

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UFRO)  
CENTRO DE HERMENÊUTICA DO PRESENTE

## PRIMEIRA VERSÃO

ANO VI, Nº226 FEVEREIRO – PORTO VELHO, 2008  
Volume XXI Janeiro/Abril

ISSN 1517-5421

Desenho da capa: Flávio Dutka

EDITOR

**NILSON SANTOS**

CONSELHO EDITORIAL

**ALBERTO LINS CALDAS** – História  
**ARNEIDE CEMIN** – Antropologia  
**FABÍOLA LINS CALDAS** – História  
**JOSÉ JANUÁRIO DO AMARAL** – Geografia  
**MIGUEL NENEVÉ** – Letras  
**VALDEMIR MIOTELLO** – Filosofia

Os textos no mínimo 3 laudas, tamanho de folha A4, fonte Times New Roman 11, espaço 1.5, formatados em “Word for Windows” deverão ser encaminhados para e-mail:

nilson@unir.br

CAIXA POSTAL 775  
CEP: 78.900-970  
PORTO VELHO-RO

TIRAGEM 150 EXEMPLARES

EDITORA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

# PRIMEIRA VERSÃO

ISSN 1517-5421

*lathé biosa*

**226**



**A literatura na sala de aula**

Mary Neiva Surdi da Luz



Mary Neiva Surdi da Luz  
Unochapecó  
Neivadaluz@unochapeco.edu.br

**RESUMO:** Este texto discute alguns dos resultados obtidos na execução da pesquisa “A literatura na aula de língua portuguesa” que investigou o ensino de literatura nas escolas de ensino médio da rede pública estadual do município de Chapecó-SC. Analisou-se a qualidade da aula na perspectiva do discente, as atividades por eles consideradas significativas e o modo de avaliação. Observou-se que o conceito de literatura como fonte de conhecimentos está muito presente na escola; as aulas não têm sido significativas e a avaliação tem apresentado melhorias.

### 1-O estado da arte

Nas últimas décadas, propostas para o ensino de língua e de literatura vêm sendo apresentadas e implantadas. Em âmbito nacional, tem-se como base as idéias apresentadas por grupos de pesquisadores de universidades que são centros de excelência na discussão da relação linguagem e ensino, tendo como um dos expoentes o Professor João Wanderley Geraldi, um dos autores mais citados no Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os Professores Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia, Magda Soares, Livia Suassuna, entre outros. O ensino de literatura na escola tem negligenciado seu principal objetivo que é o de formação de leitores críticos. Essa notada crise, principalmente no espaço da escola tem apontando para a falta de autonomia da literatura, que na maioria das vezes é desculpa para a gramática, nas aulas de língua. Tais questões mereceram o olhar de professores críticos como Antonio Candido, Roberto Schwarz, Walnice Nogueira Galvão e, mais recentemente, Silviano Santiago e Ítalo Moriconi - que pensam a possibilidade de “um lugar para o texto literário”. Em âmbito estadual, tem-se a implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991), baseada na concepção sócio-histórica, com a sustentação teórica, direta ou indiretamente, de pensadores como Roland Barthes, Mikhail Bakhtin, Michel Foucault, Theodor Adorno, Walter Benjamin, entre outros. Ambas as propostas têm em comum o fato de considerarem o indivíduo um sujeito histórico, partindo da valorização do processo de mediação para a apropriação e construção do conhecimento. Assim, questionou-se: como se configura hoje o ensino de literatura na aula língua portuguesa, no ensino médio, nas escolas estaduais de Chapecó-SC?

Esta pesquisa foi ao encontro de outras pesquisas realizadas por participantes do Grupo de Pesquisa Estudos Lingüísticos e Literários - GPELL a respeito do ensino de língua portuguesa e de literatura nas escolas de Chapecó e região. Tem-se investigado mais especificamente como se dá o trabalho na aula de língua

portuguesa e como a concepção sócio-histórica de ensino se reflete na prática ou não em sala de aula. Tendo em vista que a Proposta Curricular de Santa Catarina e a prática observada tangenciam o ensino de literatura em sua especificidade – conforme se constatou a nas pesquisas realizadas no ensino fundamental –, verificou-se a necessidade de investigar a literatura na aula de língua.

