



## **IDEOLOGIA, CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO: relações entre literatura e pintura**

Paulo Rogério Ferrarezi<sup>1</sup>

José Antonio de Souza<sup>2</sup>

### **Introdução**

O atual modelo de educação foi pensado e construído no momento histórico de passagem do modo de produção feudal para o capitalismo, colocando o foco na educação para o trabalho. Segundo Bobbitt (2004, p.43), os debates em torno da educação revelam a presença de duas escolas relativamente antagônicas ao pensamento educacional. Por um lado, há os que optam primariamente pelos resultados subjetivos: a mente favorecida, apreciações rápidas, sensibilidades apuradas, disciplina, cultura. Para estes, a finalidade da educação é antes a capacidade de viver e não a capacidade prática de produzir. Por outro lado, há os que defendem que a educação deve incidir, acima de tudo e de uma forma consciente, numa efetiva ação num mundo prático. O indivíduo é educado para desempenhar de uma forma eficiente os trabalhos que lhe são exigidos; para cooperar eficazmente com seus colegas nas questões sociais e cívicas; para poder criar devidamente os seus filhos até a maioridade; para poder cumprir com todas as suas relações sociais com seus colegas, de uma maneira agradável e efetiva.

Entretanto, esse trabalho para o qual o indivíduo é preparado não é um trabalho com fins educativos, mas um trabalho alienado, que forma o trabalhador para a fábrica, um operário do capital. Numa sociedade em que o Estado se instala de forma autoritária como na brasileira, a escola passa a ser um dos alicerces de sustentação de um sistema vigente, por isso o modelo escolar “convencional” é reprodutor da logística desse sistema, tornando a escola

---

<sup>1</sup> Aluno regular do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), vinculado à linha de pesquisa *Linguagem, Educação e Cultura*. Professor da rede particular de ensino de São Paulo. Docente da UNIFEV – Centro Universitário de Votuporanga/SP.

<sup>2</sup> Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba, vinculado à linha de pesquisa *Linguagem, Educação e Cultura*.

um aparelho ideológico de estado, uma vez que ela engendra um espaço a partir do qual reproduz vários discursos, como o pedagógico, o científico, o familiar, o religioso e tendo como fio condutor o neoliberal: todos com a finalidade de promover a manutenção de um *status quo* vigente.

Quando se diz que a escola é capaz de reproduzir discursos isso significa que ela se caracteriza como uma ferramenta social de contenção, pois aqueles que detêm o poder de determinar quais discursos devem ser disseminados e quais devem ser silenciados, detêm o poder de escolher os caminhos daquilo que é tido ou aceito como socialmente relevante.

### **1. Ideologia, currículo e livro didático**

A Análise do Discurso, surgida na década de 60, do século XX, é definida inicialmente como “o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado.” (BRANDÃO, 2004, p. 17). Entretanto, considera, além do enunciado, também outros pontos como: a instituição em que o discurso é produzido; por quem; para que público e com qual objetivo. O ponto de partida para a Análise do Discurso é o seu contexto, as situações concretas de produção, considerando sempre as condições sócio-históricas e ideológicas.

Em relação às condições de produção do discurso, segundo Cardoso (2003, p.39) elas são “uma representação do imaginário histórico-social”, assim como os protagonistas do discurso são “representantes de lugares determinados na estrutura social: o lugar do professor, de aluno, de pai, de político, de sacerdote”. Esses lugares imaginários, construídos socialmente e intencionalmente, são determinantes para a construção de sentido do discurso, visto que, do lugar institucional de onde emana a fala, emana também uma ideologia.

Segundo Althusser (1970, p. 85) a ideologia não representa somente um sistema de ideias que atuam na imaginação, compreensão da realidade ou na representação do mundo. Ela tem existência material, pois ela é transmitida pelos indivíduos moldando-se num conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção, afinal elas representam os interesses materiais e concretos de uma determinada classe.

