a aproximação entre as disciplinas e permite reflexões mais consistentes sobre situações complexas do cotidiano com as quais nos deparamos.

Diante disso, professores de outras disciplinas deixariam de se preocupar apenas com a transmissão de informações isoladas sobre seus respectivos conteúdos e passariam a trabalhar conjuntamente com outros professores, levando o aluno a articular os conhecimentos, refletindo sobre os problemas que vivenciamos e, de fato, contribuindo para a formação global do aluno, e não mais se colocando na posição de meros transmissores de conhecimentos que serão esquecidos tão logo o aluno saia da escola ou até mesmo no término da aula.

Ao longo desta pesquisa e, principalmente, em nossas propostas metodológicas, observamos que um texto suscita múltiplas leituras e sua interpretação permite o encontro de diversos olhares. Assim sendo, as práticas interdisciplinares de ensino permitiram que pudéssemos nos aproximar do caminho possível de ser trilhado a fim de chegarmos à tão almejada proficiência em leitura, especialmente dos alunos do Ensino Médio, foco de nossas análises, na medida em que eles tiveram a oportunidade de estabelecer um elo entre as informações trazidas pelas diferentes disciplinas, atendendo às recomendações dos documentos oficiais que reprovam o esfacelamento do saber. Cabe aqui destacar que tais documentos, reconhecem a importância do ensino interdisciplinar, mas, em momento algum, propõem o abandono do trabalho tradicional com as diversas disciplinas, demonstrando, apenas, o ângulo bastante positivo pelo qual uma mudança na concepção de ensino pode ser apreciado.

Em vista disso, acreditamos que o resultado deste estudo seja capaz de trazer benefícios para os professores, para os pesquisadores que se interessam por essas questões e, principalmente, para os alunos, vista a contribuição dessas aulas para que o aluno pudesse ampliar sua visão de mundo e também como meio para incentivar suas práticas de letramento, ou seja, o uso da leitura em suas práticas sociais, e não como um exercício escolar sem fundamento apenas.

Observamos também que o trabalho com textos, longe de ser responsabilidade exclusiva do professor de uma determinada disciplina, pode e deve ser um compromisso assumido por todas as áreas, visto que a leitura e escrita são componentes indispensáveis à formação escolar, ao exercício da cidadania e ao exercício de práticas cotidianas comuns. Por isso, faz-se necessário que todas as áreas de conhecimento se comprometam com o ensino de leitura como uma das possibilidades de estabelecer relações interdisciplinares, as quais são primordiais para que o aluno aprenda a relacionar conceitos, construa novos conhecimentos, amplie sua visão de mundo e promova a discussão, a pesquisa e o diálogo de forma autônoma e criativa.

Para tanto, é necessário que a escola abra e proponha novas perspectivas, que motive o trabalho em equipe, a interação entre os professores para sanar dificuldades que podem ser resolvidas em conjunto e que ofereça ao aluno uma formação mais ampla, aberta ao diálogo, abrindo espaço para a construção conjunta de sentidos e a produção de conhecimentos de forma profícua, não como ritual burocrático que forma um aluno robotizado, preparado para responder perguntas prontas, sem saber discutir, compreender, refletir. Por isso a necessidade de todos os professores assumirem o papel de professores de leitura.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. São Paulo: Círculo do Livro, [19--]
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de português: fundamentos percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 52. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. *Constituição Política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- _____. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- _____. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: proposta preliminar*. 2.versão rev., abr. 2016. 652 p.
- _____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, MEC, 2000
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- _____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- _____. Senado Federal. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: n° 9394/96*. Brasília, 1996.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

EMICIDA. Boa Esperança. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=AauVal4ODbE>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: *O Que é interdisciplinaridade?* Ivani Fazenda (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA Milton José et al. *O texto na sala de aula*. In: *Prática da leitura na escola*. 5. ed. São Paulo. Ática, 2011.

GIROTTI, Cyntia e SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Unibrade-Centro de Cultura, 1988.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. *Oficina de leitura - teoria e prática*. 15. edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2013.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: *Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas*. Org. Regina Zilberman e Tania M. K. Rosing. São Paulo: Global, 2009.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre. Artmed. 2002

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense: 1985.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; KLEIMAN, A. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NAVIO NEGREIRO. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gyuT-x6a6W8>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

NEVES, Iara C. B. et al (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

OLIVEIRA, R. P.; LIMA, A.C. Cruz e; BASTOS, D. F. M. *Progressão Curricular no ensino de Língua Portuguesa como Língua Materna: os gêneros na base. Rumo aos quarenta anos*: In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE, 26., 2016. *Resumos...* [S.l.]: Pipa Comunicação, 2016. 850 p.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. rev. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *A produção da leitura da leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x língua que se ensina*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Maga. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. Leitura, escrita e oralidade como *experiência* no Ensino Médio: o que as metodologias de ensino têm a ver com isso? In: PEREIRA, Nilton Mullet et al. *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; NIUE/UFRGS, 2008. p. 49-61.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, Regina, ROSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

ANEXO A – Texto 1

Capitães da Areia: discursos da rua e bailar dos deuses

O padre José Pedro não era considerado uma grande inteligência entre o clero. Era mesmo um dos mais humildes entre aquela legião de padres da Bahia. Em verdade fora cinco anos operário numa fábrica de tecidos, antes de entrar para o seminário. O diretor da fábrica, num dia em que o bispo a visitara, resolveu dar mostra de generosidade e disse que já que o senhor bispo se queixava da falta de vocação sacerdotal, ele estava disposto a custear os estudos de um seminarista ou de alguém que quisesse estudar para padre. José Pedro, que estava no seu tear, ouvindo, se aproximou e disse que ele queria ser padre. Tanto o patrão como o bispo tiveram uma surpresa. José Pedro já não era moço e não tinha estudo algum. Mas o patrão, diante do bispo, não quis voltar atrás. E José Pedro foi para o seminário. Os demais seminaristas riam dele. Nunca conseguiu ser um bom aluno. Bem comportado, isso era. Também dos mais devotos, daqueles que mais se acercavam da igreja. Não estava de acordo com muitas das coisas que aconteciam no seminário e por isso os meninos o perseguiram. Não conseguia penetrar os mistérios da filosofia, da teologia e do latim. [...] Porém seu grande desejo era catequizar as crianças abandonadas da cidade, os meninos que, sem pai e sem mãe, viviam do roubo, em meio a todos os vícios. [...] [S]eu maior desejo era conhecer os Capitães da Areia, problema dos menores abandonados e delinquentes, que quase preocupava a ninguém em toda a cidade, era a maior preocupação padre José Pedro.

[...]

Pedro Bala, o Sem-Pernas e João Grande foram levar a mãe-de-Santo, Don'Aninha, até sua casa distante. Ela viera ao trapiche pela tarde, precisava de um favor deles, e enquanto explicava, a noite caiu espantosa e terrível.

- Ogum esta zangado... - explicou a mãe-de-Santo Don'Aninha.

Fora este assunto que trouxera ali. Numa batida num candomblé (que se bem não fosse o seu, porque nenhum polícia se aventurava a dar batida no candomblé de Aninha, estava sob a sua proteção) a polícia tinha carregado com Ogum, que repousava no seu altar. Don'Aninha tinha usado da sua força junto a um guarda para conseguir a volta do santo. Fora mesmo à casa de um professor da Faculdade de Medicina, seu amigo, que vinha estudar a religião negra no seu candomblé, pedir que ele conseguisse a restituição do deus. O professor realmente pensava em conseguir que a polícia lhe entregasse a imagem. Mas para juntar à sua coleção de ídolos negros e não para reintegrá-la no seu altar no candomblé distante. Por isso, por estar Ogum numa sala de detidos na polícia, Xangô descarrega os raios nessa noite.

Por último Don'Aninha veio aonde estavam os Capitães da Areia, seus amigos de há muito, porque são amigos da grande mãe-de-santo todos os negros e todos os pobres da Bahia. Para cada um ela tem uma palavra amiga e maternal. Cura doenças, junta amantes, seus feitiços matam homens ruins. Explicou que tinha acontecido a Pedro Bala. O chefe dos Capitães da Areia ia pouco aos candomblés, como pouco ouvia as lições do padre José Pedro. Mas era amigo tanto do padre como da Mãe-de-santo, e entre os Capitães da Areia quando se é amigo se serve ao amigo.