Em relação ao ensino médio, não havia pesquisas específicas na região de Chapecó. Visto que muito do que ocorre no ensino médio é uma continuidade do fundamental e entendendo que a literatura é uma das formas da língua, este projeto investigou como é trabalhada a literatura, bem como as concepções teóricas que sustentam esse trabalho nas aulas de língua materna no ensino médio. A partir da investigação e do mapeamento do ensino de literatura na aula de língua nas escolas estaduais de Chapecó, foi possível, junto com os professores, refletir e pesquisar questões teóricas, relacionando teoria e prática.

Para o levantamento dos dados, foi aplicado um questionário para levantamento de dados, considerando 20% do número de alunos matriculados no ensino médio, e a todos os professores da disciplina de Língua Portuguesa. Os questionários, compostos por perguntas abertas e perguntas fechadas, foram entregues por escrito aos informantes, que os também responderam por escrito. Antes da aplicação definitiva, foram aplicados questionários pilotos para testagem. Para a aplicação dos questionários, foi realizado um contato inicial, de grande importância para motivar e preparar os informantes, a fim de que suas respostas fossem realmente sinceras e adequadas. A aplicação definitiva se deu no segundo semestre de 2005, com a aplicação de 1444 questionários.

## 2-A qualidade da aula:

O ensino de literatura tem provocado algumas reflexões. Tanto a metodologia de ensino quanto os conteúdos trabalhados e os efeitos desta junção compõem um fértil campo para discussões.

Marisa Lajolo, em um texto publicado há trinta anos sobre o vestibular e o ensino de literatura, criticava com toda a propriedade o que acontece ainda hoje, quando se vê a literatura confundida com história:

A história literária, por exemplo, tal qual ela existe na prática escolar, acaba por precipitar uma espécie de “desistorização” do texto. (...) Como no melhor dos casos a escola apenas informa os alunos destas leituras, mesmo a história literária fica reduzida a uma espécie de coquetel para menores, que se não capazes de provar o vinho autêntico, devem então contentar-se com uma aguada sangria.

Na sua origem, a literatura nem esse nome tinha. Era chamada de poesia e servia para divertir a nobreza. Mas foi tomando um caráter educativo ao longo dos séculos até chegar no que se tem hoje: “o ensino de literatura oscila entre dois objetivos: ajuda a conhecer a norma lingüística nacional, de que é simultaneamente a expressão mais credenciada; arranjada segundo um eixo cronológico, responde por uma história que coincide com a história do país de quem toma o nome e cuja existência acaba por comprovar (ZILBERMAN, 1990, p.15-16).

Dito isso, duas lembranças nos vêm: quem não se lembra dos livros didáticos e das gramáticas de língua portuguesa que ilustravam uma regra lingüística com um bom exemplo extraído de um clássico da literatura? Ou dos quadros que eram memorizados em que se fazia a relação: século, período histórico, período literário, autores e obras? Tudo muito sem sentido para a cabeça de um bando de adolescentes, mas muito bem decorado para a prova bimestral.

Acreditávamos que aquilo era literatura. Mas o que mais choca, é os alunos de hoje também acreditam nisso. Pensam eles que estudar literatura é estudar história e analisar textos literários é atividade da aula de português. Fez-se o nó.