A escola completa ou integra o quadro dos chamados AIE, ou seja, os discursos por ela propagados são responsáveis pela manutenção da ordem social tal como a conhecemos. Uma das ferramentas de que a escola dispõe para manter o padrão de comportamento social é o currículo.

Conforme Sacristán (2013), o currículo existe em função de constituir a carreira do estudante e se corporifica nos conteúdos deste percurso e em sua organização. O currículo assume a função de uma ferramenta que, ao mesmo tempo, evita a arbitrariedade na escolha daquilo que será ensinado em cada situação enquanto, de forma paralela, orienta, modela e limita a autonomia dos professores; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como os de classe, empregado para distinguir os estudantes, agrupá-los, categorizá-los e classificá-los. O agrupamento de sujeitos em classes facilita o regulamento da variedade dos alunos.

Entre a recepção do saber pelos estudantes e a cultura elaborada pelos especialistas, existem agentes culturais mediadores, como os professores, os livros didáticos e demais materiais didáticos. Existe uma cultura que propõe conteúdos para os currículos; há uma outra, mediadora, dos professores; propõe-se um conhecimento peculiar expresso nos materiais didáticos; e, fruto das interações entre tudo isso, surge o conhecimento escolar que é transferido aos alunos.

A qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fonte de informação. Assim, a adoção desses conteúdos ou de outros não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis.

Um dos agentes culturais mediadores que merece ponderação e observação, foco desse artigo, é o livro didático (LD) e as relações que estabelece com o professor e algumas disciplinas em sala de aula.

O LD projeta discursos de múltiplas vozes decorrentes de textos que o compõem e que existem na sociedade em geral. Os textos, na obra, não existem de forma hermética, fechada. Eles são selecionados de acordo com justificativas e critérios dos autores e de uma assessoria pedagógica tentando-se a utilização pelos professores e instituições que irão adotar uma ou outra coleção didática. Quando da adoção desse material, faz-se necessária uma análise crítica entre os educadores a fim de decidirem sobre o favorecimento de uma obra em detrimento de outras.

O LD tem importância na prática pedagógica diária por ser suporte teórico e prático para o aluno, instrumento de apoio para o professor e por construir uma organização possível

do conteúdo a ser ensinado. No entanto, os educadores precisam estar atentos a fim de que não se transformem em meros seguidores das orientações contidas nos materiais didáticos. O material didático é uma ferramenta de apoio e não substituto do profissional comprometido com a educação.

Freitag (1987) ressalva que professores e alunos acabam tornando-se escravos do LD ao invés de o utilizarem para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e de contraideologia, tornando-o principal roteiro, ou exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem.

O LD exerce grande influência na metodologia de ensino e nas formas de avaliação empregadas pelo professor, além de nortear a rotina presente em sala de aula. Segundo Silva (1988 apud MOLINA, 1988), são várias as circunstâncias que podem levar os professores ao uso “inocente” do LD. São elas: carência de outros recursos didáticos e outros livros na escola, tempo reduzido de planejamento, grande número de turmas diferentes, obrigatoriedade de seguir os Programas Oficiais e as estratégias de marketing das editoras, as quais, muitas vezes, criam a ilusão de que por seguirem algumas leis e parâmetros curriculares nacionais, podem ser aplicadas sem qualquer avaliação crítica por parte do professor.

Afinal, quais conteúdos são privilegiados nos livros didáticos de literatura? Qual a abordagem dada a esses conteúdos? Como se relacionam com outras áreas do conhecimento? Que propostas interdiscursivas e interdisciplinares o LD adota? São algumas das reflexões a que o artigo se propõe na sequência.

## **2. As imagens, o texto verbal e a manutenção do cânone**

As considerações que se seguem são baseadas no LD *Português – linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, distribuído pela editora Atual; o material é composto de três exemplares, um para cada ano do Ensino Médio.