Agora levavam Aninha para sua casa. A noite em torno era tormentosa e colérica. A chuva os curvava sob o grande guarda-chuva branco da Mãe-de-santo. Os candomblés batiam em desagravo a Ogum e talvez num deles ou em muitos deles Omolu anunciasse a vingança do povo pobre. Don'Aninha disse aos meninos com uma voz amarga:

- Não deixam os pobres viver... Não deixam nem o deus dos pobres em paz. Pobre não pode dançar, não pode cantar pra seu deus, não pode pedir uma graça a seu deus - sua voz era amarga,

uma voz que não parecia da mãe-de-santo Don'Aninha. - Não se contentam de matar os pobres a fome... Agora tiram os santos dos pobres... – e alçava os punhos.

Pedro Bala sentiu uma onda dentro de si. Os pobres não tinham nada. O padre José Pedro dizia que os pobres um dia iriam para o reino dos céus, onde Deus seria igual para todos. Mas a razão jovem de Pedro Bala não achava justiça naquilo. No reino do céu seriam iguais. Mas já tinham sido desiguais na terra, a balança pendia sempre para um lado. As imprecações da mãe-de-santo enchiam a noite mais que o ruído dos agogôs e atabaques que desagravavam Ogum. Don'Aninha era magra e alta, um tipo aristocrático de negra, e sabia levar como nenhuma das negras da cidade suas roupas de baiana. Tinha o rosto alegre, se bem bastasse um olhar seu para inspirar absoluto respeito. Nisso se parecia com o padre José Pedro. Mas agora estava com um ar terrível e suas imprecações contra os ricos e a polícia enchiam a noite da Bahia e o coração de Pedro Bala.

Quando a deixaram, rodeada das suas filhas-de-santo, que beijavam sua mão, Pedro Bala prometeu:

- Deixa estar, mãe Aninha, que amanhã te trago Ogum.

ANEXO B - Cartas

Carta do Secretário do Chefe de polícia à Redação do Jornal da Tarde

Sr. Diretor do Jornal da Tarde.

Cordiais saudações.

Tendo chegado ao conhecimento do dr. Chefe de Polícia a local publicada ontem na segunda edição desse jornal sobre as atividades dos "Capitães da Areia", bando de crianças delinquentes, e o assalto levado a efeito por este mesmo bando na residência do comendador José Ferreira, o dr. Chefe de Polícia se apressa a comunicar à direção deste jornal que a solução do problema compete antes ao juiz de maiores que à polícia. A polícia neste caso deve agir em obediência a um pedido do dr. Juiz de Menores. Mas que, no entanto, vai tomar sérias providências para que semelhantes atentados não se repitam e para que os autores do de anteontem sejam presos para sofrerem o castigo merecido.

Pelo exposto fica claramente provado que a polícia não merece nenhuma crítica pela sua atitude em face desse problema. Não tem agido com maior eficiência porque não foi solicitada pelo juiz de menores.

Cordiais saudações.

Secretário do Chefe de Policia.

(Publicada em primeira página do Jornal da Tarde, com clichê do chefe de polícia e um vasto comentário elogioso.)

p. 15

Carta do Doutor Juiz de Menores à Redação do Jornal da Tarde

Exmo. Sr. Diretor do Jornal da Tarde.

Cidade do Salvador

Neste Estado.

Meu caro patrício.

Cordiais saudações.

Folheando, num dos raros momentos de lazer que me deixam as múltiplas e variadas preocupações do meu espinhoso cargo, o vosso brilhante vespertino, tomei conhecimento de unia epístola do Infatigável doutor Chefe de Polícia do Estado, na qual dizia dos motivos por que a Polícia não pudera até a data presente intensificar a meritória

campanha contra os menores delinquentes que infestam a nossa urbe. Justifica-se o doutor Chefe de Polícia declarando que não possuía ordens do juizado de menores no sentido de agir contra a delinquência infantil. Sem querer absolutamente culpar a brilhante e infatigável Chefia de Polícia, sou obrigado, a bem da verdade (essa mesma verdade que tenho colocado como o farol que ilumina a estrada da minha vida com a sua luz puríssima), a declarar que a desculpa não procede. Não procede, sr. Diretor, porque ao juizado de menores não compete perseguir e prender os menores delinquentes e, sim, designar o local onde devem cumprir pena, nomear curador para acompanhar qualquer processo conta eles instaurado, etc. Não cabe ao juizado de menores capturar os pequenos delinquentes. Cabe velar pelo seu destino posterior. E o sr. doutor Chefe de Polícia sempre há de me encontrar onde o dever me

chama, porque jamais, em 50 anos de vida impoluta, deixei de cumpri-lo.

Ainda nestes últimos meses que decorreram mandei para o Reformatório de Menores vários menores delinquentes ou abandonados. Não tenho culpa, porém, de que fujam, que não se impressionem com o exemplo de trabalho que encontram naquele estabelecimento de educação e que, por meio da fuga, abandonem um ambiente onde se respiram paz e trabalho e onde são tratados com o maior carinho. Fogem e se tornam ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mau e daninho. Por quê? Isso é um problema que aos psicólogos cabe resolver e não a mim, simples curioso da filosofia.

O que quero deixar claro e cristalino, sr. Diretor, é que o doutor Chefe de Polícia pode contar com a melhor ajuda deste juizado de menores para intensificar a campanha contra os menores delinquentes.

De V. Exa., admirador e patrício grato, Juiz de Menores.

(Publicada no jornal da Tarde com o clichê do juiz de menores em uma coluna e um pequeno comentário elogioso)

p. 16

ANEXO C - Cartas

Carta de uma Mãe,
 Costureira, à Redação do Jornal Da Tarde
 Sr. Redator:

Desculpe os erros e a letra pois não sou costureira nestas coisas de escrever e se hoje venho a vossa presença é para botar os pontos nos ii. Vi no jornal uma notícia sobre os furtos dos "Capitães da Areia" e logo depois veio a polícia e disse que ia perseguir eles e então o doutor dos menores veio com uma conversa dizendo que era uma pena que eles não se emendavam no reformatório para onde ele mandava os pobres. É pra falar no tal do reformatório que eu escrevo estas mal traçadas linhas. Eu queria que seu jornal mandasse uma pessoa ver o tal do reformatório para ver como são tratados os filhos dos pobres que têm a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma. Meu filho Alonso teve lá seis meses e se eu não arranjasse tirar ele daquele inferno em vida, não sei se o desgraçado viveria mais seis meses. O menos que acontece pros filhos da gente é apanhar duas e três vezes por dia. O diretor de lá vive caindo de bêbedo e gosta de ver o chicote cantar nas costas dos filhos dos pobres. Eu vi isso muitas vezes porque eles não ligam pra gente e diziam que era para dar exemplo. Foi por isso que tirei meu filho de lá. Se o jornal do senhor mandar uma pessoa lá, secreta, há de ver que comida eles comem, o trabalho de escravo que têm, que nem um homem forte agüenta, e as surras que tomam. Mas é preciso que vá secreto senão se eles souberem vira um céu aberto. Vá de repente e há de ver quem tem razão. E por essas e outras que existem os "Capitães da Areia". Eu prefiro ver meu filho no meio deles que no tal reformatório. Se o senhor quiser ver unia coisa de cortar o coração vá lá. Também se quiser pode conversar com o Padre José Pedro, que foi capelão de lá e viu tudo isso. Ele também pode contar e com melhores palavras que eu não tenho.

(Maria Ricardina, costureira.)

(publicada na quinta página do jornal da Tarde, entre anúncios, sem clichês e sem comentários)

p. 18

Carta do Padre Jose Pedro à Redação do jornal da Tarde
 Sr. Redator do Jornal da Tarde.

Saudações em Cristo.

