

**NORMA LÚCIA BARBOSA**

**A LEITURA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO  
COMO MEIO DE INSERÇÃO SOCIAL**

**MESTRADO**

**EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – SÃO PAULO**

**SÃO PAULO  
2007**

**NORMA LÚCIA BARBOSA**

**A LEITURA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO  
COMO MEIO DE INSERÇÃO SOCIAL**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Maria Giovanni (agosto/2006 a agosto/2007) e da Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Mercês Ferreira Sampaio (fevereiro/2005 a julho/2006).**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – SÃO PAULO**

**SÃO PAULO  
2007**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

*À Beatriz, Gustavo, Guilherme, Gérson e Jefferson que  
encontram na leitura como um meio de felicidade.*



## AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho e, em especial:

À Minha orientadora **Profª. Drª. Luciana Maria Giovanni**, que confiou na realização desta pesquisa, pelas orientações, sugestões valiosas e apoio que, competente e humanamente, fazendo-me crer nas minhas possibilidades;

À **Profª. Drª. Maria das Mercês Ferreira Sampaio**, pela competência, seriedade e empenho com que encaminhou o início deste trabalho e por acreditar na transformação social pela Educação;

À **Profª. Drª. Neide Luzia de Rezende**, pelo apoio e atenção prestados no fornecimento de materiais, pela contribuição, competência e sugestões no Exame de Qualificação;

Ao **Prof. Dr. Kazumi Munakata**, cujas contribuições no Exame de Qualificação foram valiosas para o encaminhamento desta pesquisa;

Aos **Professores do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade**, pela contribuição e colaboração e, em especial, ao **Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas**;

Ao **Diretor** e aos **Professores** da escola alvo desta pesquisa, que contribuíram gentilmente para a realização das observações que compuseram o *corpus* deste trabalho;

À **Marli Benedicto Silva Mendonça**, diretora de escola, pelo apoio e compreensão durante meu afastamento;

Aos **Professores Martiniano, Messas, Selma, Júlio, Eliana**, pelo apoio incondicional;

Aos **meus irmãos** e à **minha mãe**, que me apoiaram nos momentos difíceis desta caminhada e me propuseram momentos de reflexão necessários à vida;

Ao amigo **Paulo Rocha**, pelo incentivo, apoio e amparo nos momentos de dificuldades e angústia.

BARBOSA, Norma Lúcia. 2007. *A leitura no currículo do ensino médio como meio de inserção social*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Universidade Católica de São Paulo.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender as contribuições das práticas de leitura na formação e inserção social do aluno do Ensino Médio de uma Escola Pública da Rede Estadual de ensino vinculada à Diretoria de Ensino Leste-5, da cidade de São Paulo, na disciplina Língua Portuguesa. Buscou-se inventariar e analisar as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores do Ensino Médio, identificando e caracterizando tais práticas e a frequência com que se lêem diferentes gêneros textuais, aferindo de que modo e em que circunstâncias a leitura é trabalhada em sala de aula, em outros espaços como a biblioteca, ou em outros momentos como atividade extraclasse, e realizando análise de avaliações utilizadas pelos professores.

Nortearam a pesquisa os conceitos de **Currículo** (Gimeno Sacristán, Apple, Young e Silva), **Leitura e Literatura** (na visão de estudiosos como Bakhtin, Bourdieu, Chartier, Hébrard, Solé, Lajolo, Zilberman, Geraldi, Smith, Foucambert, Goulemot, entre outros), e os documentos oficiais que subsidiaram a prática desses professores (PCN, DCNEM). A análise dos dados coletados no período de março a junho/2006, por meio de (1) exame e análise dos documentos da escola (Plano Gestão, Plano Escolar, Proposta Pedagógica) e dos professores (Planejamento, diário de classe, avaliações), (2) observações de práticas de leitura em classes de Ensino Médio e (3) entrevistas com 03 professores, permitiu confirmar a hipótese de que os recursos e procedimentos utilizados para o desenvolvimento das práticas de leitura são restritos e não têm proporcionado apropriação adequada aos alunos de modo geral e, em específico, àqueles com dificuldades de aprendizagem.

Os resultados obtidos revelaram que a leitura existe na escola pública. Contudo, desenvolvida como ensino pragmático, ainda não ganhou dimensão de atividade que subsidie a preparação para a vida e, conseqüentemente, para o trabalho, conquanto a leitura como atividade-meio é um componente cultural relevante nas sociedades letradas, cuja apropriação e uso tornam-se elementos de distinção e de inserção social.

Palavras-chave: Práticas de leitura;  
Ensino Médio;  
Currículo;  
Livro didático;  
Letramento.

BARBOSA, Norma Lúcia. 2007. *Reading skill in High School curriculum as a means of social inclusion*. Thesis (Master's Degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo: Program of Graduate Studies in Education: History, Politics, Society of the Pontifical Catholic University of São Paulo – PUC-SP.

## ABSTRACT

This research aimed to understand the contributions of the reading practices in the formation and social inclusion of the students of high school of São Paulo State Public School connected to East-5 Teaching Directory Administration of São Paulo in the Portuguese Language subject. The objective was listing and analyzing the reading practices developed by the high school teachers, identifying and characterizing such practices and the reading frequency of different text genres, checking in which circumstances reading has been worked in classrooms, other spaces like the library or other moments like extra class activity, and analyzing the teachers' evaluations.

This research involved the concepts about **Curriculum** (in the point of view of authors like Gimeno Sacristán, Apple, Young and Silva); **Reading** and **Literature** (in the point of view of authors like Bourdieu, Chartier, Hebrárd, Lajolo, Zilberman, Geraldi, Smith, Foucambert, Sole, Soares, and others), and the official documents that helped these teachers' practices (PCN, DCNEM). The analysis of data obtained from March to June/2006 by means of (1) examination and analyzis of school documents (Management Plan, School Plan, Pedagogical Proposal) and teachers' (planning, class diary, evaluations), (2) reading practice observations in high school classrooms, and (3) interviews with three teachers, allowed us to confirm the hypothesis that resources and procedures used to develop the reading practices are restrict and have not provided proper appropriation to students in general and specifically to those with learning difficulties.

The results unveiled that reading is an existent practice in the public school. However, it has been developed as a pragmatic education and it has not yet won an activity dimension which could support the preparation for life and, consequently, for the work world, although reading like a means activity is one cultural and important social component in the literate societies, whose domination and use become elements of distinction and social inclusion.

Key words: Reading Practices;  
High school;  
Curriculum;  
Textbook;  
Literacy.

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>04</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>05</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>06</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>07</b>
<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>08</b>
 <b>RELAÇÃO DE ANEXOS.....</b>	 <b>10</b>
<b>RELAÇÃO DE QUADROS .....</b>	<b>11</b>
<b>RELAÇÃO DE SIGLAS.....</b>	<b>12</b>
 <b>Introdução.....</b>	 <b>13</b>
 Delimitação do Tema e do Problema de Pesquisa.....	 23
Objetivos e Hipótese.....	24
Procedimentos Metodológicos.....	25
 <b>CAPÍTULO I: Concepções sobre Currículo, Leitura e Literatura.....</b>	 <b>29</b>
1.1 Currículo: da prescrição à ação.....	30
1.2 A disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio – o currículo prescrito.....	34
1.2.1 A definição de disciplina escolar.....	34
1.2.2 Novas proposições para o trabalho com a linguagem no Ensino Médio.....	36
1.2.3 A proposta do ensino de leitura e escrita.....	38
1.2.4 A Literatura no currículo prescrito.....	39
1.3 As práticas de leitura no Ensino Médio – o currículo em ação.....	44
1.3.1 A leitura na perspectiva interativa.....	44
1.3.2 A leitura na perspectiva dialógica: gêneros do discurso e linguagem.....	50
1.3.3 A leitura e a formação do leitor na perspectiva histórico-cultural.....	53
1.3.4 A leitura sob a influência dos meios de comunicação de massa.....	57
1.3.5 Algumas considerações sobre leitura e literatura.....	61
 <b>CAPÍTULO II: A leitura como prática multifacetada: visão geral de alguns estudos já realizados.....</b>	 <b>64</b>
 <b>CAPÍTULO III: Contextualizando a pesquisa.....</b>	 <b>78</b>
3.1 Primeiras aproximações: análise de relatórios de estágio.....	79
3.2 Caracterizando a escola alvo do estudo.....	83
3.3 O perfil dos professores sujeitos deste estudo.....	89
3.4 As contribuições da Secretaria da Educação de São Paulo subsidiando o “currículo em ação” e as práticas de leitura na escola alvo.....	91
3.5 A leitura desenvolvida no “currículo em ação” na disciplina Língua Portuguesa na escola alvo.....	97
3.6 O currículo da disciplina Língua Portuguesa na escola alvo da pesquisa.....	102