O intuito das considerações é analisar o tratamento dado às pinturas no contexto literário em que aparecem no LD; dentre os sentidos possíveis da imagem, sopesar até que ponto isso é explorado no material; considerar se as comparações entre expressões artísticas constam do LD ou são função atribuída ao professor e verificar se as pinturas associadas aos períodos literários são meramente ilustrativas ou estabelecem alguma relação dialógica com os textos ou com a própria corrente literária.

O homem contemporâneo anseia superar o cotidiano, absorver o mundo e controlar a realidade; é importante, no entanto, não esquecer que a obra de arte é representativa da classe dominante e uma tentativa de mascarar as diferenças sociais existentes. Toda obra artística está vinculada ao contexto histórico na qual foi produzida; todo o “fazer artístico” cumpre uma prática ética e social. É, por conseguinte uma ideologia, podendo ou não se comprometer, em grau diversificado, com o mundo referencial. Pode-se dizer, então, que a arte é social porque sofre ação do meio e exerce influência sobre ele.

Ao afirmar que a arte é a expressão da sociedade, Candido (2000, p.20) apresenta a ideia de que “a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais.”.

A arte, sendo social, liga-se aos valores ideológicos vigentes que o artista utiliza nos seus temas e causa impacto quando se comunica com seu público. Por esse motivo, a obra somente está completa no momento de interação artista/público, quando seus efeitos se fizerem sentir nesse último, no nosso caso, o educando.

De acordo com Zilberman (2008, p. 53) a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial.

Segundo Magalhães (2008, p. 97) o contato com a literatura possibilita que os estudantes aprendam a ler o mundo, a entender as relações sociais e, mais ainda, a se perceberem como parte da humanidade. Para a humanização da sociedade, faz-se necessário que essa prática humana seja desenvolvida nos estudantes desde a mais tenra idade, pois a

arte, a mais elevada das expressões humanas, reflete as relações entre o indivíduo e o gênero, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento da subjetividade. De acordo com Lukács (1978):

A arte constitui uma expressão privilegiada da subjetividade; o resultado do reflexo artístico e sua recepção são possibilidades concretas de afirmação da personalidade, pois significam o ato de escolha que um sujeito – o artista, ou o receptor – realiza sobre a forma de tratar os conflitos, que estão diretamente ligados à autoconstrução humana. A arte parte de indivíduos concretos e retorna a eles através da recepção, sendo, em todas as suas fases, um fenômeno essencialmente social. O resultado do fazer artístico representa uma visão de mundo, sem haver uma relação mecânica entre o que o artista pensa sobre o mundo e o que ele expressa em suas obras.

Sem a possibilidade de usufruir das artes em geral e da literatura em particular, o ser social fica mais limitado, pois tem mais dificuldade em entender o mundo e as contradições dos conflitos humanos. Seu mundo fica restrito ao cotidiano sua visão se torna mais mecânica em relação ao estar-no-mundo e à dimensão social, histórica e cultural a que todos estamos sujeitos.

Embora a literatura seja, conforme sugere Cândido (1995) uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e sem a qual não se poderia viver, faz-se mister verificar o como, a maneira pela qual esse universo fabuloso – trajetória natural da fruição artística e direito inalienável de todo ser humano – é apresentado ao educando.

No que diz respeito à concepção de texto visual, é possível argumentar que, assim como um texto escrito, as imagens comportam significações que são concebidas a partir da interação texto (imagem) /leitor/contexto.

O texto é um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal, podendo ser, portanto, um quadro, uma dança, um espetáculo teatral, expressões corporais, entre outros, que se tornam signos no ato de leitura. Por conseguinte, esse tipo de leitura não deve ser considerado inferior ou dependente da escrita, tendo em vista que possui um caráter artístico que dialoga e contribui com o modo linguístico, uma vez que podemos ler um texto visual e verbalizar sobre ele.