Tendo lido, no vosso conceituado jornal, a carta de Maria Ricardina que apelava para mim como pessoa que podia esclarecer o que é a vida das crianças recolhidas ao reformatório de menores, sou obrigado a sair da obscuridade em que vivo para vir vos dizer que infelizmente Maria Ricardina tem razão. As crianças no aludido reformatório são tratadas como feras, essa é a verdade. Esqueceram a lição do suave Mestre, sr. Redator, e em vez de conquistarem as crianças com bons tratos, fazem-nas mais revoltadas ainda com espancamentos seguidos e castigos físicos verdadeiramente desumanos. Eu tenho ido lá levar às crianças o consolo da religião e as encontro pouco dispostas a aceitá-lo devido naturalmente ao ódio que estão acumulando naqueles jovens corações tão dignos de piedade. O que tenho visto, sr. Redator, daria um volume.

Muito grato pela atenção.

Servo em Cristo,

Padre José Pedro

(Carta publicada na terceira página do Jornal da Tarde, sob o título Será Verdade? e sem comentários.)

p. 19

Carta do Diretor do Reformatório à Redação do Jornal Da Tarde
 Exmo. Sr. Diretor do Jornal da Tarde. Saudações.

Tenho acompanhado com grande interesse a campanha que o brilhante órgão da imprensa baiana, que com tão rútila inteligência dirigis, tem feito contra os crimes apavorantes dos "Capitães da areia", bando de delinquentes que amedronta a cidade e Impede que ela viva sossegadamente.

Foi assim que li duas cartas de acusações contra o estabelecimento que dirijo e que a modéstia (e somente a modéstia, sr. Diretor) me impede que chame de modelar.

Quanto à carta de uma mulherzinha do povo, não me preocupei com ela, não merecia a minha resposta. Sem dúvida é uma das multas que aqui vêm e querem impedir que o Reformatório cumpra a sua santa missão de educar os seus filhos. Elas os criam na rua, na pândega, e como eles aqui são submetidos a uma vida exemplar, elas são as primeiras a reclamar, quando deviam beijar as mãos daqueles que estão fazendo dos seus filhos homens de bem. Primeiro vêm pedir lugar para os filhos. Depois sentem falta deles, do produto dos furtos que eles levam para casa, e então saem a reclamar contra o Reformatório. Mas, como já disse, sr. Diretor, esta carta

não me preocupou. Não é uma mulherzinha do povo quem há de compreender a obra que estou realizando à frente deste estabelecimento.

O que me abismou, sr. Diretor, foi a carta do Padre José Pedro. Este sacerdote, esquecendo as funções do seu cargo, veio lançar contra o estabelecimento que dirijo graves acusações. Esse padre (que eu chamarei padre do demônio, se

me permitis uma pequena ironia, sr. Diretor) abusou das suas funções para penetrar no nosso estabelecimento de educação em horas proibidas pelo regulamento e contra ele eu tenho de formular uma séria queixa: ele tem incentivado os menores que o Estado colocou a meu cargo à revolta, à desobediência. Desde que ele penetrou os umbrais desta casa que os casos de rebeldia e contravenções aos regulamentos aumentaram. O tal padre é apenas um instigador do mau caráter geral dos menores sob a minha guarda. E por isso vou fechar-lhe as portas desta casa de educação.

Porém, sr. Diretor, fazendo minhas as palavras da costureira que escreveu a este jornal, sou eu quem vem vos pedir que envieis um redator ao Reformatório. Disso faço questão. Assim podereis, e o público também, ter ciência exata e fé verdadeira sobre a maneira como são tratados os menores que se regeneram no Reformatório Baiano de Menores Delinqüentes e Abandonados. Espero o vosso redator na segunda-feira. E se não digo que ele venha no dia que quiser é que estas visitas devem ser feitas nos dias permitidos pelo regulamento e é meu costume nunca me afastar do regulamento. Este é o motivo único por que convido o vosso redator para segunda-feira. Pelo que vos fico imensamente grato, como pela publicação desta. Assim ficará confundido o falso vigário de Cristo.

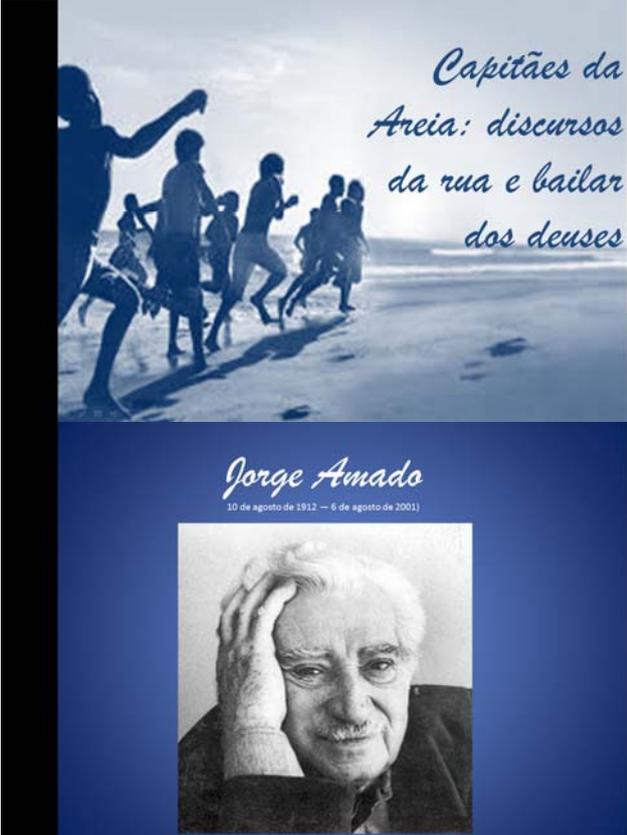
Criado agradecido e admirador atento,

Diretor do Reformatório Baiano de Menores Delinqüentes e Abandonados

(Publicada na 3ª página do Jornal da Tarde com um clichê do reformatório e uma notícia adiantando que na próxima segunda-feira irá um redator do Jornal da Tarde ao reformatório.)

p. 20

ANEXO D – Fontes históricas



*Capitães da
Areia: discursos
da rua e bailar
dos deuses*

Jorge Amado
10 de agosto de 1912 – 6 de agosto de 2001

Código Penal 1890
TIII
DOS CRIMES CONTRA A SAUDE PUBLICA

- artigo 157 -"É considerado delito (crime) praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias, para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de moléstias curáveis ou incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade pública".

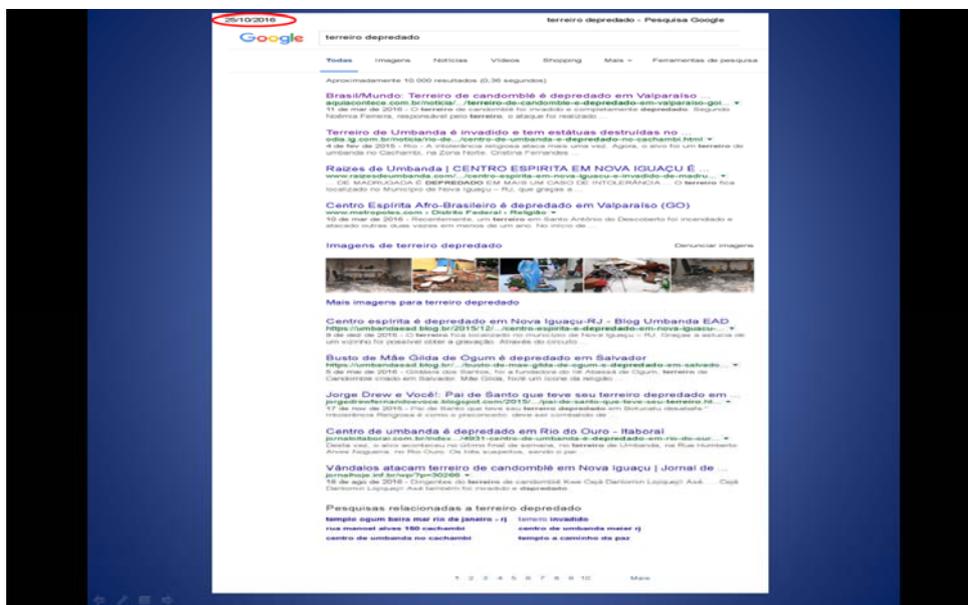
Código Criminal 1830

- Art. 276. Celebrar em casa, ou edifício, que tenha alguma forma exterior de Templo, ou publicamente em qualquer lugar, o culto de outra Religião, que não seja a do Estado.

