

## SIMPÓSIO AT087

### EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, LITERATURA E LIVROS DIDÁTICOS: UMA TRINCA HARMÔNICA??

TASSO, Rossana Dutra  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –  
Campus Rio Grande  
rdtasso@gmail.com

**Resumo:** A aprendizagem de uma profissão e a formação do hábito de leitura têm, em comum, o potencial emancipatório, ao permitir aos sujeitos uma reflexão acerca da realidade em que vivem e, assim, torná-los aptos a nela interferirem, criticamente. Portanto, o intuito deste trabalho é discutir a importância das práticas de ensino voltadas à educação profissional e à leitura literária, tomando o livro didático de literatura como ponto de diálogo entre ambas. A abordagem teórica está centrada na argumentação acerca da necessidade de humanização como consequência das ações educativas, o que somente é atingido quando a aprendizagem se torna uma experiência significativa. Tal princípio, quando aplicado aos livros didáticos de literatura, pressupõe que as lições dirigidas aos estudantes consigam ir além da exploração de aspectos de caráter teórico, oportunizando um contato mais próximo com o texto literário. Para verificar de que maneira isso se efetiva, são analisadas lições de duas obras didáticas de literatura, editadas em momentos históricos distintos. A abordagem seguida por esses materiais, no entanto, vai de encontro ao imperativo da ampliação do pensamento crítico dos estudantes, sendo imprescindível a atuação docente para a retomada do melhor caminho rumo ao despertar da sensibilidade e da criticidade.

**Palavras-chave:** Educação Profissional; ensino de literatura; livro didático; criticidade; humanização.

**Abstract:** The learning of a profession and the formation of the reading habit have in common the emancipatory potential, that allows the subjects to reflect on the reality in which they live and, thus, to enable them to interfere critically. Therefore, the purpose of this paper is to discuss the importance of teaching practices aimed at professional education and literary reading, taking the literature textbook as a point of dialogue between them. The theoretical approach is centered on the discussion on the need for humanization as a consequence of educational actions, which is only achieved when learning becomes a meaningful experience. This principle, when applied to literature textbooks, presupposes that the lessons addressed to students go beyond the exploration of theoretical nature aspects, offering a closer contact with the literary text. In order to verify how this becomes effective, we analyze the lessons of two didactic works of literature published in different historical moments. The approach followed by

these materials, however, meets the imperative of expanding the critical thinking of students, making it essential for teachers to chase the best path towards the awakening of both sensitivity and criticality.

**Keywords:** Professional Education; teaching of literature; textbook; criticality; humanization.

## Introdução

Compreender a realidade, instrumentalizando-se para nela atuar, de forma autônoma e crítica: não há dúvidas de que é pela educação que o homem se (trans)forma. Fatores de cunho social, histórico e econômico vêm determinando as concepções e, por conseguinte, os objetivos, as ações e os meios vinculados às práticas educativas escolares ao longo do tempo. No entanto, o fato de que educar é um processo contínuo e complexo, que exige a participação ativa, efetiva e afetiva de todos os envolvidos é um princípio que parece se manter.

Assim, com este trabalho, pretendo aproximar algumas considerações acerca da educação profissional e da educação literária, tomando o livro didático voltado à disciplina de Literatura como elemento de intersecção. Se tanto o exercício de uma profissão quanto o ato de ler são capazes de humanizar, cabe discutir de que maneira o livro didático de literatura intervém nesse potencial.

## 1. A Educação Profissional: da aprendizagem de um ofício à inclusão social

A institucionalização da Educação Profissional no Brasil completará cento e dez anos em 2019. Nesse tempo, muitas políticas governamentais dirigiram-se a ela, conseguindo ora impulsioná-la, ora desarticulá-la, a depender dos imperativos econômicos vigentes no momento. A iniciativa mais recente é fruto da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, promulgada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem

parte trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), espalhados por todos os estados do país.

Os IF são instituições de educação básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino. Possuem como meta a institucionalização e a integração das ações da Educação Básica de Nível Médio com a Educação Profissional e Tecnológica, a fim de estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, que tragam benefícios às comunidades. Para tanto, o texto de lei prevê que no mínimo 50% da oferta de vagas cada Instituto seja destinada a cursos de nível médio, em especial aos cursos de currículo integrado, para os estudantes que estão concluindo o Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Logo, quando se trata de currículo integrado, reforçar práticas que visem à conscientização a respeito da historicidade implicada na relação entre trabalho, natureza, ciência e cultura é essencial. Os estudantes precisam ser chamados à reflexão de que exercer uma profissão requer ir além do emprego de técnicas para o cumprimento de uma tarefa; como sujeitos trabalhadores, constituídos por um espaço-tempo, eles estão inseridos em práticas sociais, reconhecidas pelos valores e pelas expectativas que se coadunam. Consequentemente, instrumentalizar-se para o mundo do trabalho é, ao mesmo tempo, valer-se dos avanços da ciência para intervir na realidade e pensar criticamente sobre as diferentes relações de poder envolvidas tanto na produção do “saber para fazer” quanto no resultado do que se fez.