<b>CAPÍTULO IV: Práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.....</b>	<b>105</b>
4.1 Diferentes procedimentos entre os professores: as práticas de leitura.....	106
4.1.1 A prática de leitura pelo uso do livro didático.....	109
• A influência do PNLDEM.....	113
• Coleção Novas Palavras: português .....	115
• Coleção Língua & Literatura .....	118
4.1.2 As práticas de leitura do professor do EM pela leitura dos clássicos.....	124
4.1.3 As práticas de leitura do professor do EM pelas aulas de literatura.....	139
4.1.4 As práticas de leitura do professor do EM pela avaliação da aprendizagem.....	144
• As práticas analisadas.....	146
4.1.5 As práticas de leitura do professor do EM pela avaliação dos clássicos.....	157
• P1: Avaliação da leitura por meio de seminários.....	157
• P2: A avaliação da leitura por meio da elaboração de questões dissertativas objetivas.....	164
• P3: A avaliação da leitura desenvolvida na 1ª série do EM.....	173
4.1.6 As práticas do professor do EM pelo conselho de classe e série: uma forma “democrática” e explícita de cobrança de resultados.....	175
<b>4.2 Frequência com que a leitura é realizada na escola alvo.....</b>	<b>178</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>180</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>186</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>194</b>

## RELAÇÃO DE ANEXOS

Anexo 1: Resumo das observações feitas no período de março a junho/2006 nas aulas de Língua Portuguesa.....	195
Anexo 2: Roteiro para entrevista com professor da disciplina Língua Portuguesa do Sistema Anglo Vestibulares.....	201
Anexo 3: Anglo Vestibular: uma proposta “diferenciada” no ensino de leitura.....	202
Anexo 4: Planejamento anual/2006 dos professores da disciplina Língua Portuguesa da escola alvo.....	206
Anexo 5: Trabalhos contendo questões dissertativas e objetivas elaboradas pelos alunos sobre a leitura da obra <i>Auto da Barca do Inferno</i> (3ª série do EM) e trabalho contendo questões objetivas e dissertativas sobre a leitura da obra <i>Memórias de um sargento de milícias</i> (2ª série do EM) (P2).....	213
Anexo 6: Trabalho elaborado por alunos da 3ª série A sobre a leitura da obra <i>D. Casmurro</i> (P1).....	240
Anexo 7: Questões retiradas da Sessão <i>E aí vem... o Vestibular</i> do livro didático: Língua e Literatura, Maria da Conceição Castro, Saraiva, 3ª série do Ensino Médio.....	247
Anexo 8: Questões retiradas da Sessão <i>E aí vem... o Vestibular</i> do livro didático: Língua e Literatura, Maria da Conceição Castro, Saraiva, 2ª série do Ensino Médio.....	252
Anexo 9: Questões retiradas do provão aplicado aos alunos do EM (P1, P2, P3).....	255
Anexo 10: Prova de Literatura aplicada à 3ª série do Ensino Médio (P2) .....	260
Anexo 11: Prova de Gramática aplicada à 3ª série do Ensino Médio (P2) .....	263

## RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1: Formação dos professores sujeitos deste estudo.....	90
Quadro 2: Organização do trabalho pedagógico dos professores observados, separado por professor e por atividade.....	107
Quadro 3: Fragmento 1 extraído do relatório de estágio do Curso de Metodologia de Ensino, da USP, referente ao 1º semestre/2004.....	142
Quadro 4: Prova Bimestral de Literatura aplicada à 3ª série do EM, contendo questões extraídas de vestibulares da Universidade Federal de Viçosa - MG (UFV-MG) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR)).....	147
Quadro 5: Prova Bimestral de Literatura aplicada à 3ª série do EM, contendo questões extraídas de vestibular da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO).....	148
Quadro 6: Prova Bimestral de Literatura aplicada à 3ª série do EM, contendo questões extraídas de vestibular da Fundação Carlos Chagas – São Paulo (FCC-SP).....	149
Quadro 7: Prova Bimestral de Gramática aplicada à 3ª série do EM.....	150
Quadro 8: Prova Bimestral de Literatura aplicada à 2ª série do EM.....	150
Quadro 9: Prova Bimestral de Literatura aplicada à 2ª série do EM, contendo questões extraídas do vestibular da FUVEST – São Paulo.....	151
Quadro 10: Prova Bimestral de Literatura aplicada à 3ª série do EM, contendo questões extraídas do ENEM/98 (Exame Nacional do Ensino Médio) e do vestibular da FAAP- SP (Fundação Armando Álvares Penteado – São Paulo).....	152
Quadro 11: Aviso aos alunos.....	153
Quadro 12: Texto referente ao Capítulo 27 da obra <i>Memórias sentimentais de João Miramar</i> , de Oswald d Andrade, 2001, p. 53.....	154
Quadro 13: Texto referente ao Capítulo 56 da obra <i>Memórias sentimentais de João Miramar</i> , de Oswald de Andrade, 2001, p. 62.....	154
Quadro 14: Questões Prova Semestral (1ºsem/2006) elaboradas a partir dos Capítulos 27 e 62 da obra <i>Memórias sentimentais de João Miramar</i> , de Oswald de Andrade, 2001.....	155
Quadro 15: Enquete elaborada por alunos da 3ª série do EM com base na leitura da obra <i>D. Casmurro</i> , de Machado de Machado de Assis.....	159
Quadro 16: Questões dissertativas formuladas por alunos da 3ª série do EM a partir da leitura de <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente.....	166
Quadro 17: Questões objetivas formuladas por alunos da 3ª série do EM a partir da leitura de <i>Auto da Barca do Inferno</i> .....	167
Quadro 18: Questões dissertativas formuladas por alunos da 2ª série do EM a partir da leitura de <i>Amor de Perdição</i> , de Camilo Castelo Branco.....	171

## RELAÇÃO DE SIGLAS

<b>APM</b>	Associação de Pais e Mestres
<b>ATP</b>	Assistente Técnico-Pedagógico
<b>CD</b>	Disco compacto
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CENP</b>	Coordenadoria de Normas Pedagógicas
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>DE</b>	Diretoria de Ensino
<b>DRE</b>	Diretoria Regional de Ensino
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>EMR</b>	Ensino Médio em Rede
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FEUSP</b>	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>HTPC</b>	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>INAF</b>	Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NSE</b>	Nova Sociologia da Educação
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCN+</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais <i>plus</i>
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
<b>PISA</b>	Programa Internacional e Avaliação de Alunos
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro didático
<b>PNLDEM</b>	Programa Nacional do Livro didático para o ensino médio
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>SEE-SP</b>	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo



## INTRODUÇÃO

*“O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer o mesmo e outro bordado, pois aos que agora tecem trazem e traçam outra história (...). É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto”.*

(GERALDI, 2003, p. 166)

Esta pesquisa está ligada à área de concentração “Escola e Cultura na perspectiva das Ciências Sociais”, do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade e incluída nos estudos sobre Currículo, com foco na leitura desenvolvida no Ensino Médio.

Como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual, tenho presenciado algumas mudanças no currículo do Ensino Médio (EM), que pouco contribuem para diminuir o quadro caótico de alunos que saem da escola sem aprender a leitura e a escrita, consideradas essenciais no âmbito do trabalho e da vida social em geral. Este fato é inquietante, pois a leitura identificada como uma prática histórica e social precisa ser claramente situada no contexto das práticas pedagógicas.

A Educação tem sido apontada nos textos acadêmicos e na imprensa em geral como fundamento às grandes transformações mundiais, o que se reflete no avanço do acesso à escolaridade e nas atuais políticas educacionais, consideradas “alavancas” para um desenvolvimento sustentável mais igualitário, transformando-se em expectativa para o enfrentamento da competitividade característica das sociedades modernas. Diante desse enfoque é possível considerar a escolaridade não só um fator de empregabilidade, mas também um processo de aprendizagem orientado para que cada ser humano possa, diante de situações impostas pelo meio social, adquirir autonomia intelectual e transformá-las em ferramentas de sobrevivência.