ANEXO E - Periódicos



ANEXO F - Notícias atuais



terreiro Ylié Oyá Bagan, localizado no Núcleo Rural Córrego Tamanduá, na cidade de Paranó (DF), foi incendiado por volta das 5 horas desta sexta-feira (27). Algumas pessoas dormiam no local, mas não há feridos, segundo as formações do Corpo de Bombeiros. Testemunhas contam que o fogo se alastrou rapidamente pela estrutura de madeira e há suspeita de que o fato tenha sido motivado por intolerância religiosa.



O caso foi registrado ontem na 38ª DP (Bela de Páua) como brando corporal e no artigo 210 da lei 7.116 (branco), indicar ao pai e discriminação ou preconceito de religião. A polícia tenta identificar os agressores através de câmeras dos ônibus da região. O delegado de criminalidade, acompanhado pelos pais, levou a delegacia para identificar os fatos. O delegado disse que não se lembra de quem foi o autor do ataque e que não se lembra de quem foi o autor do ataque. Não se lembra de quem foi o autor do ataque. Não se lembra de quem foi o autor do ataque.

ANEXO G – O imaginário religioso

O imaginário religioso – como efetivação do desejo

- “José Pedro, que estava no seu tear, ouvindo, se aproximou e disse que ele queria ser padre. [...] [S]eu maior desejo era conhecer os Capitães da Areia.”
- Fala de Don’ Aninha: “Não se contentam em matar o pobre de fome... Agora tiram os santos dos pobres.” (Desamparo)

“A psicanálise tornou conhecida a íntima conexão existente entre o complexo do pai e a crença em Deus. Fez-nos ver que um Deus pessoal nada mais é, psicologicamente, do que uma exaltação do pai.”

(Freud, 1907)

- “O governo benevolente de uma Providência divina mitiga nosso temor dos perigos da vida; (...) e o prolongamento da existência terrena numa vida futura fornece a estrutura local e temporal em que essas realizações de desejo se efetuarão.” Freud, 1927.

A religião como interdição da “lei”.

- Don’ Aninha “Tinha o rosto alegre, se bem bastasse um olhar seu para inspirar absoluto respeito. Nisto se parecia com o Padre José Pedro.”

ANEXO H - Marginalização do candomblé

A marginalização do Candomblé como "recalque da sexualidade."

- Don' Aninha: "Não deixam os pobres viver... Não deixam nem mesmo os deuses dos pobres em paz. Pobre não pode dançar, não pode cantar para seu deus, não pode pedir uma graça a seu deus."

A religião do corpo



Ogum como arquétipo da rua e de Pedro Bala

"Ogum, em ioruba, significa luta, guerra. É a divindade da metalurgia, do ferro e do aço, da caça e dos caçadores, dos grandes caminhos. É o dono das armas, senhor dos exércitos, das guerras, da pujaça e da força do sangue que corre em nossas veias e, por isso, forja o ferro e o transforma em instrumento de luta — sua espada.

É a representação do escravo reprimido, apartado e isolado de sua terra, de seu papel e valor social. É a representação do conquistador e trabalhador braçal, do operário que, com sua rudeza, opera e transforma a matéria-prima em produto"

REVISTA KÀWÉ - 2/2001

"Deixa estar, mãe Don' Aninha, que amanhã te trago Ogum.

"Pedro bala sentiu uma onda dentro de si. Os pobres não tinha nada. O Padre José Pedro dizia que os pobres um dia iriam para o reino dos céus, onde Deus seria igual para todos. Mas a razão jovem de Pedro Bala não achava justiça naquilo. No reino dos céus seriam iguais, mas já tinham sido desiguais na terra, a balança pendia sempre para um lado."

ANEXO I - Aspectos ideológicos da obra

Aspectos ideológicos da obra

CRIANÇAS LADRONAS

AS AVENTURAS SINISTRAS DOS "CAPITÃES DA AREIA" – A CIDADE INFESTADA POR CRIANÇAS QUE VIVEM DO FURTO – URGE UMA PROVIDÊNCIA DO JUIZ DE MENORES E DO CHEFE DE POLÍCIA.

Perspectivas sobre ideologia

- "(...) ideologia conservaria a ênfase na promoção e legitimação, de interesses setoriais, restringindo-a, porém, às atividades de um poder social dominante, isto talvez envolva a suposição que tais ideologias dominantes contribuam para unificar uma formação social de maneira que sejam convenientes para seus governantes; não se trata da imposição de ideias pelos que estão acima, mas de garantir a cumplicidade das classes e dos grupos subordinados e assim por diante. (...) ideologia significa as ideias e as crenças que ajudam a legitimar os interesses de um grupo, ou classe dominante, mediante, sobretudo a distorção e a dissimulação." (EAGLETON,1997, p.39)

Acepção Marxista de Ideologia

- "Ideologia seria algo que falseia a realidade e pode ser operacionalizada apenas pela classe dominante, ou seja, um instrumento de alienação e dominação social, política, cultural e econômica, uma vez que, sendo de domínio apenas das classes dominantes, esta a utilizaria para o alcance, manutenção e controle do poder das demais classes sociais que não estivesse no topo da pirâmide social."
- "A ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (ideias)."

ANEXO J - Os reflexos ideológicos na obra

- Em 10 de agosto de 1912 foi celebrado o nascimento de Jorge Amado, um dos mais conhecidos e lidos escritores brasileiros, de aberta militância política e que foi eleito deputado constituinte, em 1945, pelo Partido Comunista do Brasil, que então adotava a sigla PCB. Em parte de sua literatura, o escritor baiano apresentou personagens, reais ou fictícios, vinculados ao Partido, lutadores por um Brasil avançado, socialista.

OS REFLEXOS IDEOLÓGICOS NA OBRA

- “todas as bocas foram impedidas de falar, no ano que foi todo ele uma noite de terror, esses jornais únicas bocas que ainda falavam clamavam pela liberdade de Pedro Bala, líder da sua classe, que se encontrava preso numa colônia. E, no dia em que ele fugiu, em inúmeros lares, na hora pobre do jantar, rostos se iluminaram ao saber da notícia. E, apesar de que fora era o terror, qualquer daqueles lares era um lar que se abriria para Pedro Bala, fugitivo da polícia. Porque a revolução é uma pátria e uma família”.

OS REFLEXOS IDEOLÓGICOS NA OBRA

- “os jornais de classe, pequenos jornais, dos quais vários não tinham existência legal e se imprimiam em tipografias clandestinas, jornais que circulavam nas fábricas, passados de mão em mão, e que eram lidos à luz de fífós” (pequenos lampiões de querosene), “publicavam sempre notícias sobre um militante proletário, o camarada Pedro Bala, que estava perseguido pela polícia de cinco estados como organizador de greves, como dirigente de partidos ilegais, como perigoso inimigo da ordem estabelecida.”

Fronteiras Discursivas



ANEXO K - Os reflexos ideológicos na obra

OS REFLEXOS IDEOLÓGICOS NA OBRA

- - Ideologia como discurso de classes
- - Discurso como legitimador das fronteiras sociais
- - Centro x Margem
- - Legitimidade x Delinquência

OS REFLEXOS IDEOLÓGICOS NA OBRA

- - Racional/Legal x Crendice/superstição
- - Sociedade brasileira, elite, ideário importado

Análise

- * Reflexo sociológico, representação simbólica das fronteiras da sociedade;
- * Biografias x Discurso repressivo;
- * Consciência da dicotomia Trama x Processo;
- * Compreensão processual;
- * Racionalizar o discurso é um artifício identitário. (Maniqueísmo);
- * Estereotipar os menores sem levar em conta o processo e a estrutura social como condicionantes de sua situação.