Saviani (2007) destaca a importância da escola, em especial do Ensino Médio, como um ambiente favorável à instauração do diálogo sobre as relações entre o conhecimento, a sociedade e o trabalho:

[...] no ensino médio, já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. (SAVIANI, 2007, p. 160)

É durante o Ensino Médio que os estudantes mantêm um contato mais próximo com a literatura, pois é nesse nível da formação escolar que ela passa a constituir o currículo – seja como disciplina independente ou, mesmo, diluída no conteúdo programático para os estudos de língua materna. Tem-se, portanto, uma interessante via para o estímulo ao pensamento crítico ante a produção do conhecimento e sua relação com a sociedade.

## **2. Estudar literatura é voltar-se para a essência do humano – ao menos, é o que deveria ser**

O potencial catártico intrínseco ao texto literário exige do sujeito leitor um exercício de concentração que lhe permite olhar para si mesmo e, desde essa perspectiva, voltar-se para a realidade. Afinal, por meio da ficção, a literatura aborda os dilemas da vida humana, como salienta Todorov (2014).

Contudo, os estudos de literatura mais tradicionais costumam priorizar aspectos de cunho teórico. Com tal viés, o que predomina em sala de aula não é a leitura literária em si, mas as informações que se produziram sobre os textos literários, sobretudo os canônicos. E os alunos se veem obrigados a memorizar listas de dados e fatos, correspondentes a autores, títulos e características dos estilos de época, amordaçados pela linearidade da História da Literatura. Conseqüentemente, não há oportunidade para vivenciar a literatura como uma experiência, porque a relação estabelecida é invertida: a teorização não vem para complementar a leitura, mas, sim, para substituí-la, fazendo da obra literária figurante, mera exemplificação. E, assim, alimenta-se a falácia de que “estudar literatura é chato, porque é só decoreba de coisas do passado”, cuja repercussão pode, infelizmente, prestar um desserviço à formação leitora e seus desdobramentos: criticidade, subjetividade, interação com diferentes recursos de expressão da linguagem verbal.

Infelizmente, conforme notou Zilberman (2016), até mesmo os documentos do Ministério da Educação vêm contribuindo para reforçar esse tratamento equivocado da literatura, seja em sala de aula, seja nas provas de

vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Citando um trecho das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN<sup>+</sup>), para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a autora conclui:

O documento do PCN<sup>+</sup> é bastante claro, ao adotar a posição de que a literatura e a gramática não devem “dirigir a atenção” do docente de língua portuguesa, competindo-lhe articular “competências e habilidades distintas”, entre as quais se inclui a leitura (mas não necessariamente a de obras literárias). [...] (ZILBERMAN, 2016, p. 409)

Se tanto as orientações dos documentos oficiais quanto as provas dos processos seletivos convergem para essa visão limitada da literatura na escola, isso tende a ecoar nos livros didáticos. Como salienta Pinheiro (2006), esses materiais são produzidos conforme os ditames do mercado consumidor, transformando-se em uma mercadoria que, visando a ser vendida (adotada), necessita trazer os atrativos esperados. Desse modo, é pouco provável que haja lugar para um trabalho mais complexo e enriquecedor, do ponto de vista da recepção, com a literatura.

Com o propósito de verificar como os livros didáticos respondem a essa demanda, analiso, a seguir, dois exemplos. Trata-se de obras editadas em momentos diferentes da educação nacional brasileira. A partir delas, serão observadas as lições dirigidas aos estudantes, buscando compreender o direcionamento dado à recepção do texto literário – em particular, à produção do autor Manuel Bandeira.

### 3. Dois livros didáticos, um mesmo projeto para a literatura na escola

Começo pelo livro mais antigo: *Português: língua & literatura – Com questões dos últimos vestibulares*, de Célio Escher. Foi publicado pela editora Ática na década de 1970 (a quarta edição, de que me valho aqui, é de 1979), em três volumes, correspondentes às três séries do, então, Segundo Grau.

Para Manuel Bandeira, Escher dedicou três das cento e sessenta páginas do terceiro volume de seu manual (da 63 à 65). A abordagem teórica

dada ao referido escritor divide-se nos itens “a) Manuel Bandeira” e “b) O Modernismo de Manuel Bandeira”. No tópico inicial, em três parágrafos, alguns fatos da biografia e as principais obras são mencionados. Na seção seguinte, após uma apreciação rápida a respeito do estilo de Bandeira, são listadas e descritas seis “características básicas de seu Modernismo”, a saber: “tom de poesia coloquial”; “desvairismo”; “interiorização de vultos familiares e imagens femininas”, “análise da condição humana”, “verso livre”, “poesia como divertimento”.