A fim de atingir essa expectativa, um maior investimento no ensino básico tem sido a bandeira utilizada para acompanhar as mudanças impostas pelo contexto social, no qual saberes diversos são postos à prova. Assim, novos enfoques passaram a ser relevantes na formação geral dos alunos, visando a sua participação num mundo de novas relações sociais,

econômicas e profissionais. Com isso, a escola em geral e de Ensino Médio, em particular, deve prepará-los para desempenhar diversos papéis na sociedade, tendo em vista, sobretudo, o fato de ser esta, a última etapa da escolaridade básica.

Nos textos que representam o discurso oficial – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96 – BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1999) – a preparação mencionada envolve a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias relativas às áreas de conhecimento. Neste conjunto, a leitura tem a força de favorecer a aquisição e a ampliação desses conhecimentos. Portanto, há que ser considerada também no Ensino Médio como uma atividade-meio, como base necessária ao domínio das aprendizagens propostas no currículo e presentes na sociedade contemporânea.

Para que a leitura seja apropriada como forma de inclusão social, os PCN consideram o ensino da língua materna como um “sistema aberto”, capaz de criar e de se recriar de acordo com suas condições de uso e de produção, centralizados no trabalho com a linguagem, uma vez que:

(...) não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho lingüístico, participando dos processos interacionais. E neste constituir-se dos sujeitos há uma ação da própria linguagem, que pode ser focalizada sob dois ângulos (no mínimo): um das contrições mais estritamente lingüísticas, em que a própria “sistematização aberta” da língua interfere nas formas de construção de raciocínios lógico-lingüísticos, outro relativamente aos sistemas de referências historicamente constituídos, dentro dos quais o sistema lingüístico se torna significativo (GERALDI, 2003, p. 51).

Nesta perspectiva, o trabalho com a linguagem – enquanto produção de sentidos – torna-se central no desenrolar das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola como condição de inserção social dos alunos. Assim, a leitura pode promover o acesso dos alunos aos bens culturais e dar-lhes autonomia para o exercício da vida adulta.

O Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 estabelece as finalidades do Ensino Médio:

- I. a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;

III. o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, LDBEN, 1996).

Enquanto os incisos I e II referem-se, respectivamente, ao EM como uma modalidade voltada à preparação para outros níveis de ensino e à terminalidade, o inciso III postula a formação humanística, intelectual e crítica do aluno, determinando os objetivos a serem perseguidos pela leitura realizada na escola: uma prática que dê aos alunos um melhor posicionamento perante si mesmos e a sociedade.

Com isso, o “reconhecimento das linguagens na aquisição de conhecimentos” de que trata o Artigo 32 da atual LDB pode ser entendido como elemento central para a constituição de significados, conceitos, relações, condutas e valores no currículo.

Trata-se, assim, de pensar num “currículo em ação”, tal como o define Gimeno Sacristán (1998), no qual se privilegia a seleção de aprendizagens e conteúdos significativos. O “currículo em ação” cunhado pelo autor é sugerido numa perspectiva prático-teórica como “(...) o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como ela se encontra configurada” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 35).

O “currículo em ação”, segundo o autor, é o espaço de consolidação do ensino e da aprendizagem e envolve um conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola e que ocorre dentro ou fora da sala de aula, durante a trajetória escolar dos alunos. Ou melhor, essa perspectiva busca uma compreensão do “currículo em ação” desde sua prescrição até sua efetivação em sala de aula.

Compreende-se por aprendizagem e conteúdos significativos na escola em geral e no Ensino Médio, em particular, aqueles nos quais os atos de ler e escrever sejam respostas às necessidades básicas de qualquer ser humano: necessidade de informação e conhecimento para a vida cotidiana, necessidade de lazer, cultura, entretenimento<sup>1</sup>.

Na disciplina de Língua Portuguesa, os conteúdos relacionados à gramática, à literatura, à produção textual e à norma culta, incorporados ao trabalho com a linguagem, configuram-se na perspectiva dialógica e comunicativa entre interlocutores. Dessa maneira, a compreensão, a interpretação, a produção de textos e a literatura são desenvolvidas no âmbito da leitura como prática social e histórica para que se tenha acesso a informações variadas.

A esse respeito, Gimeno Sacristán (2000) afirma que

---

<sup>1</sup> A esse respeito ver: CHARMEUX, Eveline. 1994. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez.

(...) a prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 9).

No conjunto das afirmações contidas nos próprios PCN, no tocante ao trabalho com a linguagem, por exemplo, ganham relevância as práticas de leitura para que o aluno incorpore, durante o processo educacional, instrumentos que lhe propiciem a formação como leitor ativo, que intervém e atribui sentido àquilo que lê, capaz de estabelecer objetivos para a leitura que realiza. Objetivos preconizados nos documentos oficiais como busca de respostas à necessidade de conhecimentos e informações ou à necessidade de lazer e descanso. Mas em qualquer das situações a exigência da compreensão se impõe.

A leitura constitui-se, portanto, em uma atividade que envolve não só a compreensão, mas também a construção e reconstrução de uma representação coerente diante do volume de informações que um texto oferece, e isto requer a articulação de diversos saberes e processos que possibilitem obter, avaliar e empregar a informação de acordo com os propósitos do leitor. Quando o propósito da leitura é aprender, importa questionar o que é lido, bem como o diálogo que o leitor estabelece com o texto, uma vez que os objetivos perseguidos pelo leitor são fundamentais nos processos de compreensão e de sentidos atribuídos ao texto, porque “lemos para alcançar uma finalidade” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Assim, para se compreender as práticas de leitura no Ensino Médio é oportuno frisar esse aprendizado como um processo contínuo iniciado no Ensino Fundamental (EF) envolvendo os diferentes tipos de leitura. Por exemplo, a leitura instrutiva realizada no Ensino Médio, muitas vezes para buscar informação, distancia-se da leitura de fruição; o uso de um texto científico, cuja finalidade é a informação, é muito diferente da leitura de um texto literário, que exige do leitor o conhecimento prévio de determinadas convenções (valores, sistemas conceituais, sistema de comunicação, procedimentos, entre outros) próprias da cultura.

Partindo deste pressuposto, os PCN (BRASIL, 1999) propõem a necessidade de a escola formar leitores que utilizem a leitura para além das práticas unicamente escolares, o que requer do professor um esforço de reflexão em relação à própria experiência com a leitura por ser, ele próprio, uma referência para os alunos.

A linguagem como eixo norteador das disciplinas e conteúdos do EM envolve dois processos fundamentais em relação à organização do língua escrita: a intertextualidade e a contextualização. A intertextualidade que se dá na relação de um texto com o outro promove a

leitura centrada nos símbolos, suas respectivas relações, suas formas de interpretação e compreensão. Levando-se em conta que um texto tem sua origem em outros textos, é necessário considerar também, durante a leitura, suas condições de produção. A contextualização das relações que se estabelecem no texto significa levar em conta que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto.

Neste estudo, cuja centralidade é averiguar como a leitura se desenvolve no currículo do Ensino Médio, essa relação contextualizada ocorre na interação que se estabelece entre leitor-leitura, ou seja, a contextualização do conhecimento é uma forma de a escola tirar o aluno da condição de espectador passivo e para isto a linguagem desempenha papel decisivo.

Vale lembrar que problemas relacionados à leitura têm sido freqüentes nas sociedades modernas, porém são mais complexos naquelas sociedades, ou naquelas escolas cujas práticas não condizem, muitas vezes, com as necessidades a que pretendem atender.

Foucambert (1994, p. 5) mostra, em estudos realizados na França, por exemplo, no período compreendido entre 1960 e 1970, que a escola confrontou-se com problemas de leitura difíceis de serem superados. E aponta que “a escola precisa de uma reflexão mais fundamental, precisa entender o que é leitura (...) a leitura é o meio de interrogar-se e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos”.

O autor defende a leitura como um movimento para além da decodificação e da decifração, práticas ainda presentes nas escolas, quando ler é muitas vezes atribuir significado a uma mensagem e decifrar parece ser suficiente para uma população que, no entanto, atribui à escola expectativas e crenças quanto à aprendizagem, condizentes com melhores condições de vida. Os estudos apontados por Foucambert (1994) denunciam uma prática que parece ser comum nas escolas, não só da França, em relação à competência leitora.