O padre José Pedro **não era** considerado uma **grande inteligência** entre o clero. Era mesmo um dos mais **humildes** entre aquela legião de padres da Bahia. Em verdade fora cinco anos operário numa fábrica de tecidos, antes de entrar para o seminário. O diretor da fábrica, num dia em que o bispo a visitara, resolveu dar **mostra de generosidade** e disse que já que o senhor **bispo se queixava da falta de vocação sacerdotal**, ele estava disposto a custear os estudos de um seminarista ou de alguém que quisesse estudar para padre. José Pedro, que estava no seu tear, ouvindo, se aproximou e disse que ele queria ser padre. Tanto o patrão como o bispo tiveram uma **surpresa**. José Pedro já **não era moço e não tinha estudo algum**. Mas o patrão, diante do bispo, **não quis voltar atrás**. E José Pedro foi para o seminário.

ANEXO L - Análise

Os demais seminaristas riam dele. Nunca conseguiu ser um bom aluno. Bem comportado, isso era. Também dos mais devotos, daqueles que mais se acereavam da igreja. Não estava de acordo com muitas das coisas que aconteciam no seminário e por isso os meninos o perseguiam. Não conseguia penetrar os mistérios da filosofia, da teologia e do latim. [...] Porém seu grande desejo era catequizar as crianças abandonadas da cidade, os meninos que, sem pai e sem mãe, viviam do roubo, em meio a todos os vícios. [...] [S]eu maior desejo era conhecer os Capitães da Areia, problema dos menores abandonados e delinquentes, que quase preocupava a ninguém em toda a cidade, era a maior preocupação padre José Pedro.

Pedro Bala, o Sem-Pernas e João Grande foram levar a mãe-de-Santo, Don'Aninha, até sua casa distante. Ela viera ao trapiche pela tarde, precisava de um favor deles, e enquanto explicava, a noite caiu espantosa e terrível.

- Ogum está zangado... - explicou a mãe-de-Santo Don'Aninha. Fora este assunto que a trouxera ali. Numa batida num candomblé (que se bem não fosse o seu, porque nenhum polícia se aventurava a dar batida no candomblé de Don'Aninha, estava sob a sua proteção) a polícia tinha carregado com Ogum, que repousava no seu altar. Don'Aninha tinha usado da sua força junto a um guarda para conseguir a volta do santo. Fora mesmo à casa de um professor da Faculdade de Medicina, seu amigo, que vinha estudar a religião negra no seu candomblé, pedir que ele conseguisse a restituição do deus. O professor realmente pensava em conseguir que a polícia lhe entregasse a imagem. Mas para juntar à sua coleção de ídolos negros e não para reintegrá-la no seu altar no candomblé distante. Por isso, por estar Ogum numa sala de detidos na polícia, Xangô descarrega os raios nessa noite.

Por último Don'Aninha veio aonde estavam os Capitães da Areia, seus amigos de há muito, porque são amigos da grande mãe-de-santo todos os negros e todos os pobres da Bahia. Para cada um ela tem uma palavra amiga e maternal. Cura doenças, junta amantes, seus feitiços matam homens ruins. Explicou que tinha acontecido a Pedro Bala. O chefe dos Capitães da Areia ia pouco aos candomblés, como pouco ouvia as lições do padre José Pedro. Mas era amigo tanto do padre como da Mãe-de-santo, e entre os Capitães da Areia quando se é amigo se serve ao amigo.

Agora levavam Don'Aninha para sua casa. A noite em torno era tormentosa e colérica. A chuva os curvava sob o grande guarda-chuva branco da Mãe-de-santo. Os candomblés batiam em desagravo a Ogum e talvez num deles ou em muitos deles Omolu anunciasse a vingança do povo pobre. Don'Aninha disse aos meninos com uma voz amarga:

- Não deixam os pobres viver... Não deixam nem o deus dos pobres em paz. Pobre não pode dançar, não pode cantar pra seu deus, não pode pedir uma graça a seu deus. - sua voz era amarga, uma voz que não parecia da mãe-de-santo Don'Aninha. - Não se contentam de matar os pobres a fome... Agora tiram os santos dos pobres... - e alçava os punhos.

Pedro Bala sentiu uma onda dentro de si. Os pobres não tinham nada. O padre José Pedro dizia que os pobres um dia iriam para o reino dos céus, onde Deus seria igual para todos. Mas a razão jovem de Pedro Bala não achava justiça naquilo. No reino do céu seriam iguais. Mas já tinham sido desiguais na terra, a balança pendia sempre para um lado.

ANEXO M – Análise das cartas

As imprecações da mãe-de-santo enchiam a noite mais que o ruído dos agogôs e atabaques que desagravavam Ogum.

Don'Aninha era magra e alta, um tipo aristocrático de negra, e sabia levar como nenhuma das negras da cidade suas roupas de baiana. Tinha o rosto alegre, se bem bastasse um olhar seu para inspirar absoluto respeito. Nisso se parecia com o padre José Pedro. Mas agora estava com um ar terrível e suas imprecações contra os ricos e a polícia enchiam a noite da Bahia e o coração de Pedro Bala.

Quando a deixaram, rodeada das suas filhas-de-santo, que beijavam sua mãe, Pedro Bala prometeu:

- Deixa estar, mãe Don'Aninha, que amanhã te trago Ogum.

Carta do Secretário do **Chefe de polícia** à Redação do Jornal da Tarde
Sr. Diretor do Jornal da Tarde.
Cordiais saudações.

Tendo chegado ao conhecimento do dr. Chefe de Polícia a local publicada ontem na segunda edição desse jornal sobre as atividades dos "Capitães da Areia", **bando de crianças delinquentes**, e o assalto levado a efeito por este mesmo bando na residência do comendador José Ferreira, o dr. Chefe de Polícia se apressa a comunicar à direção deste jornal que a solução do **problema compete antes ao juiz de maiores que à polícia**. A polícia neste caso deve agir em obediência a um pedido do dr. Juiz de Menores. Mas que, no entanto, vai tomar sérias providências para que semelhantes atentados não se repitam e para que os autores do de antecem **sejam presos para sofrerem o castigo merecido**.

Pelo exposto fica claramente provado que **a polícia não merece nenhuma crítica** pela sua atitude em face desse problema. Não tem agido com maior eficiência **porque não foi solicitada pelo juiz de menores**.

Cordiais saudações.

Secretário do Chefe de Polícia.

(Publicada em primeira página do Jornal da Tarde, com clichê do chefe de polícia e um vasto comentário elogioso.)

Carta de **uma Mãe**,
Costureira, à Redação do Jornal Da Tarde
Sr. Redator:

Desculpe os erros e a letra pois **não sou costureira** nestas coisas de escrever e se hoje venho a vossa presença é para botar os pontos nos ii. Vi no jornal uma notícia sobre os furtos dos "Capitães da Areia" e logo depois veio a polícia e disse que ia **perseguir eles** e então o doutor dos menores **veio com uma conversa** dizendo que era uma pena que eles não se emendavam no **reformatório** para onde ele mandava os **pobres**. É pra falar no tal do reformatório que eu escrevo estas **mal traçadas linhas**. **Eu queria que seu jornal mandasse uma pessoa ver o tal do reformatório para ver como são tratados os filhos dos pobres que têm a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma**. Meu filho Alonso teve lá seis meses e se eu não arranjasse tirar ele daquele inferno em vida, não sei se o desgraçado viveria mais seis meses. O menos que acontece pros filhos da gente é apanhar duas e três vezes por dia.

O diretor de lá vive caído de bêbedo e gosta de ver o chicote cantar nas costas dos filhos dos pobres. Eu vi isso muitas vezes porque eles não ligam pra gente e diziam que era para dar exemplo. Foi por isso que tirei meu filho de lá. **Se o jornal do senhor mandar uma pessoa lá, secreta** há de ver que comida eles comem, o trabalho de escravo que têm, que nem um homem forte agüenta, e as surras que tomam. **Mas é preciso que vá secreto senão se eles souberem vira um céu aberto**. Vá de repente e há de ver quem tem razão. E por essas e outras que existem os "Capitães da Areia". Eu prefiro ver meu filho no meio deles que no tal reformatório. Se o senhor quiser ver uma coisa de cortar o coração vá lá. **Também se quiser pode conversar com o Padre José Pedro**, que foi capelão de lá e viu tudo isso. Ele também pode contar e com melhores palavras que eu não tenho.