Passaram-se algumas década e o que se vê em pleno vapor no ensino médio é o ensino da história da literatura. Tira-se o espaço do prazer do texto para dar lugar ao mofo histórico. Para António Branco, pesquisador e professor da Universidade do Algarve, em Portugal, o ensino de literatura deve despir-se de antigos preconceitos para se assumir, de forma descomplexada, confiante e sistemática, como área possível da formação de leitores criando condições para a experimentação de todas as práticas de leitura socialmente reconhecíveis. Para António, a literatura na escola não deve ser vista como instrumento de construção de identidades patrioteiras, "mas como lugar de confirmação de práticas sociais de leitura muito diversificadas".

Queiroz e Santos (2003) defendem que no campo da literatura o se ensina não é uma disciplina em si, mas a paixão a mover aquele que lida com a palavra e sua magia, seja autor ou leitor. Continuam os autores, baseados em Barthes, partindo da idéia de que a literatura é a disciplina que reúne muitos e divesos saberes. "Com um livro de literatura, obtêm-se conhecimentos históricos, geográficos, antropológicos, lingüísticos, econômicos, filosóficos (...)" (58).

Seguindo-se esses raciocínios, poder-se-ia imaginar que a aula de literatura seria a melhor e mais completa disciplina oferecida pela instituição escolar. No entanto, quando questionados sobre como os alunos avaliam a qualidade das aulas de literaturas, os da primeira série apontam que um total de 45% indicam que aulas são muito boas ou boas. Dos demais 55%, 31% as classificam como razoáveis, restando 24% para fracas ou muito fracas. Justificam essas escolhas com os seguintes argumentos positivos:

- traz conhecimentos; 17%
- há interação professor aluno; 12%
- lemos alguns livros 6%
- ajuda na escrita e na fala 7%

Nesses argumentos positivos, observa-se que está instaurada a idéia de literatura como fonte de conhecimentos, os quais os alunos devem dominar pois são parte do conhecimento cultural e historicamente construído. Essa concepção é definida por Geraldí (2002, p.21), como "a literatura como instituição nacional, como patrimônio público". Também está presente a idéia de que literatura sirva de modelo de fala e escrita. Isso é reforçado pelos manuais de Gramática que se utilizam de citações de autores consagrados da literatura para ilustrar uma regra ou uma exceção gramatical. Infelizmente, esses argumentos desvirtuam os objetivos e funções do trabalho com a literatura, pois o aluno não vê as contribuições da literatura para sua formação como leitor, e mais, como leitor crítico.

Também Geraldi (2002, p. 30), afirma: “ o ensino de literatura seria uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns dos alunos. Teria um papel formador e não apenas informativo”.

Por outro lado, muitos alunos percebem que na aula de literatura eles têm espaço para interagir com o professor, ou seja, o trabalho com o texto literário abre espaço, na sala de aula, para o diálogo. Isso ajuda a recuperar a noção de leitura e literatura como construção de sentidos, pois possibilita que o aluno se expresse, mesmo que seja para responder a algumas perguntas já elaboradas em um roteiro de estudos fornecido pelas editoras, é um primeiro passo para a formação do espírito leitor. Para Becker e Barbosa (2003), o professor deve atuar como orientador de seus interlocutores e tentar despertar neles a paixão pelo texto. Somente uma aula apaixonada e alegre, numa relação desburocratizada com os textos literários permitem que as aulas de literatura se transformem em exercícios para conquistar potência e liberdade. Os seguintes argumentos negativos são apresentados:

- o aluno não tem espaço para falar, 9%
- as aulas são difíceis de entender, 7%
- a professora não explica bem, 7%
- cópia de conteúdos, 7%

Esses argumentos corroboram os comentários feitos acima pois reforçam a idéia de literatura como fonte de conhecimentos. Ao indicar que são feitas cópias de conteúdos, tem-se em cena a história da literatura, as biografias (inúmeras vezes chamadas pelos alunos de bibliografias) e os infundáveis resumos. O não espaço para a manifestação do aluno tem sua explicação aí: como dar voz ao aluno se ele precisa copiar os conteúdos, fazer o registro destas informações tão importantes? Também aparece a idéia de que o professor é a fonte das informações e conhecimentos literários e que apresentam falhas nas explicações que geram dificuldades na compreensão.