Ademais, a expansão e a facilidade de acesso às novas tecnologias de comunicação trouxeram para os alunos outras formas de lidar com o conhecimento de acordo com seus interesses, colocando-os diante de tensões explícitas em face de determinadas práticas realizadas na escola. A escola encontra-se diante de “um mundo em transformação, de uma cultura produzida pelas novas tecnologias, que vem alterando o cotidiano e o modo de vida das pessoas contemporâneas” (ROJO, 2000, p. 45), e que não pode ser ignorado.

Peculiar também é a constituição do público leitor no Brasil que se formou com o uso de *leituras clandestinas*, segundo Lajolo e Zilberman (1996). Por isso,

(...) a escola, prática e aplicada, considera-as indesejadas e bane-as, estabelecendo uma dicotomia intransponível e inconciliável. Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não (LAJOLO & ZILBERMAN, 1996, p. 231).

Rojo (2000), Lajolo e Zilberman (1996) compartilham a idéia de que a escola precisa patrocinar outras leituras e não apenas aquelas consideradas necessárias pelo professor. Isso porque a “Era da Informação” desencadeou, segundo as autoras, novas modalidades escritas como o texto eletrônico ou os textos veiculados pelos meios de comunicação de massa e pelo mercado editorial usados *anarquicamente* por alunos e professores. A *escolha anárquica* (BRASIL, 2006) corresponde a obras escolhidas pelos alunos e que não estão incluídas no rol das leituras pragmáticas indicadas pela escola

Essas novas modalidades escritas, que parecem dar sentido à fantasia e à fruição e que nada têm de pragmáticas, demandam novas formas de leitura e de tratamento com a linguagem, despertam a imaginação e o interesse, mas têm sido mantidas do lado “de fora” da escola.

Com isso, Rojo (2000), Lajolo e Zilberman (1996) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) asseguram que essas “escolhas anárquicas” (BRASIL, 2006, p. 71) permitem e estimulam a formação do gosto e o conhecimento de gêneros literários que devem ser considerados no ensino de literatura na escola. Ou seja, o leitor não se constitui somente com a leitura pragmática feita na escola, mas por todo tipo de leitura que lhe dê suporte para atuar na sociedade.

Reforçar a importância da leitura não só como meio de compreensão, mas também de interação que se dá entre esta prática e o modo como o leitor a apreende ao indagar a realidade para compreendê-la melhor, posicionando-se criticamente, implica afirmar a necessidade de que os alunos concluintes do EM tenham adquirido, no percurso de sua formação na escola, ferramentas básicas de leitura como meios não só de prazer, mas também para resolver situações que envolvam compreensão de textos para atender à necessidade que se tem da informação em questão.

Tais ferramentas devem ser desenvolvidas e articuladas em todas as disciplinas a fim de que cada aluno adquira não só o hábito ou o prazer pela leitura, mas que a incorpore como recursos em suas necessidades pessoais.

Com a reorganização do EM o trabalho com leitura pressupõe seu desenvolvimento como “*experiência estética*”, tornando necessárias as habilidades de compreensão cuja

fruição se dê espontaneamente e mediante as quais o aluno terá acesso a outros conhecimentos de si e do mundo. Contudo, evidencia-se nas avaliações externas a que vêm sendo submetidas as escolas de ensino básico no Brasil e no Estado de São Paulo – Enem (Exame Nacional do Ensino Médio e Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo) – que muitos estudantes do EM apresentam dificuldades de apreensão daquilo que lêem, ou então desenvolvem leitura superficial, distanciando-se da leitura como instrumento de preparação intelectual e autônoma para posicionamentos críticos diante da realidade circundante (ver a respeito: [www.inep.gov.br/enem/](http://www.inep.gov.br/enem/) relatório e <http://www.educacao.gov.br>).

Em face deste quadro em que muitos alunos concluem o EM sem adquirir competências básicas de leitura, cabe analisar o nível de importância que esta prática – a leitura – adquire na escola, ou seja, com que frequência diferentes gêneros textuais são lidos, de que modo e em que circunstâncias a leitura é trabalhada.

Todos esses aspectos voltados à formação de bons leitores requerem uma análise de desenvolvimento dessa prática também no Ensino Fundamental (EF), pois segundo Berger Filho (1999, p. 20) “(...) isso significa que uma nova política, cujo objeto seja melhorar o acesso ao ensino médio, necessita agir nos quatro anos finais do Ensino Fundamental (...)”.

Isto posto, é possível detectar alguns entraves em relação à implementação das condições que situam a escola como “centro de difusão de conhecimento e de preparação e formação para o exercício pleno de cidadania”, visto que muitos alunos estão concluindo o EM sem apresentar desempenho satisfatório quando colocados em situações de aferição da aprendizagem.

Considerando especificamente a leitura, tal desempenho refere-se tanto a resultados de avaliações internas – realizadas na própria escola – que, muitas vezes, desempenham papéis de atividades para nota e não servem como um diagnóstico preciso de situações de não-aprendizagem, quanto aos resultados de avaliações externas como os do Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (Saresp) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Embora ambos sejam indicadores de problemas para a continuidade de estudos e revelem uma escolarização que não consegue sequer atender a exigências próprias para o mercado de trabalho, as avaliações externas servem apenas de exemplificação e não serão objeto de análise neste estudo.

Detectada a existência de defasagem em relação ao trabalho com leitura na escola é preciso indagar como ocorre, no caso dos alunos com dificuldades, o desenvolvimento de conteúdos vinculados ao domínio dos instrumentos de leitura que deveriam ter sido

desenvolvidos ao longo da formação básica, proporcionando-lhes condições de compreender e dar sentido àquilo que lêem.

Essa defasagem pode ser justificada pela insuficiência de leituras desenvolvidas no Ensino Fundamental e outras realizadas fora do âmbito escolar para que os alunos do EM se tornem leitores proficientes, já que nessa modalidade de ensino a leitura literária organiza-se em torno de obras consagradas ou situam-se próximas da linguagem do cotidiano.

Considera-se, pois, no estudo aqui relatado, o desnível entre o que é proposto para a formação de um leitor capaz de atribuir sentidos aos textos que lê e o que de fato ocorre na escola. Apesar da “flexibilidade curricular” preconizada nos textos oficiais ou possibilidade das diferentes disciplinas relacionarem seus conteúdos e seus tipos de ensino para melhor atender à formação dos alunos, a escola não promove essa flexibilização do currículo para formar leitores críticos.

Leitores críticos confrontam informações dos textos com a realidade, constroem e reconstróem a leitura na multiplicidade de seus significados, efetivando-os para seu gosto literário, e com o conhecimento da tradição literária dispõem de instrumentos para a leitura de obras mais complexas. Formar esses leitores é função da escola e um desafio para todas as disciplinas. Trata-se da inserção dos alunos nos processos científicos, tecnológicos e profissionais por uma via humanizadora – a leitura. Não se trata de formar um trabalhador, mas de prepará-lo para atuar em tais processos.

Sendo assim, o baixo desempenho dos alunos em relação às atividades escolares, quer sejam de raciocínio, de escrita ou de compreensão está relacionado aos procedimentos utilizados no trabalho com a leitura nas diferentes disciplinas curriculares, os quais poderão contribuir para a formação crítica e autônoma do aluno em suas relações pessoais, sociais e profissionais.

É importante enfatizar, portanto, a necessidade de articulação entre os conteúdos propostos nas diferentes disciplinas e a prática de leitura, pois a leitura constitui aprendizagem que direciona e auxilia a aprendizagem dos e nos diversos componentes. Por isso, as propostas de melhoria de ensino no tocante aos resultados esperados pela escola dependem do trabalho vinculado aos processos de leitura desenvolvidos na escola.

A capacidade de compreensão de textos é fundamental em todas as disciplinas e, por isso, essa prática não cabe única e exclusivamente à disciplina de Língua Portuguesa. A disciplina de Matemática, por exemplo, utiliza tanto a palavra quanto a simbologia para a compreensão de um determinado problema. Muitos alunos têm o conhecimento matemático



para solucioná-lo, mas não conseguem resultado esperado porque não entendem o enunciado, como afirmam muitos professores.

Da mesma forma, não é possível pensar em construção de conhecimentos de História, por exemplo, sem o domínio de recursos discursivos. A disciplina de História requer a compreensão de representações do mundo real e o aluno deve ler para contextualizar e interpretar fatos passados, buscando articulá-los aos acontecimentos atuais.

Em Geografia, a leitura também está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de seus conteúdos, porquanto a própria representação do espaço geográfico recorre à leitura de escalas e de eixos cartesianos. É desta maneira que a “flexibilidade”, a “contextualização” e a “interdisciplinaridade” ganham sentido.