(Maria Ricardina, costureira.)

(publicada na quinta página do jornal da Tarde, entre anúncios, sem clichês e sem comentários)

ANEXO N - Análise das cartas

Carta do **Padre José Pedro** à Redação do jornal da Tarde
Sr. Redator do Jornal da Tarde.
Saudações em Cristo.

Tendo lido, no vosso conceituado jornal, a carta de Maria Ricardina que apelava para mim como pessoa que podia esclarecer o que é a vida das crianças recolhidas ao reformatório de menores, sou **obrigado a sair da obscuridade** em que vivo para vir vos dizer que infelizmente Maria Ricardina tem razão. As **crianças** no aludido reformatório são **tratadas como feras**, essa é a verdade. Esqueceram a lição do suave Mestre, sr. Redator, e em vez de conquistarem as crianças com bons tratos, **fazem-nas mais revoltadas ainda com espancamentos segudos e castigos físicos verdadeiramente desumanos**. Eu tenho ido lá levar às crianças o consolo da religião e as encontro pouco dispostas a aceitá-lo devido naturalmente ao **ódio que estão acumulando** naqueles jovens corações tão dignos de piedade. O que tenho visto, sr. Redator, daria um volume.

Muito grato pela atenção.
Servo em Cristo,
Padre José Pedro

(Carta publicada na terceira página do Jornal da Tarde, sob o título Será Verdade? e sem comentários.)

Carta do **Diretor do Reformatório** à Redação do Jornal Da Tarde
Exmo. Sr. Diretor do Jornal da Tarde.
Saudações.

Tenho acompanhado com grande interesse a campanha que o brilhante órgão da imprensa baiana, que com tão ríspida inteligência dirige, tem feito contra os crimes apavorantes dos "Capitães da arcaia", **bando de delinquentes que amedronta a cidade e impede que ela viva sossegadamente**.

Foi assim que li duas cartas de acusações contra o estabelecimento que dirijo e que a modesta (e somente a modesta, sr. Diretor) me impede que chame de maldelar. Quanto à carta de uma **mulherzinha do povo**, não me preocupei com ela, não merecia a minha resposta. Sem dúvida é uma das muitas que aqui vêm e querem impedir que o Reformatório cumpra a sua santa missão de educar os seus filhos. Elas os criam na rua, na pândega, e como eles aqui são submetidos a uma vida exemplar, elas são as primeiras a reclamar, quando **deviam beijar as mãos daqueles que estão fazendo dos seus filhos homens de bem**. Primeiro vêm pedir lugar para os filhos. Depois sentem falta deles, do produto dos furtos que eles levam para casa, e então saem a reclamar contra o Reformatório. Mas, como já disse, sr. Diretor, esta carta não me preocupou. Não é uma **mulherzinha do povo** quem há de compreender a obra que estou realizando à frente deste estabelecimento.

O que me abismou, sr. Diretor, foi a carta do **Padre José Pedro**. Este sacerdote, **esquecendo as funções do seu cargo**, veio lançar contra o estabelecimento que dirijo graves acusações. Esse padre (que eu chamarei **padre do demônio**, se me permitis uma pequena ironia, sr. Diretor) abusou das suas funções para penetrar no nosso estabelecimento de educação em **horas proibidas** pelo regulamento e contra ele eu tenho de formular uma séria queixa: ele tem incentivado os menores que o Estado colocou a meu cargo à revolta, à desobediência. Desde que ele penetrou os **umbrais** desta casa que os casos de rebeldia e contrações aos regulamentos aumentaram. O tal padre é apenas um instigador do mau caráter geral dos menores sob a minha guarda. E por isso **vou fechar-lhe as portas desta casa de educação**.

Porém, sr. Diretor, **fazendo minhas as palavras da costureira que escreveu a este jornal, sou eu quem vem vos pedir que enviéis um redator ao Reformatório**. Disso faço questão. Assim podereis, e o público também, ter ciência exata e fê verdadeira sobre a maneira como são tratados os menores que se regeneram no Reformatório Baiano de Menores **Delinquentes e Abandonados**. Espero o vosso redator na **segunda-feira**. E se não digo que ele venha no dia que quiser é que estas visitas devem ser feitas nos dias permitidos pelo regulamento e é meu costume nunca me afastar do regulamento. Este é o motivo único por que convido o vosso redator para segunda-feira. Pelo que vos fico imensamente grato, como pela publicação desta. **Assim ficará confundido o falso vigário de Cristo**.

Criado agradecido e admirador atento,

(Publicada na 3ª página do Jornal da Tarde com um clichê do reformatório e uma notícia adiantando que na próxima segunda-feira irá um redator do Jornal da Tarde ao reformatório.)

ANEXO O – Depoimento I

Depoimento I

Com o intuito de apresentar e debater temas significativos e de grande importância contidos no livro de Jorge Amado, intitulado “Capitães da Areia”, professores de diferentes áreas, através da aula ministrada no dia 29 de outubro, buscaram, usando trechos retirados da obra, aprofundar as questões ali contidas.

Usando dessa interdisciplinaridade, ao longo de toda a aula, fatos até então debatidos apenas na área da Literatura, se estenderam aos demais conteúdos como a História, responsável por tornar nossas interpretações mais sólidas, baseado no contexto social a qual o autor estava inserido durante a criação da obra, algo que sem dúvidas é refletido nas personagens do enredo.

Além disso, áreas como Sociologia e Filosofia também foram trazidas, a fim de nortear o entendimento geral do conteúdo, como ideologia do escritor e situações que vão além das palavras ali escritas que necessitam um aparato típico da Filosofia como é o caso das questões nas entrelinhas.

Por fim, coube aos recursos sintáticos do Português comprovar as interpretações até então apresentadas, apontando e explicando as palavras e estruturas contidas na obra, responsáveis por tais conclusões. Desta forma. Tal método se mostra extremamente eficaz por conseguir ampliar as visões do aluno sobre determinado tema e por conseguir fornecer a ele meios para uma possível argumentação em questões de vestibulares.



Tyffanny Coutinho – Imagem retirada do Facebook

ANEXO P – Depoimento II

Depoimento II

O aulão "Capitães de Areia: discursos da rua e bailar dos deuses" foi uma experiência ótima e de suma importância para o aprendizado e formação de opiniões. A ideia de unir quatro matérias (Literatura, História, Filosofia e Sociologia) para analisar o livro e seu contexto fluiu super bem e demonstrou novos horizontes que facilitou o entendimento da obra literária e de todo o contexto que ela estava incluída. Ademais, um tema muito presente em Capitães de Areia, era a religião, portanto, esse tema foi trabalhado no aulão através de análises das quatro disciplinas, e foi falado também sobre a intolerância religiosa de forma bem profunda, sendo que foi esse o tema de redação no Enem. Logo, o aulão além de propiciar um aprendizado magnífico, foi de extremo auxílio para a argumentação no Enem, sendo assim, a ideia de realizar o aulão gerou resultados positivos, foi de fácil entendimento e ampliou a visão dos presentes através da adoção multidisciplinar para explicar um tema.



Marcus Dousseau - Imagem retirada do Facebook

ANEXO Q – Depoimento III

Depoimento III

Em outubro de 2016 os alunos da E.E João Pinheiro participaram do aulão interdisciplinar com o tema capitães da areia. Os professores voluntários explanaram sobre cultura, preconceito, modo de escrita e sobre a escola literária a qual este livro pertence e é símbolo. Também foi feita uma análise sociológica dos parâmetros da época fazendo com que os alunos tentassem entender melhor a organização em sociedade do século XX. Seguindo o gancho proporcionado pelo livro, grande parte da aula foi direcionada à intolerância religiosa e particularmente o aulão foi de grande serventia, uma vez que nas aulas convencionais não são passados tantos detalhes como nesta em especial.

E é exatamente por isso que a escola deveria continuar com essa ótima iniciativa que fala sobre assuntos diversificados, de maneira mais ampla, mas sem fugir das disciplinas abordadas. Pessoalmente eu acho que a aula foi de extrema importância justamente por englobar assuntos importantes como o preconceito e formas de enfrentá-lo, essenciais para a formação pessoal dos alunos.