Os alunos das segundas séries apontam praticamente os mesmos índices em relação à qualidade das aulas. Um total de 43% apontam que aulas são muito boas ou boas. Dos demais 57%, 35% as classificam como razoáveis, restando 22% para fracas ou muito fracas. Aqui o índice de insatisfação aumenta um pouco. Esses alunos justificam suas escolhas, com alguns argumentos diferentes dos da primeira série. Como aspectos positivos apontam:

- lemos alguns livros, desenvolve a leitura 10%
- trazem conhecimentos, 7%
- o professor é bom, 6%

Como aspectos negativos apontam:

- há poucas aulas de literaturas, 17%
- as aulas precisam ser dinâmicas, 12%

- o professor não é bom, 7%
- aulas fracas, poucos materiais, 11%

Em relação à qualidade da aula, novamente aparece a literatura como fonte de conhecimentos e como um pretexto para desenvolver uma habilidade, neste caso, a leitura (na série anterior, eram a fala e a escrita).

Um número expressivo de alunos aponta a escassez de aulas de literatura. Sabe-se que isso é decorrência dos currículos escolares que, na sua maioria, não fazem uma divisão entre aula de língua e aula de literatura, o que geralmente acontece é uma divisão no horário escolar, quando o professor é que faz essa separação até de modo informal. Frequentemente, o professor de língua portuguesa é o mesmo de literatura e também o de redação. O que acaba acontecendo é o estrangulamento das aulas de literaturas em detrimento das aulas de língua e de redação, dada a carga horária insuficiente para se dar conta de todos os conteúdos.

A escassez de materiais e a falta de dinamicidade das aulas acabam por acarretar a idéia de que o professor não é bom e que as aulas são fracas. Mas isso tudo é uma bola de neve: poucas aulas, muitos conteúdos (equivocados, na grande maioria), poucos materiais e concepções errôneas sobre o que é ensinar literatura, acabam criando nos alunos uma aversão ao estudo da literatura. Uma aversão ao deleite literário. O desprazer, parodiando Barthes.

Alguns dados apontados pelos alunos e que merecem atenção:

- exposição crítica das obras 2%
- pode-se usar a imaginação 2%
- os livros são bons 3%

Apesar de serem números muito baixos, eles são indicativos de que há algumas experiências que já vêm sendo realizadas na prática escolar e que podem, aos poucos, tomar corpo.

Os alunos da terceira série também apresentam índices semelhantes aos anteriores. Um total de 43% apontam que aulas são muito boas ou boas. Dos demais 57%, 27% as classificam como razoáveis, restando 30% para fracas ou muito fracas. Aqui o índice de insatisfação aumenta consideravelmente. Aqui, destacam-se os seguintes argumentos positivos:

- o professor é bom, explica bem, 12%
- adquirimos conhecimentos, 7%
- desenvolve a criticidade, 7%
- enriquece vocabulário, 7%

Novamente, a função da literatura como fonte de conhecimentos e seu papel em desenvolver uma habilidade (vocabulário) aparecem e o professor como fonte da qualidade da aula também. Aqui, o desenvolvimento da criticidade é dos motivadores da boa aula. Neste sentido, Queiroz e Santos (2003, ), afirmam que ensinar literatura diz respeito à formação do leitor que deve ser tornar hábil para retraduzir em variedade de imagens que só ele é capaz, conforme seu repertório particular, sua escala de aprendizagens e valores. Complementam dizendo que: “ ensinar literatura diz respeito à atividade política por excelência. Não apenas por conduzir o espírito a acolher a alteridade, mas ainda, por impulsionar o indivíduo a ser o que ele é”. (p.90)

Os seguintes argumentos negativos:

- as aulas poderiam ser melhores, 16%
- temos poucas aulas de literatura, 11%
- são fracas e ruins, 9%

reforçam a idéia de que o baixo número de aulas de literatura e a forma como ela é trabalhada (metodologia e conteúdo), acarretam o conceito de aulas fracas e ruins. Ou seja, o aluno não consegue construir uma imagem do que é e como se estuda literatura, visto que tem poucas aulas que na maioria das vezes se ocupam da história literária.