As imagens são expressas por meio dos diversos usos da cor, estruturas e composições, fatores que determinam a exploração dos sentidos, do mesmo modo que a linguagem verbal, que se expressa pela escolha dos gêneros, das classes de palavras e estruturas semânticas. Dessa forma, as imagens apresentam três características fundamentais, assim como os gêneros escritos: tema, estrutura composicional e estilo, o que nos permite dizer que as imagens fazem parte dos “gêneros imagéticos”.

Considerando que os manuais didáticos, na maioria das vezes, são o único instrumento utilizado em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades de leitura, eles merecem uma observação mais detalhada. Esclareça-se que, dada a limitação física do artigo, esse procedimento será realizado unicamente em dois dos capítulos do supracitado livro de Cereja.

A título de exemplificação, se tomarmos o Livro 1, capítulo 1 da Unidade 2 teremos o quadro *A festa dos deuses* (1514-1529), de Giovanni Bellini – abrindo o capítulo que trata a ‘linguagem do Classicismo renascentista’. Logo abaixo o material didático oferece um fragmento de texto de Nicolau Sevcenko.

NOME DO CAPÍTULO: Unidade 2 - Capítulo 1 – p. 128

### **A linguagem do Classicismo renascentista**

TEXTO QUE ACOMPANHA A IMAGEM: A história da Cultura Renascentista nos ilustra com clareza todo o processo de construção cultural do homem e da sociedade contemporânea. Nele se manifestam os germes do individualismo, do racionalismo e da ambição ilimitada, típicos de comportamentos mais imperativos e representativos do nosso tempo. Ela consagra a vitória da razão abstrata, que é a instância suprema de toda a cultura moderna, versada no rigor das matemáticas, que passarão a reger os sistemas de controle do tempo, do espaço, do trabalho e do domínio da natureza.

IMAGEM: A festa dos deuses, de Giovanni Bellini



O quadro de Bellini não recebe qualquer consideração ao longo do capítulo, assim como as demais imagens selecionadas pelo autor do LD; têm, aparentemente, como função única a ilustração e a ênfase conteudística focaliza, meramente, o texto verbal.

Os textos verbais selecionados são: um trecho da *Divina Comédia* de Dante Alighieri, um excerto de Petrarca, um soneto camoniano e um fragmento de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Na sequência, o que se vê são informações teóricas, históricas e conceituais acerca dos textos verbais propostos. É importante lembrar aqui que o texto científico e histórico tem predominância sobre o texto artístico ou ficcional. Segundo Jobim (2009) o senso comum associa discursos não-ficcionais aos campos ‘objetivos’ ou ‘científicos’, promovendo, portanto, uma depreciação ao campo literário, argumentando que se trata de uma atividade que pode, no máximo, provocar prazer estético no leitor, mas nunca produzir conhecimento. Em contrapartida, se poderia argumentar que aquilo que, no campo objetivo ou científico se acredita ser a realidade, é uma construção erigida a partir de regras de objetividade fundamentadas em certo quadro de referência histórica.

No Livro 1, capítulo 4 da Unidade 2 teremos o quadro *Fliegend Hollander*, de Rafael Olbinski, trechos da obra *Os Lusíadas* e textos camonianos tanto em medida velha quanto em medida nova, além de uma proposta de diálogo entre a lírica camoniana e a canção popular. As demais imagens que aparecem no capítulo são, em geral, fotografias como por exemplo a Taprobana que é hoje o Sri Lanka, uma ilha no oceano Índico ou a imagem do Cabo da Tormentas, também conhecido como Cabo da Boa Esperança, na África do Sul – imagem associada ao Canto V de *Os Lusíadas* em que se aborda a figura do Gigante Adamastor; há ainda uma foto da capa da primeira edição de *Os Lusíadas*, um mapa que mostra a trajetória de Vasco da Gama rumo às Índias e uma imagem chamada *Laocoonte*, do pintor maneirista espanhol El Greco.