Com isso, é possível observar, de um lado, que os processos educacionais devem ser desenvolvidos assegurando ao aluno condições de elaboração de pensamentos autônomos e críticos, formulação de juízos de valor impostos por situações cotidianas para que possa, em situações de comunicação, argumentar, contrapor, decidir, analisar e expor-se diante de outros interlocutores, além de dominar a leitura e a escrita como ferramentas de comunicação.

De outro lado, pode-se perceber a falta de consistência no desenvolvimento de práticas pedagógicas para formar esse sujeito autônomo, visto que no trajeto de sua permanência na escola não são estabelecidos vínculos concretos e reais que dimensionem a aprendizagem para esse tipo de formação, segundo as avaliações divulgadas, que atingem um amplo espectro, além da leitura. Assim sendo,

(...) a leitura torna-se um aspecto fundante na estruturação do ensino no Brasil, principalmente porque forma sua base, porém raras vezes a escola, seu aparato, como salas de aula, seus instrumentos como o livro didático, e sua metodologia, como a execução do dever de casa, provoca mudanças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não a incorporam no universo do ensino (ZILBERMAN, 1997, p. 40).

Ou seja, embora a atual LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e as próprias DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) – estabeleçam para a escola um compromisso com a realidade em que ela se situa, garantindo aos alunos instrumentos para que eles possam se inserir em todas as dimensões da vida sociocultural, isto não tem sido garantido em etapas do processo de aprendizagem quando o assunto é leitura e escrita.

Assim, os textos (escolares ou não-escolares) devem oferecer possibilidades de o aluno confrontar-se com outras realidades cujos sentidos não estão restritos a um significado único, mas às relações estabelecidas pelas diferentes vozes que neles se entrecruzam.

No que tange à literatura – por exemplo, a leitura dos clássicos brasileiros na escola – muitas vezes serve somente como pano de fundo para a resolução de questionários, sem qualquer aprofundamento ou discussão na dimensão dialógica, como propõe Bakhtin (1997).

Para Bakhtin (1997), a língua relaciona-se às mais diversas esferas da vida humana nas diferentes situações de uso, havendo para estas uma forma socioculturalmente elaborada de utilizar diversos gêneros textuais em qualquer contexto da língua, ou seja, os gêneros do discurso.

É necessário um novo redirecionamento de trabalho com o texto que traga para o centro dessa prática a organização discursiva, com toda a sua complexidade. Isto contribuirá para formar, ao longo da escolaridade, leitores críticos e capazes de ler além das palavras, de reconhecer no texto os indícios que lhes permitam compreendê-lo em todos os seus aspectos.

Verifica-se que o trabalho com leitura literária é central para a formação de um leitor crítico, uma vez que esses textos não estão prontos e acabados, mas trazem em si “*indeterminações*” (ISER, 2002, p. 52), que só se completam no momento da leitura e, desta maneira, propicia a constituição do leitor na interação entre leitor e texto. Ou melhor, “o texto na sua superfície lingüística, não diz tudo objetivamente (...) um texto é sempre reticente, lacunar”. O leitor é aquele que vai fazer “funcionar a leitura” na interação com outros indivíduos (BRANDÃO & MICHELETTI, 1997, p. 18).

Entretanto, Brandão e Micheletti (1997) advertem que “fazer funcionar” o texto ainda depende muito dos materiais utilizados na escola, sendo que a

(...) presença quase onipresente do livro didático na escola inibe a iniciativa do professor de criar um trabalho próprio com os textos, trazendo conseqüências para o educando, cuja criatividade fica também limitada aos horizontes que o manual delineia (p. 35).

Desta forma, por exemplo, o livro didático se constituiu, ao longo da evolução da instituição escolar, como um meio de orientação para o professor, muitas vezes aprofundando a distância entre o leitor e o texto, tratando-o como “objeto de superficialidade lingüística”.

Ou seja, a utilização do livro didático nas práticas de leitura pode restringir as possibilidades formativas da leitura. Vale lembrar, a esse respeito, o alerta feito por Foucambert (1994), no tocante ao contexto social francês:

(...) o acesso à leitura de novas camadas sociais implica que leitura e produção de texto se tornem ferramentas de pensamento de uma experiência social renovada; ela supõe a busca de novos pontos de vista sobre a realidade mais ampla que a escrita ajuda a conceber e a mudar, a invenção simultânea e recíproca de novas relações, novos escritos e novos leitores. Nesse sentido, torna-se leitor pela transformação da situação (FOUCAMBERT, 1994, p. 121).

Para que isto ocorra, torna-se necessário um processo de educação escolar, no qual nenhum componente curricular negligencie a formação dos alunos em seu sentido amplo e geral. Isso significa que as práticas de leitura constituem importante objeto de pesquisa a ser focalizado em cada um dos componentes curriculares do ensino Fundamental e Médio. Um exame meticoloso da trajetória escolar dos alunos em relação a tais práticas seria valioso para compreender os índices de fracasso escolar expressos nas avaliações externas das escolas brasileiras (SARESP, SAEB, ENEM, PISA, INAF).<sup>2</sup>

Entretanto, os limites de tempo impostos para conclusão deste trabalho impõem limitar seu foco. Sendo assim, esta pesquisa busca identificar e entender as práticas de leitura realizadas no EM, focalizando especificamente a disciplina **Língua Portuguesa** no Ensino Médio.

## **Delimitação do Tema e do Problema de Pesquisa**

Do tema central desta pesquisa – “*A leitura no currículo do ensino médio como meio de inserção social*” –, desenvolvido em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual, da cidade de São Paulo, decorre a importância de conhecer como ocorre o desenvolvimento da leitura na escola alvo da pesquisa, quais recursos são usados para desencadear os processos de compreensão, interpretação, inferência e extrapolação diante do que o aluno lê e de que forma isso se manifesta no conteúdo desenvolvido especificamente na disciplina Língua Portuguesa.

Trata-se, pois, de investigar o seguinte problema de pesquisa: **Como a leitura é desenvolvida no currículo das escolas públicas estaduais de Ensino Médio?**

---

<sup>2</sup> SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo  
 SAB: Sistema de Avaliação Básica  
 ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio  
 PISA: Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes  
 INAF: Indicador de Analfabetismo Funcional

Esta pergunta central pode ser desdobrada nas seguintes questões mais específicas:

- Quais práticas de leitura são desenvolvidas na escola alvo da pesquisa?
- Como, em que situações e com que frequência a leitura é desenvolvida?
- Quais são os recursos mais utilizados?
- Como ocorre a avaliação da leitura e da escrita?
- Como são atendidos os alunos que apresentam dificuldades relacionadas à leitura e à escrita?

## **Objetivos e Hipótese**

O objetivo geral desta pesquisa é compreender as contribuições das práticas de leitura desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa na formação e inserção social do aluno de Ensino Médio nos diversos segmentos sociais.

Este objetivo geral desdobra-se em dois objetivos específicos que são:

1. Identificar e caracterizar as práticas de leitura desenvolvidas na escola alvo da pesquisa, na disciplina Língua Portuguesa, a frequência com que são lidos diferentes gêneros textuais, os processos avaliativos e os acompanhamentos realizados.
2. Aferir – de que modo e em que circunstâncias – a leitura é trabalhada em sala de aula e em outros espaços, momentos e atividade extraclasse (como a biblioteca, por exemplo).

O problema levantado para investigação focaliza, no currículo escolar proposto, o desenvolvimento da leitura, uma vez que parece haver uma dissonância entre o que se espera atingir e o que, de fato, atinge-se no “currículo em ação”, com o aluno concluinte do Ensino Médio.

As considerações apresentadas até aqui permitem formular a hipótese de que os recursos utilizados para o desenvolvimento das práticas de leitura são restritos e não têm proporcionado apropriação adequada da linguagem e da escrita aos alunos de modo geral e, em específico, àqueles com dificuldades de aprendizagem.

## Procedimentos Metodológicos

A pesquisa empírica foi realizada numa Escola Estadual da Rede Pública Paulista, localizada na Zona Leste de São Paulo, subdistrito de Vila Prudente, pertencente à 5ª Diretoria de Ensino da capital. Trata-se de uma escola que possui uma clientela numerosa e é considerada pela Diretoria de Ensino uma das melhores escolas da região em termos de aprendizagem e de resultados expressos em avaliações externas (Enem e Saresp).