Dado esse quadro, também se solicitou que os sujeitos desta pesquisa devessem uma boa aula de literatura, uma aula significativa. Um terço dos alunos deixaram a resposta em branco. Poder-se-ia dizer que foi preguiça de escrever ou que eles não estavam tão interessados em responder, mas Ezequiel Teodoro da Silva parece ter a resposta ao que aconteceu: “mas que diabo, não consigo, apesar de muito esforço em rememorar neste agora, lembrar quase nada de significativo!” (ZILBERMAN, 1990, p.25). Minimamente, Silva, recorda-se de dois episódios: quando da morte de Cecília Meireles e outro com poemas de Drummond. Nada mais. Não saber citar uma boa aula de literatura implica em não ter na lembrança algo significativo. O que está acontecendo?

A resposta já parece estar dada: um ensino que não desperta o desejo. Ou nas palavras de Barthes, a carência do desejo. O que a escola tem trabalhado e a forma como o tem feito, não despertam no aluno o desejo pela literatura.

### 3-Atividades significativas

Em relação às atividades desenvolvidas durante as aulas, os alunos destacaram que gostaram mais das seguintes:

- encenação de livros;
- vídeos;
- pesquisas;

trabalhos em grupos;

discussão de livros;

Essa relação mostra que os alunos selecionaram como atividades significativas aquelas que envolvem trabalhos em grupos, criatividade e pesquisa. Segundo Naspolini (1996), a atividade que promove o conhecimento caracteriza-se por ser significativa, produtiva e desafiadora. É significativa a atividade que propõe um desafio que o aprendiz tem condições de resolver e que gera algum tipo de conhecimento útil à vida. Uma atividade é produtiva quando revela conhecimento que o aluno já construiu e está construindo e é desafiadora quando apresenta algumas dificuldades, ou seja, está um pouco além daquilo que o aluno já domina. Pensando nisso, percebe-se que além das atividades que foram apontadas pelos alunos, a escola tem a sua disposição uma série de outras estratégias capazes de promover o conhecimento e despertar o desejo. Queiroz e Santos (2003, p.91) apresentam essa idéia por meio de uma comparação muito expressiva: " Se a literatura trabalha com o prazer dos sentidos, seu ensino compartilha igualmente do espírito do jogo, de encenação, de que faz parte a alegria".

Observa-se que as atividades apontadas pelos alunos são aquelas que instalam os discursos polêmico e lúdico no espaço escolar. Isso porque é nesse tipo de atividade que os alunos têm a chance de expor suas idéias, pontos de vista e abrir espaço para a imaginação e a criatividade. Além disso, são atividades que promovem a interação e construção de conhecimentos, premissas tão defendidas pelos sociointeracionistas.

Segundo a PCSC (1998), o discurso pedagógico ainda tende para o autoritarismo, pois o ensino é centrado no professor como transmissor de conteúdos e detentor de verdades. É Orlandi (1987) que propõe a distinção de três tipos de discurso em seu funcionamento: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário:

o discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta (o exagero é o non-sense). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário, procuram dominar seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se diz o que se diz, o que resulta na polissemia controlada (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente está " ausente ", oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas uma agente exclusivo, o resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz "isso é uma ordem", em que o sujeito passa a instrumento de comando).p.15)

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), para a literatura desempenhar seu papel na formação de leitores, deve-se criar entre alunos e obras literárias uma atitude de intimidade, de curiosidade pelos livros, de interesse pela descoberta, de valorização e de encantamento como leitor e como produtor de textos.