Nenhuma delas, em especial os quadros, trazem sequer menção a prováveis associações com os textos verbais presentes no capítulo ou propostas que promovam associações intertextuais ou interdiscursivas.

NOME DO CAPÍTULO: Unidade 2 - Capítulo 4 – p. 157

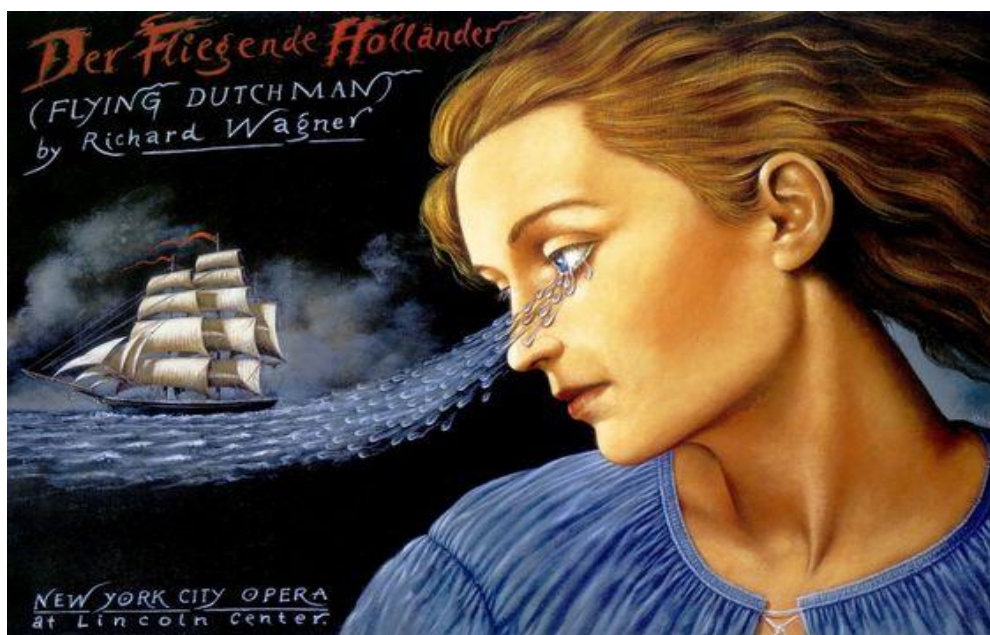
### **O Classicismo em Portugal**

TEXTO QUE ACOMPANHA A IMAGEM: Entre os séculos XV e XVI, Portugal tornou-se um dos mais importantes países da Europa, em virtude do papel decisivo que exerceu no processo de expansão marítima e comercial. O país amadurecia como



Estado, povo, língua e cultura; contudo, faltava aos portugueses uma grande obra literária que registrasse e consagrasse a euforia que viviam. O poema épico *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, é a resposta concreta a esse desejo e a obra que projetou a literatura portuguesa entre as mais significativas do cenário europeu nesse momento histórico.

IMAGEM: *Fliegend Holländer* (1885), de Rafael Olbinski



A imagem percebida como enunciado se mostra imprescindível não apenas para divulgação ou recepção do texto, mas para sua realização argumentativa ou valorativa. Isso se dá porque a imagem, por si mesma, estabelece inúmeras relações dialógicas, as quais podem complementar o texto com sentidos advindos de outros textos, de outras situações, de acontecimentos históricos, de experiências individuais, de valores culturais, de motivos ideológicos, enfim de toda a imensa corrente da comunicação social. A imagem, assim como o enunciado verbal, deve ser compreendido como discurso e, portanto, como unidade capaz de integrar o discurso do outro, sendo que, a imagem, em geral, reforça o discurso do outro.

No entanto, não é o que se vê na seleção, implementação e efetivo uso de imagens em meio aos livros didáticos, sendo que a prática verificada nesse curto exemplo do livro de Cereja parece ser padrão entre livros didáticos.