Esta escola foi escolhida como alvo da pesquisa, visando a apreensão das práticas de leitura no desenvolvimento do currículo, a saber, do “currículo em ação” na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, por apresentar características que permitiram o desenvolvimento de uma investigação relevante, seja pela abrangência da clientela atendida, seja pelos resultados nas avaliações externas que a colocam no *ranking* das melhores escolas da Diretoria de Ensino.

Para a realização da pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos de pesquisa:

### 1- Levantamentos preliminares, incluindo:

- 1.1 Informações sobre a situação da leitura no Ensino Médio paulista por meio da leitura e da análise dos resultados descritos em relatórios de estágio desenvolvidos por alunos do curso de licenciatura em Língua Portuguesa, da USP, na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II;
- 1.2 Leitura e análise de documentos da escola (Plano Gestão, Plano Escolar, Proposta Político Pedagógica); e
- 1.3 Leitura e análise de documentos de 03 professores dessa escola que ministram aulas no Ensino Médio (planejamento, diário de classe, tipos de avaliação feitos na escola).

2- Levantamento de informações sobre as práticas de leitura, por meio de:

- 2.1 Observação de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos;
- 2.2 Exame de avaliações aplicadas pelos professores;
- 2.3. Entrevistas com os professores.

3- Levantamento bibliográfico por meio de:

- 3.1 Consulta a acervos de bibliotecas (PUC-SP e FEUSP), especialmente nos Bancos de Dissertações e Teses dessas instituições, livros e periódicos com o objetivo de busca de referenciais teóricos com base nos seguintes conceitos: currículo, leitura, leitura no EM, literatura e letramento;
- 3.2 Estudos das seguintes temáticas: Ensino Médio (legislação, reforma, contexto atual); Ensino de Língua Portuguesa (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o EM).

4- A organização e análise dos dados incluíram:

- 4.1 Estudo dos autores que forneceram apoio à pesquisa na área do **Currículo** (Gimeno Sacristán, Apple, Young e Silva); na acepção de **Leitura e Literatura** (na visão de estudiosos como Bakhtin, Bourdieu, Chartier, Hébrard, Solé, Lajolo, Zilberman, Geraldi, Kleiman, Citelli, Smith, Foucambert, Goulemot, entre outros); Em pesquisas já realizadas sobre a temática (Perini, Ziccardi, Salim, Damasceno-Reis, Silva, Ferreira, Eiterer, Lopes) e sobre a temática do **livro didático** (Munakata, Bittencourt); sob o ponto de vista da **disciplina escolar** (Chervel) e na acepção do **ensino de leitura** dos documentos oficiais que subsidiaram a prática dos professores (PCN, DCNEM);
- 4.2 Estudo dos documentos, por meio da leitura e análise de relatórios de estágios desenvolvidos por alunos da USP e dos documentos da escola e dos professores, tendo como parâmetros: a concepção de leitura como produção de sentido;
- 4.3 Verificação de como a leitura é trabalhada em classes do Ensino Médio – currículo

em ação – especificamente nas disciplina Língua Portuguesa por meio de:

4.3.1 Análise dos instrumentos utilizados para o desenvolvimento desta prática;

4.3.2 Observação de situações de leitura, conforme acordado com os respectivos professores<sup>3</sup>, que indicaram, em contato inicial, sua proposta básica de ensino para o ano letivo de 2006:

P1: Prof<sup>a</sup>. Hilda (3<sup>a</sup> série A do EM).

*“Meu intuito é trabalhar a leitura de pequenos textos no início das aulas como forma de ‘aquecimento’ e posterior feedback; prioridade na leitura e escrita, leitura com foco em temas, assuntos ou textos de outras disciplinas, o que chama de “trabalho interdisciplinar”; leitura ampla para além da imagem, do sinal gráfico com foco na criticidade; leitura compartilhada em todas as aulas; conto de narrativas no início de cada leitura para estimular o interesse dos alunos e, posteriormente, a escrita.”*

P2: Prof<sup>o</sup> Antônio (3<sup>a</sup> série B e 2<sup>as</sup> séries do EM).

*“(...) o aluno concluinte do EM deve ser proficiente na leitura. Meu trabalho está centrado na leitura de quatro clássicos solicitados pela Fuvest, sendo uma leitura por bimestre. O aluno tem total liberdade de utilizar os meios que quiser, desde que leia.”*

P3: Magda (1<sup>as</sup> séries do EM)

*“(...) como não há muitas obras destinadas à leitura na 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio, pretendo desenvolver a leitura centrada na periodização literária, além da leitura de outros textos relacionados aos conteúdos que serão desenvolvidos, uma vez que nesta série são poucas as leituras indicadas pelo contexto literário.”*

Finalmente, resta acrescentar que a apresentação desta Dissertação está organizada em quatro capítulos. O Capítulo 1 retoma algumas concepções sobre **currículo**, **leitura**, e **letramento** presentes na bibliografia sobre o tema. O Capítulo 2 volta-se, especificamente, para a apresentação da leitura sob o ponto de vista de estudos já realizados. No Capítulo 3 são apresentados os resultados de um levantamento inicial das práticas de leitura em escolas públicas paulistas por meio de relatórios de observação de estágio, elaborados por alunos da

---

<sup>3</sup> Os nomes utilizados são fictícios.

disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I e II do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da USP<sup>4</sup>. No Capítulo 4 são descritas e analisadas as diferentes práticas de leitura desenvolvidas pelos professores do Ensino Médio, da escola alvo deste estudo.

Encerram esta Dissertação: algumas Considerações Finais, retomando os principais achados deste estudo; as Referências Bibliográficas e os Anexos.

---

<sup>4</sup> Destaco aqui a colaboração da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide Luzia de Rezende que, gentilmente, cedeu os relatórios de pesquisa desenvolvidos pelos alunos de Licenciatura em Língua Portuguesa, nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, segundo semestre de 2004, bem como as sugestões dadas na Banca da qual participou em 19/12/2006, que serviram para melhorar o *corpus* deste trabalho.



# **CAPÍTULO I**

## **CONCEPÇÕES SOBRE**

### **CURRÍCULO, LEITURA E LITERATURA**

*“Mais do que envolto em rituais de organização, o currículo entra na engrenagem como parte do próprio ritual, compondo centralmente o modelo de atendimento de massa, uma vez que dá conteúdo aos rituais em torno do que se desenrola o dia letivo e a vida escolar. (...) O currículo, sua seleção, transmissão e avaliação depende e influi sobre as normas e rotinas persistentes na escola”.*

(SAMPAIO, 2004, pp. 205-206)

A atual reorganização curricular do Ensino Médio direciona-nos a uma revisão sobre os fundamentos do currículo e suas relações com o conhecimento, cultura e poder.

O currículo, no entender de muitos professores, constitui-se ainda como uma linguagem confusa, imprecisa, centrada nos programas de ensino prescritos pelos órgãos oficiais, conteúdos a serem trabalhados e grade curricular. Daí a necessidade de analisá-lo como um movimento de elaborações contínuas, sujeito a reformulações, problematizações e questionamentos para suprir as necessidades das sociedades modernas.

Em princípio, existem muitas teorizações sobre currículo e cada uma delas liga-se a determinadas concepções e valores. Há que se compreendê-lo não como um elemento atemporal, neutro ou “inocente” de transmissão desinteressada do conhecimento, mas como um projeto atravessado por interesses que se reelabora e se concretiza na prática pedagógica, uma vez que o currículo se manifesta como um “terreno de produção político-cultural” e de “identidade”, cuja centralidade volta-se para as relações de poder.

Vejamos.

## **1.1 Currículo: da prescrição à ação**

Os primeiros estudos no campo do currículo foram influenciados por uma abordagem tecnicista-prescritiva com base na eficiência social e no controle. Destaca-se, nesses estudos, a obra de Ralph Tyler (1949), revelando preocupação em estabelecer objetivos educacionais e avaliá-los, numa perspectiva de “*insumo-produto*”. Neste modelo, o currículo era visto como um instrumento de racionalização da atividade educativa, cuja eficiência dependia de racionalização, controle e planejamento.

Buscando a renovação curricular e opondo-se a esse modelo tecnicista e prescritivo do planejamento curricular, a partir de 1970 a Nova Sociologia da Educação (NSE) pôs em foco discussões sobre o processo educacional. Os teóricos desse movimento – dentre eles Apple e Young, em particular, numa postura crítica para entender o currículo – mostraram em seus estudos que as relações de poder davam novos contornos à definição e ao desenvolvimento do currículo e revelaram como essas relações promoviam as desigualdades sociais.