Vitória Von-sohsten - Imagem retirada do Facebook

ANEXO R - Fragmento do texto Navio Negreiro

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE JOÃO PINHEIRO - AULÃO INTERDISCIPLINAR

PROFESSORES:

ALINE CRUZ (LÍNGUA PORTUGUESA)

SANDRO JOSÉ (BIOLOGIA)

NATÁLIA SOUZA (HISTÓRIA)

CARLOS ALEXANDRE (FILOSOFIA)

O Navio Negreiro (Tragédia no mar)

(fragmento)

Castro Alves

I

'Stamos em pleno mar... Doudo no espaço
 Brinca o luar — dourada borboleta;
 E as vagas após ele correm... cansam
 Como turba de infantes inquieta.
 'Stamos em pleno mar...

'Stamos em pleno mar... Dois infinitos
 Ali se estreitam num abraço insano,
 Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
 Qual dos dous é o céu? qual o oceano?...
 'Stamos em pleno mar. . . Abrindo as velas
 Ao quente arfar das virações marinhas,
 Veleiro brigue corre à flor dos mares,
 Como roçam na vaga as andorinhas...
 Onde vem? onde vai? Das naus errantes
 Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?
 Neste saara os corcéis o pó levantam,
 Galopam, voam, mas não deixam traço.

.....
 Por que foges assim, barco ligeiro?
 Por que foges do pávido poeta?

Oh! quem me dera acompanhar-te a esteira
 Que semelha no mar — doudo cometa!
 Albatroz! Albatroz! águia do oceano,
 Tu que dormes das nuvens entre as gazas,
 Sacode as penas, Leviathan do espaço,
 Albatroz! Albatroz! dá-me estas asas.

.....
 Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!
 Desce mais ... inda mais... não pode olhar
 humano

Como o teu mergulhar no brigue voador!
 Mas que vejo eu aí... Que quadro
 d'amarguras!

É canto funeral! ... Que tétricas figuras! ...
 Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus!
 Que horror!

IV

Era um sonho dantesco... o tombadilho
 Que das luzernas avermelha o brilho.
 Em sangue a se banhar.

Tinir de ferros... estalar de açoite...
 Legiões de homens negros como a noite,
 Horrendos a dançar...
 Negras mulheres, suspendendo às tetas
 Magras crianças, cujas bocas pretas
 Rega o sangue das mães:
 Outras moças, mas nuas e espantadas,
 No turbilhão de espectros arrastadas,
 Em ânsia e mágoa vãs!
 E ri-se a orquestra irônica, estridente...
 E da ronda fantástica a serpente
 Faz doudas espirais ...
 Se o velho arqueja, se no chão resvala,
 Ouvem-se gritos... o chicote estala.
 E voam mais e mais...
 Presa nos elos de uma só cadeia,
 A multidão faminta cambaleia,
 E chora e dança ali!
 Um de raiva delira, outro enlouquece,
 Outro, que martírios embrutece,
 Cantando, geme e ri!
 No entanto o capitão manda a manobra,
 E após fitando o céu que se desdobra,
 Tão puro sobre o mar,
 Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
 "Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
 Fazei-os mais dançar!..."
 E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .
 E da ronda fantástica a serpente
 Faz doudas espirais...
 Qual um sonho dantesco as sombras voam!...
 Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
 E ri-se Satanás!...

V

Senhor Deus dos desgraçados!
 Dizei-me vós, Senhor Deus!
 Se é loucura... se é verdade
 Tanto horror perante os céus?!
 Ó mar, por que não apagas
 Co'a esponja de tuas vagas
 De teu manto este borrão?...
 Astros! noites! tempestades!

Rolai das imensidades!
 Varrei os mares, tufão!
 Quem são estes desgraçados
 Que não encontram em vós
 Mais que o rir calmo da turba
 Que excita a fúria do algoz?
 Quem são? Se a estrela se cala,
 Se a vaga à pressa resvala
 Como um cúmplice fugaz,
 Perante a noite confusa...
 Dize-o tu, severa Musa,
 Musa libérrima, audaz!...
 São os filhos do deserto,
 Onde a terra esposa a luz.
 Onde vive em campo aberto
 A tribo dos homens nus...
 São os guerreiros ousados
 Que com os tigres mosqueados
 Combatem na solidão.
 Ontem simples, fortes, bravos.
 Hoje míseros escravos,
 Sem luz, sem ar, sem razão. . .

.....
 Ontem a Serra Leoa,
 A guerra, a caça ao leão,
 O sono dormido à toa
 Sob as tendas d'amplidão!
 Hoje... o porão negro, fundo,
 Infecto, apertado, imundo,
 Tendo a peste por jaguar...
 E o sono sempre cortado
 Pelo arranco de um finado,
 E o baque de um corpo ao mar...
 Ontem plena liberdade,
 A vontade por poder...
 Hoje... cúm'lo de maldade,
 Nem são livres p'ra morrer. .
 Prende-os a mesma corrente
 — Férrea, lúgubre serpente —
 Nas roscas da escravidão.
 E assim zombando da morte,
 Dança a lúgubre coorte
 Ao som do açoute... Irrisão!...
 Senhor Deus dos desgraçados!
 Dizei-me vós, Senhor Deus,
 Se eu deliro... ou se é verdade
 Tanto horror perante os céus?!...
 Ó mar, por que não apagas
 Co'a esponja de tuas vagas
 Do teu manto este borrão?
 Astros! noites! tempestades!
 Rolai das imensidades!
 Varrei os mares, tufão! ...

VI

Existe um povo que a bandeira empresta
 P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
 E deixa-a transformar-se nessa festa
 Em manto impuro de bacante fria!...
 Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é
 esta,
 Que impudente na gávea tripudia?
 Silêncio. Musa... chora, e chora tanto
 Que o pavilhão se lave no teu pranto! ...
 Auriverde pendão de minha terra,
 Que a brisa do Brasil beija e balança,
 Estandarte que a luz do sol encerra
 E as promessas divinas da esperança...
 Tu que, da liberdade após a guerra,
 Foste hasteado dos heróis na lança
 Antes te houvessem roto na batalha,
 Que servires a um povo de mortalha!...
 Fatalidade atroz que a mente esmaga!
 Extingue nesta hora o brigue imundo
 O trilho que Colombo abriu nas vagas,
 Como um íris no pélagos profundo!
 Mas é infâmia demais! ... Da etérea plaga
 Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!
 Andrada! arranca esse pendão dos ares!
 Colombo! fecha a porta dos teus mares!

ANEXO S - Boa Esperança

Boa Esperança
Emicida

Por mais que você corra irmão
Pra sua guerra vão nem se lixar
Esse é o xis da questão

Por mais que você corra irmão
Pra sua guerra vão nem se lixar
Esse é o xis da questão
Já viu eles chorar pela cor do orixá?
E os camburão o que são?
Negreiros a retraficar
Favela ainda é senzala jão
Bomba relógio prestes a estoura

Aí
O tempero do mar foi lágrima de preto
Papo reto, como esqueletos, de outro dialeto
Só desafeto, vida de inseto, imundo
Indenização? Fama de vagabundo
Nação sem teto, Angola, keto, congo, soweto
A cor de Eto'o, maioria nos gueto
Monstro sequestro, capta três, rapta
Violência se adapta, um dia ela volta pu cêis
Tipo campos de concentração, prantos em vão
Quis vida digna, estigma, indignação
O trabalho liberta, ou não
Com essa frase quase que os nazi, varre os judeu? extinção
Depressão no convés
Há quanto tempo nóiz se fode e tem que rir depois
Pique jack-ass, mistério tipo lago ness, sério és
Tema da faculdade em que não pode por os pés