Vale observar ainda que, os textos selecionados privilegiam autores canônicos, em geral, homens e no caso desse período literário: o Classicismo português, a abordagem se resume a um único autor: Luís de Camões.

O texto histórico, que explica o comportamento da época, recebe destaque e entremeia as seleções de textos poéticos eleitos como dignos de serem alvo da análise poética.

Sendo os livros didáticos agentes culturais mediadores, de acordo com Coracini (1999, p. 33) a legitimação do LD na escola estaria associada ao fato de atribuir-se a ele a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói. Essas ‘atribuições’ destinadas tanto à escola quanto ao LD os transformam em possantes instrumentos de controle social no sentido de doutrinar e prescrever aos indivíduos qual padrão de comportamento devem ou não adotar.

Assim, é comum o descaso com o processo de seleção dos materiais didáticos, com os textos que compõem o material curricular e com as imagens ou atividades que se apresentam em meio a esses materiais, aos quais a sociedade concede legitimação para representá-la.

Há uma concepção de ciência tradicionalmente perpetuada pelo LD, enquanto lugar produtor de ‘dizeres da verdade’. Ambos, o LD e a ciência, deverão lidar com conceitos verdadeiros em oposição aos falsos. Ao transmitir ‘verdades’, o LD deverá apresentar conteúdos que sejam claros, limpos, transparentes, sem ambiguidades ou equívocos, sem preconceitos, enfim, sem erros. Parece que essas exigências quanto à constituição do LD se sustentam na ilusão da transparência da linguagem e na ilusão do sujeito enquanto origem do seu dizer.

Em meio a esse material didático, espera-se que não se dê vazão aos discursos ideológicos evitando-se a análise de questões relacionadas a valores e conteúdos de caráter moral e cívico, aspectos relacionados à discriminação racial, étnica ou racial, à transmissão de ideologias políticas, enfoques sobre o desenvolvimento e a sustentabilidade.

As ilustrações, conforme mencionado anteriormente, no LD, têm em geral, função decorativa; não é comum em meio o LD atentar-se para as ilustrações, por vezes veiculadas de maneira contraditórias, estereotipadas e descontextualizadas. Observe-se aqui, o modo como o simbolismo dos materiais se constitui numa ferramenta poderosa por meio da qual se projetam determinadas ideologias e valores, imperceptíveis ao grande público.

Bakhtin (2002) sugere que a neutralidade no discurso não existe, uma vez que este é constituído e construído por meio de enunciados, que, por sua vez, são repletos de cargas ideológicas que forma substancialmente o discurso. São as relações ideológicas que formam substancialmente o discurso. Assim, determinados momentos sociais, históricos, situacionais, proporcionam o surgimento de um enunciado significativo, o qual revela os milhares de fios ideológicos presentes na consciência ideológica de uma determinada enunciação.

Bakhtin (2002) acredita ser o dialógico uma interação entre indivíduos que se influenciam mutuamente através da linguagem e parte do princípio de que é na relação com o outro que vamos nos constituindo enquanto seres históricos e sociais. A concepção de dialogismo está mais nas práticas discursivas e não nas estruturas linguísticas propriamente ditas. Qualquer texto é duplamente ideológico, ou seja, apresenta uma relação dialógica entre os textos e entre os interlocutores. O discurso também é uma consequência de uma relação prescrita, uma vez que este se constrói por meio do diálogo entre sujeitos falantes (dialogismo) e entre os diálogos com outros discursos (intertextualidade).

Ao final, observamos que, caso se pretenda em meio ao LD um processo de análise interdiscursiva ou interdisciplinar, esse papel fica restrito às intervenções do professor. A escola, no entanto, cumprindo sua função de aparelho ideológico, nem sempre abre espaço para a autonomia do professor, impondo-lhe a obrigação de dar conta do material inteiro, esgotar os exercícios e as atividades propostas. Dentro dessa perspectiva, a adoção do LD e dos procedimentos que traz consigo impedem a inovação e a criatividade do professor, que não é estimulado a qualquer trabalho extra ou a promover alterações que possam atender às necessidades específicas dos grupos.