A NSE trouxe para o campo do currículo discussões centrais para compreender os aspectos internos da escola, principalmente aqueles referentes aos conteúdos escolares, bem

como a relação entre educação e desigualdades sociais explícitas na vinculação de poder econômico e políticos refletidos no currículo, que passou a ser visto como uma “construção social”.

Na década de 1970, Apple (1982) defendeu em seu estudo *Ideologia e Currículo* a idéia de que o currículo não era neutro e desinteressado, mas estava ligado a interesses particulares, com intenções presentes na escolha dos conhecimentos a serem ensinados. A escola era produtora e reprodutora de conhecimentos que serviam à economia capitalista.

A partir dos estudos críticos do currículo, a relação entre sociedade, escola e currículo mostra que o campo cultural manifesta relações com as organizações econômica, política e social, questionando qual conhecimento deva ser ensinado. A relação entre currículo e cultura é mediada pelas relações de poder, cujo conhecimento é escolarizado, ou seja, diante da seleção cultural do currículo torna-se importante questionar a relação entre estrutura de poder da sociedade e a definição do que se pretende ensinar.

A seleção cultural feita pelo currículo escolar constituía-se em indagações para os teóricos críticos: Por que a escola ensina determinados conhecimentos e não outros? Por que alguns saberes são considerados mais relevantes e legítimos e outros são deixados para fora e relegados ao esquecimento?

Diante dessas questões, Young (1971) procurava mostrar que os conhecimentos valorizados pela escola e pelos professores correspondiam a interesses de grupos dominantes, e a escolha de determinados conhecimentos e não de outros podia estar relacionada à estratificação social. Neste sentido, o currículo está relacionado com o poder na sociedade e com ideologia.

Também nesta direção, Apple (1982, p. 10) colocou em destaque a relação entre dominação econômica, cultural e o currículo. Para tanto, trabalhou a noção de “currículo oculto” para mostrar como as escolas produzem e reproduzem as desigualdades sociais:

(...) aquele saber que vem de fora da comunidade, vem das formas culturais dominantes. Por isso, devemos fazer a pergunta sobre o conteúdo, ou seja, de quem é o conhecimento? Devemos também nos perguntar: Quais as disposições, os valores, e o currículo oculto que as crianças estão aprendendo e que as levam a confiar apenas no que vem de longe (...)?

Para Apple (1982), além do currículo explícito, as escolas lidam com o currículo oculto, isto é, com normas, valores que estão implícitos no currículo, porém efetivamente transmitidos pelas escolas. Por meio do currículo oculto são transmitidas ideologias, concepções de mundo pertencentes a determinados grupos, e servem para reproduzir as desigualdades sociais.

Ainda para ressaltar como as escolas produzem e reproduzem as desigualdades sociais, Apple (1982) apropriou-se do termo *tradição seletiva*, utilizado por Raymond Williams, para mostrar que a organização do currículo e o modo como a forma e o conteúdo são estrategicamente articulados e transmitidos, uma vez que o currículo é um espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno do conhecimento legítimo, cujos reflexos recaem sobre os campos social e político.

Portanto, a seleção do conhecimento escolar é fruto de lutas, conflitos, negociações e impregnada de determinações políticas, econômicas e culturais presentificadas, muitas vezes, na seletividade que ganha significado nas práticas pedagógicas.

Para Silva (1990, p. 61), essas relações mostram que os conhecimentos mais valorizados incluem tradições culturais de grupos e classes dominantes e, por consequência, excluem as tradições culturais de classes e grupos subordinados. Por isso, também defende a idéia de que a seleção do conhecimento escolar não pode ser entendida como um ato neutro e desinteressado, mas resultado de lutas, conflitos, negociações, revelando que o currículo é um instrumento cultural e social.

Essa discussão em torno da seleção cultural serve como pressuposto para “desnaturalizar o currículo”, no tocante aos conteúdos e disciplinas escolares, como dados prontos e neutros, o que nos leva a questionar o ambiente escolar como um espaço que não só reproduz, mas que também produz conhecimento.

A teoria crítica do currículo revela ainda a dimensão teórico-prática do currículo, visando compreender o “currículo em ação”, desde sua prescrição até sua concretização nas salas de aula.

Para Gimeno Sacristán (1998), currículo é “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como ela se encontra configurada” (p. 35).

O “currículo em ação” expressa o espaço de consolidação do processo de ensino-aprendizagem, a razão de ser da própria instituição escolar. Mas o que se presencia nas escolas é a predominância de práticas hierarquizantes, burocráticas, de cunho altamente

autoritário, que compreendem a elaboração curricular como algo central elaborado por especialistas, em gabinetes, nos níveis mais elevados do sistema escolar, relegando às demais instâncias papel meramente executivo e colocando os professores à deriva da própria prática e conhecimento, desprovidos do domínio dos fundamentos das decisões tomadas em outros patamares e sem o controle dos aspectos relativos à avaliação – esta levada a efeito por agências externas à própria escola.

Gimeno Sacristán (2000) salienta que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais de socialização que se atribui à escola. O currículo funciona como um instrumento concreto, que faz da escola um determinado sistema social, já que é através dele se determinam conteúdos e objetivos que se expressam por meio de usos sujeitos a condicionamentos a históricos e a cada contexto do sistema educativo. Enfatiza que o currículo não é uma realidade abstrata, já que assume funções diferentes para se adequar a cada nível de ensino.

Na perspectiva de Gimeno Sacristán (2000), o currículo é uma “práxis”, diferente de um objeto estático, pois determina o modelo de educação ou de aprendizagens necessárias às modalidades de ensino, estabelecendo projetos de socialização nas escolas:

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que agrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (...) (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 16).

O currículo é o contexto da prática e, como tal, deve considerar as condições de sua produção, a reflexão sobre as ações do ensino nas instituições escolares devido à complexidade que norteia seu desenvolvimento e realização.

As teorias mencionadas mostram e reforçam que as decisões educativas ligam-se aos objetivos (por que, para quê, para quem ensinar?), à seleção de conhecimento (conteúdos, disciplinas) e à avaliação (modo pelo qual o conhecimento é expresso pelos alunos). O currículo vai além do conhecimento transmitido aos alunos, pois forma “identidades e

subjetividades” e juntamente com os conteúdos das disciplinas, os alunos adquirem percepções, disposições e valores que orientam seus comportamentos e estruturam suas personalidades.

No dizer de Gimeno Sacristán (2000, p. 19), a prática escolar que se evidencia em determinado momento histórico diz respeito aos usos, às tradições e às perspectivas dominantes em torno do currículo, o que torna relevantes determinadas escolhas para a concretização do que se pretende, quando “o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura, que se oferece como projeto para a instituição escolar”.

No conjunto das leituras aqui apresentadas, a leitura como prática escolar desenvolvida na disciplina Língua Portuguesa é concebida, no âmbito do currículo *como meio de inserção social* de alunos do Ensino Médio.

## **1.2 A disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio – o currículo prescrito**

### **1.2.1 A definição de disciplina escolar**

No Brasil, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (BRASIL, 1999) consideram a importância da disciplina Língua Portuguesa na formação geral do aluno, em fase de término da educação básica. É importante esclarecer que a formação geral, neste estudo, volta-se não só à formação para o trabalho, mas destacadamente para o desenvolvimento de aspectos intelectuais e pessoais do aluno, no sentido de orientá-lo no prosseguimento de estudos.

A fim de discutir a função ou importância da disciplina Língua Portuguesa no currículo do Ensino Médio, vale retomar nos estudos realizados por Chervel a adoção do termo “disciplina” e sua apropriação no meio educacional.

Chervel (1990) salienta que as disciplinas escolares como criações espontâneas e originais do sistema escolar, como todo o sistema educacional, também sofrem a ação pedagógica para que o conhecimento seja transmitido aos alunos. As disciplinas escolares são constituídas de conteúdo explícito (conhecimento), de metodologia de ensino e de avaliação.

A propagação do termo “disciplina escolar”, a partir da segunda metade do século XIX, demonstra uma preocupação com a renovação do ensino, ligando-se à idéia de “ginástica intelectual” para “disciplinar a inteligência das crianças”. Refere-se também à disciplina do espírito, ao exercício intelectual, evoluindo para “matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual” (CHERVEL, 1990, p. 177).