#### 4-Avaliação

Para fechar esse ciclo, foi questionado sobre como acontece a avaliação nas aulas de literatura. Solicitou-se que os alunos indicassem por ordem de frequência os instrumentos utilizados para a avaliação em sala de aula: 2ª série

Observa-se que nas três séries a avaliação por meio da apreciação individual do aluno acerca de uma obra lida se destaca: 27%, 18% e 22%. Isso significa que se dá abertura para que o aluno se expresse, tal qual já foi comentado, para manifestar-se em relação ao texto lido. Há que se lembrar que esse tipo de avaliação pode apresentar alguns problemas, tal como o alto grau de subjetividade envolvido e *laisse faire* que alguns atribuem ao trabalho com o texto literário. Não se pode cair no engano de pensar que essa apreciação pode acontecer de forma ingênua e superficial e sem qualquer tipo de organização. Até mesmo o deleito literário estabelece alguns elos para a construção e recriação de sentidos.

Outra prática muito utilizada é a realização de provas dissertativas: 18%, 16% e 21%. Esses dados têm estreita relação com os anteriores, pois a prova dissertativa também é um dos instrumentos que permite, de forma não tão ampla, que o leitor se manifeste e construa seus sentidos. Mas Lajolo (1986) diz que nas questões que prevêm respostas expositivas há uma confusão, pois exige-se o reconhecimento (ou atribuição, no caso de perguntas que prevêm respostas expositivas) mecânico de características de estilo reduzidas a rótulos: dar o título de uma obra a partir de alguns personagens ou excertos; identificar um autor a partir de excertos, títulos, problemática predominante ou personagens. E assim por diante.

As provas objetivas (marcar com X) também acontecem com alta frequência: 13%, 16% e 11%. Lajolo (1986), ao discutir a forma como a literatura é avaliada nos vestibulares, através de questões objetivas, questiona se elas permitem avaliar práticas efetivas de linguagem ou apenas avaliam uma interlocução passiva, uma vez que ao responder questões formuladas através de alternativas mutuamente exclusivas o aluno nunca toma a palavra: tem apenas de colar-se à interlocução que, com o texto, estabeleceu o organizador da questão.

O que esse tipo de instrumento avalia é o simples reconhecimento, entre as alternativas propostas, daquela que, sobre o assunto mencionado na formulação da questão, apresenta as informações que sobre tal assunto, o que o aluno recebeu através de manuais didáticos, apostilas, aulas expositivas, fichas de avaliação de leitura.

A produção de textos dos alunos também é um dos recursos muito utilizados: 15%, 24% e 16%. O que se tem nesse caso é, na maioria das vezes o uso da literatura como um pretexto para a produção de um texto. É o que Geraldi (2003) define como a utilização de textos para a produção de outros textos, que é uma estratégia bem vista pelo autor: "Não vejo porque um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produções de outros textos, etc). Antes pelo contrário, pe preciso retirar dos textos sacrários, dessacralizando-os com nossa leituras, ainda que venham marcadas de pretextos". (p.96)

No entanto o que se faz ao tomar a literatura como pretexto para a produção de um outro é tirar espaço do que o próprio Geraldi (2003) define como leitura fruição do texto, aquela forma de interlocução praticamente ausente da escola, o ler por ler, sem o interesse pelo controle do resultado.

Em último lugar, com 36 %, 25% e 40%, aparecem o uso de fichas de leitura. Esse é um dado relevante, visto que até pouco tempo, ler uma obra literária era sinônimo de ficha de leitura. Esta prática, aos poucos abandonada, constatada sua ineficiência, atormentou muitos e muitos estudante que aprenderam, inteligentemente, a burlar esse instrumento. Quantas vezes o mesmo aluno não entregou a mesma ficha (pelo menos o mesmo texto) a diferentes professores? Quantas vezes o professor não deve ter lido o mesmo texto sob diferentes autorias? E nas últimas décadas, com o advento da internet, nem se pode aqui descrever todas as possibilidades de fraudes.