Vocês sabem, eu sei
Que até bin laden é made in usa
Tempo doido onde a K K K, veste obey (é quente memo)
Pode olhar num falei?
Aí
Nessa equação, chata, policia mata? Plow!
Médico salva? Não! Por que? Cor de ladrão
Desacato invenção, maldosa intenção
Cabulosa inversão, jornal distorção
Meu sangue na mão dos radical cristão
Transcendental questão, não choca opinião
Silêncio e cara no chão, conhece?
Perseguição se esquece? Tanta agressão enlouquece
Vence o Datena, com luto e audiência
Cura baixa escolaridade com auto de resistência
Pois na era cyber, ceis vai ler
Os livro que roubou nosso passado igual alzheimer, e vai ver
Que eu faço igual burkina faso
Nóiz quer ser dono do circo
Cansamos da vida de palhaço
É tipo moisés e os hebreus, pés no breu
Onde o inimigo é quem decide quando ofendeu (cê é loco meu)
No veneno igual água e sódio
Vai vendo sem custódio
Aguarde cenas do próximo episódio
Cês diz que nosso pau é grande
Espera até ver nosso ódio

ANEXO T - Gráficos



TRÁFICO NEGREIRO

Estimativa do número de africanos desembarcados em cada região (em milhares de indivíduos)

Período	América Espanhola	Brasil	Antilhas Britânicas	Antilhas Francesas	Antilhas Holandesas	América Britânica e EUA
1501-1550	12,5	-	-	-	-	-
1551-1600	62,5	50,0	-	-	-	-
1601-1650	127,5	200,0	20,7	2,5	-	-
1651-1700	165,0	360,0	243,0	153,3	40,0	-
1701-1740	180,8	605,1	358,8	357,2	200,0	70,2
1741-1800	331,9	1.095,2	897,2	1.074,0	197,6	321,0
1801-1830	367,0	1.000,4	105,8	93,7	0,1	168,3
1831-1850	261,6	712,7	10,2	0,6	0	0
1851-1870	153,6	6,4	0	18,4	0	0,3
Total geral	1.662,4	4.029,8	1.635,7	1.699,7	437,7	559,8

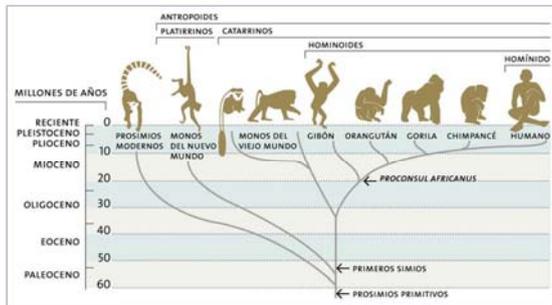
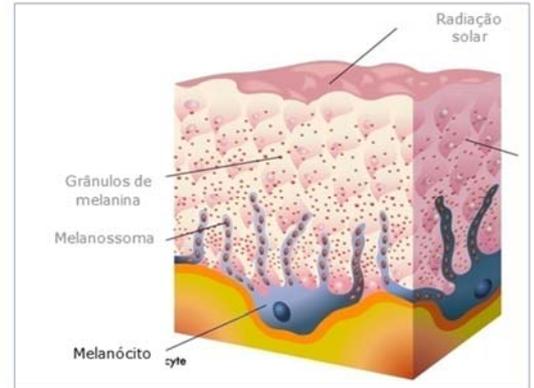
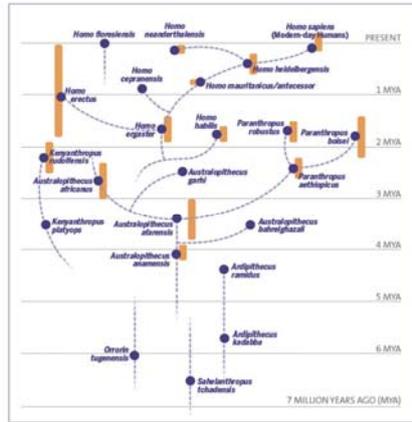
Adaptado de ALENCASTRO, Luis Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Cia das Letras, 2000

IMPERIO DO BRAZIL

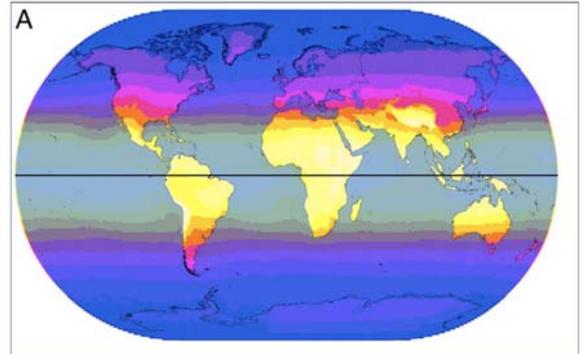
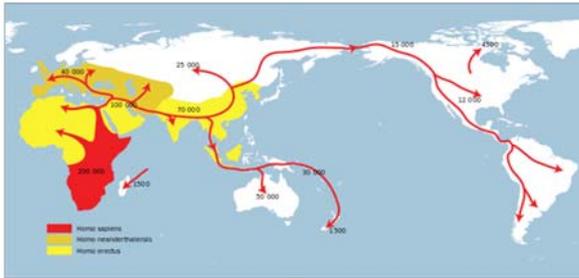
Quadro geral da população livre considerada em relação aos sexos, estados civis, raça, religião, nacionalidades e grau de instrução, com indicação dos números das casas e fôcos

NÚMERO	Província e Município Nêgro	SEXOS		ESTADOS CIVIS						RAÇAS						RELIGIÃO				Nacionalidades		INSTRUÇÃO						CASAS	
		Homens	Mulheres	Solteiros		Casados		Viúvos		Negros		Pardos		Branços		Católicos		Outras		Brasileiros		Estrangeiros		Lêres		Analfabetos		Total	
		Em Casas	Em Fôcos	Em Casas	Em Fôcos	Em Casas	Em Fôcos	Em Casas	Em Fôcos	Em Casas	Em Fôcos	Em Casas	Em Fôcos	Em Casas	Em Fôcos	Em Casas	Em Fôcos	Em Casas	Em Fôcos	Em Casas	Em Fôcos	Em Casas	Em Fôcos	Em Casas	Em Fôcos	Em Casas	Em Fôcos		
RECAPITULAÇÃO																													
Total																													

ANEXO U - Biología



ANEXO V - Migração



Frontispício da décima edição (1758) do livro *Systema Naturae* ("Sistema da natureza"), do naturalista sueco Carl Linnaeus (1707-1778). Nessa obra ele apresentou, pela primeira vez na esfera científica, uma divisão taxonômica da espécie humana.

- *Homo sapiens europaeus* : Branco, sério, forte
- *Homo sapiens asiaticus* : Amarelo, melancólico, avaro
- *Homo sapiens afer* : Negro, impassível, preguiçoso
- *Homo sapiens americanus* : Vermelho, mal-humorado, violento

ANEXO W - Estudiosos



Herbert Spencer, filósofo e sociólogo inglês, criou o chamado darwinismo social, de acordo com essa doutrina, os humanos de classes dominantes, em geral, os ricos, brancos e letrados, eram mais aptos, enquanto os mais pobres e de outras "raças", como índios e negros, eram menos aptos. Um discurso que justificava a dominação e exploração social.

Genótipos	Fenótipos
aabb	pele clara
Aabb, aaBb	mulato claro
AAbb, aaBB, AaBb	mulato médio
AABb, AaBB	mulato escuro
AABB	pele negra



Darwin sempre reiterou sobre a inviabilidade da utilização de suas proposições para sociedades humanas.

	AB	Ab	aB	ab
AB	AABB Negro	AABb mulato escuro	AaBB mulato escuro	AaBb Púrpura
Ab	AABb mulato escuro	AAbb mulato médio	AaBb mulato médio	Aabb mulato claro
aB	AaBB mulato escuro	AaBb mulato médio	aaBB mulato médio	aaBb mulato claro
ab	AaBb mulato médio	Aabb mulato claro	aaBb mulato claro	aabb Branca

Fenótipos:
 1/16 : 4/16 : 6/16 : 4/16 : 1/16
 branco mulato claro mulato médio mulato escuro negro

ANEXO X - Exemplos



Inglaterra: Casal britânico, Dean Durrant e Alison Spooner-
2007/2014



Alan Templeton= 8 mil amostras genéticas recolhidas aleatoriamente em todo o mundo: “as diferenças genéticas entre grupos das mais distintas etnias são insignificantes”



Alemanha: Pai alemão e a mãe é de Gana. 2008



Sérgio Danilo Pena: ancestralidade

ANEXO Y – CD do aulão I