### **Considerações finais**

Para Martins (2004), a leitura de imagens causa um sentimento de limitação, ao passo que este tipo de leitura necessita de conhecimentos prévios adquiridos através de leituras anteriores, isto é, de uma “bagagem de leituras”. É o caso da leitura de quadros de pintores famosos, por exemplo. Eles seguem estilos e técnicas rebuscadas, semelhante aos textos poéticos que necessitam de certo conhecimento para ser compreendidos. Esse conhecimento se constrói por meio do hábito de leitura, como ocorre com os poemas que denotam múltiplos sentidos, acarretando múltiplas interpretações.

Apesar desse fato constatado quanto ao cuidado na escolha e aplicação das imagens em meio aos livros didáticos, não é o que se observa a partir dos exemplos postos em discussão nos capítulos do livro de Cereja. Conforme proposto em meio ao artigo, observou-se que dentre os sentidos possíveis da imagem, nenhuma consideração é feita no manual didático, ficando a cargo do professor promover alguma intervenção quanto às relações entre texto verbal e não verbal ou simplesmente, dada a sobrecarga de atividades que o LD impõe ao educador, negligenciar o tratamento dado a esse material que poderia trazer uma riqueza e um crescimento cultural inominável ao educando.

Conforme sugere Sacristán (2013, p. 22) além dos livros didáticos, existe uma política editorial e cultural além das intenções de servir ao ensino. Aos professores e textos, precisamos aproximar os usos e as propostas do desenvolvimento do currículo: documentos sobre as exigências curriculares impostos pelas autoridades da educação, normas técnicas às quais os professores devem se submeter e exigências de notas ou conceitos mínimos nas provas de avaliação externa. Sacristán (2013) arremata sugerindo não haverá mudança significativa na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática; ou, em outras palavras: toda proposta cultural sempre será mediada por esses mecanismos.

Ainda com base nos reflexões de Sacristán (2013, p. 22) conclui-se que o último e pior dos inimigos seja o *habitus* a partir do qual se entende e pelo qual se atua na cultura profissional docente, pois enquanto se mantiver essa forma tradicional (no pior sentido da palavra) de organizar as instituições da educação, enquanto se mantiverem os regulamentos ditados pelas autoridades da educação, enquanto se confeccionarem os materiais curriculares impostos ao professor, estaremos fadados a reproduzir uma prática cultural secular e mais, a acreditarmos que estamos fazendo o certo em prol de uma ‘educação legítima e para todos’.

## Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença 1970. \_\_\_\_\_ . *Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Viera. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Trad. João Menelau Paraskeva. Lisboa: Platano, 2004.

- BONAFEÉ, Jaume Martínéz; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p.209-225.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: Queroz, 2000.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *Discurso e Ensino*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica/FALE- UFMG, 2005.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português – linguagens. Ensino Médio*. São Paulo: Atual, 2013. V. 1,2 e 3.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: \_\_\_\_\_. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas (SP), Pontes, 1999.
- COUTO, Mia. O menino que escrevia versos. In: \_\_\_\_\_. *O fio das missangas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- KOCH, Ingedore Grundelf Villaça. A construção dos sentidos no texto: intertextualidade e polifonia. In: *Texto e construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- LORENZ, Karl. *Ciência, Educação e Livros Didáticos do Século XIX*. Os compêndios das Ciências Naturais do Colégio de Pedro II. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2010.
- LUCKÁS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MAGALHÃES, Belmira. Ensino, literatura e discurso. In: SANTOS, Josalba Fabiana; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.) *Literatura & Ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- MOLINA, Olga. *Quem engana quem? Professor X Livro Didático*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- PANOFSKY, Erwin. *A perspectiva como forma simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p.16-35.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, Josalba Fabiana; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.) *Literatura & Ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.