Fornecida a teoria, Escher formulou sete exercícios para os estudantes de *Português: língua & literatura*. Todas essas atividades são bastante objetivas. A primeira solicita que se citem os nomes dos livros de Manuel Bandeira mais identificados com a estética simbolista. A segunda, a terceira e a quarta questões reproduzem fragmentos de poemas do escritor e pedem que os alunos indiquem qual das seis características antes apresentadas “cabe melhor”, sem que seja necessária qualquer justificativa. O quinto exercício requer apenas a leitura das quatro primeiras estrofes do poema *Os sapos*. As questões finais, de assinalar (X), afirmam estar embasadas na leitura do excerto anterior, mas, na verdade, perguntam qual foi a linha ideológica de Manuel Bandeira (“Manifesto Verde-Amarelo”, “Antropofagismo”, “Espiritualismo” ou “linha independente”) e qual dentre três assertivas cabe mais a Manuel Bandeira do que a Mário de Andrade ou Cassiano Ricardo. Outras questões objetivas sobre Bandeira encontram-se na parte final do volume, na seção “Testes de Vestibular”.

Mais de trinta anos depois do livro de Escher, *Novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, não pôde superar completamente esse tratamento limitador para a literatura. O volume três da terceira edição, publicada pela editora FTD em 2016, trouxe a produção de Manuel Bandeira em duas páginas (73 e 74, de um total de 350), de *layout* amplo e colorido, contendo caixas de texto e uma pequena fotografia do escritor. Seus dados biográficos são detalhados em quatro parágrafos, em uma caixa de texto no centro da página, em fonte de tamanho reduzido. Essas

informações são precedidas por uma listagem intitulada “Principais obras de Manuel Bandeira”, em que se destacam *Carnaval*, *Ritmo dissoluto* e *Libertinagem*, e sucedidas por um fragmento contendo sete versos do poema “Poética”.

Na página seguinte, há três atividades práticas para os estudantes. A primeira consiste na indicação de qual verso do excerto lido tem, simultaneamente, as seguintes características modernistas: verso livre, poesia em prosa e ausência de sinais de pontuação. Na segunda questão, os autores do manual orientam a interpretação, ao afirmar que o poema pode ser dividido em uma parte de negação e outra de afirmação; a partir disso, solicitam que os alunos escolham fragmentos do poema que exemplifiquem “a contenção emocional”, “a normatividade acadêmica” e “o convencionalismo cerimonioso, protocolar”, junto da resposta à pergunta “Que tipo de lirismo o poeta defende?”. A última atividade está focada no travessão do último verso de “Poética”, para o qual o estudante tem que emitir um parecer acerca da contribuição desse sinal de pontuação para o entendimento do lirismo de Manuel Bandeira. Uma questão de vestibular, na seção “Atividades”, volta a tratar desse escritor.

Conforme tentei exemplificar, nem o projeto Escher, nem o de Emilia Amaral *et alli* conseguiram proporcionar à literatura em sala de aula um estudo que potencializasse a formação leitora, isto é, que tratasse a recepção do texto literário desde seu fundamento plurissignificativo, incentivando o exercício do olhar crítico ante a realidade.

## Conclusão

A relação dos sujeitos com o conhecimento é permeada de afeto, já ensinou Maturana (2014). Portanto, a aprendizagem de um ofício deve representar, paralelamente, um habilitar-se para melhor interagir com os recursos naturais e, ao mesmo tempo, um preparar-se para o efetivo exercício da cidadania e para a vida em sociedade, em um constante processo de

autoconhecimento. A leitura literária – um bem incompressível, na medida em que assegura a integridade espiritual ao ser humano, segundo Candido (2011) – tem muito a contribuir na humanização da educação profissional. Porém, se os livros didáticos, em distintas épocas, se mostraram ineficazes para tal empreendimento, é necessário o engajamento do professor na configuração de uma proposta de trabalho centrada nos textos literários em si mesmos, em que a teoria literária contribua tão-somente para a sua adequada recepção. Assim, durante a aula de literatura, a vivência com a palavra literária é poder trazer a esperada harmonia entre a educação profissional, a literatura e os livros didáticos.

### Referências

AMARAL, Emilia *et al.* **Novas palavras**. V. 3. 3.ed. São Paulo: FTD, 2016.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

ESCHER, Célio. **Português: língua & literatura**. V.3. 5.ed. São Paulo: Ática, 1979

MATURANA, Humberto. MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização, tradução e revisão técnica de Cristina Magro e Victor Paredes. 2.ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 103-116.

SAVIANI, **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.34, p.152-165. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782007000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782007000100012&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 10 mai. 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 5.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

ZILBERMAN, Regina. A Teoria da Literatura nos bancos escolares. In: CECHINEL, André (Org.). **O Lugar da teoria literária**. Florianópolis: Ediunesc, 2016, p. 395-417.