Além de serem facilmente fraudadas, as fichas de leituras, na sua grande maioria, nunca testaram além da habilidade de sintetizar idéias. Poucas vezes devem ter sido feitas propostas inovadoras, críticas e criativas no trabalho com as famigeradas fichas de leitura. Parece que pelo menos esse fantasma que perseguiu o trabalho com o texto literário agora tem sossego.

#### 5-Finalizando:

Deste conjunto de análises, depreendem-se algumas idéias importantes para se repensar a qualidade da aula de literatura:

- o processo de ensino – aprendizagem de literatura está muito centrado na figura do professor como repassador de conteúdos, como detentor das formas corretas de se ler;
- o número reduzido de aulas de literatura não oportunizam um trabalho significativo que desperte no aluno o desejo de mergulhar na literatura.

#### 6 REFERÊNCIAS

- BACK, Eurico. Fracasso do ensino de português. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BARTHES, Roland. A Aula. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- \_\_\_\_\_. O prazer do texto. SP: Perspectiva, 2002.
- \_\_\_\_\_. O Grão da Voz: entrevistas 1962-1980. Lisboa/Porto: Ed. 70, 1982.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares nacionais- língua portuguesa. Brasília (DF): MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LEITE, Lígia Chiapini Leite. Invasão na Catedral: Literatura e Ensino em Debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- MURRIE, Zuleika de Félice. O ensino de português: do primeiro grau à universidade. São Paulo: Contexto, 1992.
- NASCIMENTO, Evando. Ângulos: literatura e outras artes. Juiz de Fora/Chapecó: UFJF/Argos, 2002.
- NASPOLINI, Ana Tereza. Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.
- ORTIZ, Hilda B. Dmitruk (org). Cadernos metodológicos; diretrizes de metodologia científica. Chapecó: Argos, 2004.
- SANTA CATARINA, Secretaria de estado da educação. Proposta Curricular. SED, 1991.

\_\_\_\_\_. Secretaria de estado da educação. Proposta Curricular. SED, 1998.  
SILVA, Ezequiel. Leitura e realidade brasileira. São Paulo: Mercado Aberto, 1988.  
SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.  
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação. São Paulo: Cortez, 1996.  
ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino de literatura. São Paulo: Contexto, 1991.

## SUGESTÃO DE LEITURA

### O PÓS-MODERNO

**JEAN-FRANCOIS LYOTARD**

José Olympio Editora

**RESUMO:** Publicado na França ainda em 1979, Lyotard leva adiante o projeto de acelerar a decadência da idéia de verdade, pelo menos tal como ela é entendida por algumas correntes da filosofia moderna. Com o termo Pós-Moderno, pretende antes de tudo designar o conjunto das transformações ocorridas nas regras do jogo da produção cultural e que marcam o advento das sociedades pós-industriais. Sua preocupação básica não é a de avaliar todo o conjunto das modificações sofridas pela herança cultural deixada pelos modernos, mas sim a de avaliar as condições do saber produzido nas sociedades mais avançadas, muito particularmente as condições do saber científico e seu suporte tradicional, a universidade

**SUMÁRIO:** O campo: o saber nas sociedades informatizadas: O problema: a legitimação: O método: os jogos da linguagem: A natureza do vínculo social: a alternativa moderna; a natureza do vínculo social: a perspectiva pós-moderna; pragmática do saber narrativo; pragmática do saber científico: A função narrativa e a legitimação do saber; Os relatos da legitimação do saber; A deslegitimação; A pesquisa e sua legitimação pelo desempenho; O ensino e sua legitimação pelo desempenho; A ciência pós-moderna como pesquisa de instabilidade; A legitimação pela paralogia

**Áreas de interesse:** Literatura, Filosofia, História.

**Palavras-chave:** Cultura; Mudança cultural.