Segundo o autor, as mudanças ocorridas na evolução do uso do termo disciplina escolar sugeriram “(...) um modo de disciplinar o espírito por meio de regras de abordagem dos diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180). A noção de disciplina escolar, no sentido de componente do currículo, relaciona-se a um conjunto de conhecimentos selecionados, que remetem à aquisição de saberes, à formação de hábitos e de valores.

A idéia de disciplina escolar torna-se, em sua evolução, um dos métodos de escolarização dos saberes. Sua importância define os rumos do ensino “em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes” (CHERVEL, 1990, p. 220).

Tanto quanto o currículo, a escolha das disciplinas não ocorre de forma neutra. Esta escolha é estabelecida pela importância que a disciplina tem em relação às finalidades educacionais estipuladas nos âmbitos escolar e social. Vale lembrar que vários fatores, dentre eles a rotatividade e/ou estabilidade do grupo de professores, bem como a mudança do perfil do aluno interferem no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas escolares.

Cada disciplina apresenta-se como “*corpus* de conhecimentos providos de uma lógica interna, articulados com temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos”, não se restringindo única e simplesmente à transmissão de conhecimentos, mas também à formação de hábitos, atitude, habilidades, valores que integram o “saber escolar” (CHERVEL, 1990, p. 203).

A escola, ao definir os conteúdos de ensino, organiza os conhecimentos, e as “disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos” (CHERVEL, p.181, 1990). O modo como se define e como devem ser ensinados esses conteúdos constituem uma espécie de “reinvenção da cultura”, ou seja, resulta em um tipo particular de saber.

### 1.2.2 Novas proposições para o trabalho com a linguagem no Ensino Médio

O aumento expressivo de matrículas no EM no Estado de São Paulo, nos últimos anos, ampliou a participação desta modalidade de ensino para amplas parcelas da população, o que incentivou a reflexão sobre as diretrizes do Ensino Médio. Neste aspecto, considera-se a mudança de perfil do aluno concatenado com o novo paradigma produtivo voltado ao domínio dos princípios técnico-científicos, conhecimento de formas contemporâneas de linguagem, além de outros conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

Esse novo paradigma tem como expressão a flexibilidade de produtos e processos, para oferecer respostas rápidas às demandas decorrentes. Como características significativas estão: as inovações tecnológicas trazidas pela informática; as mudanças nas relações entre as empresas, disseminando-se a prática de serviços; a tendência à desverticalização, com novos processos organizacionais na produção e no trabalho demandando um novo perfil na formação do aluno, cuja *performance* advinda da curiosidade, cooperação, criatividade, iniciativa, empreendedorismo, entre outras qualidades, será sua ferramenta de comando.

Esse perfil de formação desejável para o aluno do Ensino Médio revela um novo modelo de produção e de consumo de massa porque passa a sociedade contemporânea e reforça profundas mudanças nas atividades da força de trabalho, crescente deslocamento do emprego industrial para o terciário/informal e destaca, sobretudo, a grande competitividade industrial. A inserção do aluno quer no mercado de trabalho, quer no prosseguimento de estudos passa a ser compreendida como captação, processamento e transmissão de informações para a qual o currículo do Ensino Médio torna-se central.

Buscando integrar-se a esse novo cenário mundial, o Conselho Nacional de Educação (CNE), nos anos 1990, através da Câmara de Educação Básica (CEB), instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), seguidos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), através do Parecer nº 15/98 acompanhado da Resolução nº 03/98, orientando por meio de procedimentos a organização pedagógica e curricular desta modalidade de ensino como formas de convivência no ambiente escolar, mecanismos de planejamento e implantação de políticas educacionais, organização do currículo, situações de ensino-aprendizagem e procedimentos de avaliação.

O Parecer acompanhado da Resolução nº 03 propõe a organização pedagógica e curricular para o Ensino Médio, a partir da Lei 9.394/96, contemplando valores de interesse



social, direitos e deveres dos cidadãos, respeito ao bem comum e à ordem democrática, a tolerância, a solidariedade, bem como princípios éticos, políticos e estéticos.

O Ensino Médio passa a ter caráter de formação e integra-se à etapa do processo educacional voltado ao exercício da cidadania, ao acesso às atividades produtivas e ao prosseguimento de estudos posteriores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta em seus artigos 35 e 36 as finalidades do Ensino Médio e as diretrizes gerais para a organização curricular, ao definir o perfil de saída do aluno construído na perspectiva de domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem na produção moderna, no conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e no domínio dos conhecimentos filosóficos e sociológicos necessários ao exercício da cidadania. Nessa direção, a formação geral abrange a formação ética da pessoa e do cidadão, o aprimoramento do aluno como pessoa humana, a integração ao mundo do trabalho, a autonomia intelectual e o pensamento crítico para continuar aprendendo, desvinculando-se do ensino enciclopedista e academicista centrado nos exames vestibulares.

A lei sinaliza ainda que continuar aprendendo terá como conteúdo não somente o acúmulo de informações, mas a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e compreender o mundo físico, social e cultural, como pressupõe o Artigo 32 da respectiva lei para o Ensino Fundamental, do qual o Ensino Médio é uma extensão – consolidação e aprofundamento.

A concepção de trabalho fundamentada no Artigo 35 deve ser a base para a formação dos alunos e para todos os tipos de trabalho, observadas as demandas no mercado de trabalho. Dessa maneira, a formação para o trabalho depende em grande parte da capacidade de aprendizagem – destacando-se a relação teoria e prática e a compreensão dos processos produtivos trabalhados em todos os conteúdos curriculares. O Artigo 36 estabelece as diretrizes curriculares do Ensino Médio aproximando as aprendizagens do aluno ao perfil de saída preconizado pela lei, ou seja, o domínio do conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos da produção, no qual o trabalho ganha relevância no currículo.

O Artigo 36 atribui igualmente a mesma relevância ao trabalho com as linguagens – a língua como forma de acessar outros conhecimentos; as linguagens contemporâneas, dentre as quais é possível reconhecer suportes decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados. O uso das linguagens torna-se meio de constituição de conhecimentos, de compreensão, de formação de valores e atitudes e, portanto, é um elemento chave para construir os significados, conceitos, relações, condutas e valores. Diante dessas exigências, a

educação passa a ter lugar preponderante, sendo compreendida como prioridade no conjunto das políticas sociais.

Nesse contexto, o currículo deve capacitar o aluno para a vida em sociedade, para a atividade produtiva e para a experiência subjetiva, a saber, a prioridade da organização curricular envolve o desenvolvimento de conhecimentos para a inserção social e profissional. Os conteúdos curriculares deixam de ser objetos de ensino em si mesmos e ganham relevância como meios para a constituição de valores e conhecimentos, cuja linguagem promove o desenvolvimento de significados de acordo com as formas de ler.

### **1.2.3 A proposta de ensino de leitura e escrita**

Considerando que as disciplinas escolares sofrem ações internas e externas que se refletem na ação pedagógica, a disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, deve propiciar ao aluno o refinamento das habilidades de leitura e de escrita, visando à construção de saberes sobre os textos que circulam socialmente, ampliando os saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação de textos, bem como o desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua, a linguagem e os gêneros discursivos.

Desse modo, a ênfase ao se trabalhar com a linguagem e os gêneros discursivos consiste em favorecer, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões que orientam a produção de sentidos.

Os conteúdos são transformados em objetos de ensino, configurando-se como elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais tanto a aprendizagem quanto o objeto de ensino estarão vinculados aos usos e às formas das atividades de linguagem.

Nessa perspectiva, o desafio da disciplina Língua Portuguesa no tocante ao trabalho com a grande diversidade de textos, em especial com o texto literário, é o de contribuir para a formação do aluno em cada uma das etapas da escolaridade.

As atuais *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) para as escolas brasileiras propõem, para a disciplina Língua Portuguesa, a tarefa de levar o aluno a:

- conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc., de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento em nossa sociedade (...);
- no contexto das práticas de aprendizagem de língua (gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais (...);
- construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua (gem) nos textos e sobre fatores que concorram para sua variação e variabilidade, seja a lingüística, seja a textual, seja a pragmática (...) sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção (...).

(BRASIL, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, 2006, p. 32)

Nessa visão, atribui-se aos usos da linguagem diferentes sentidos e significados, além de uma consciência prática na formação de sujeitos que estabelecem novas relações consigo mesmos, com o “outro” e com o mundo.

#### 1.2.4 A Literatura no currículo prescrito

Tomando-se como ponto de partida as bases curriculares para a reforma do EM, dois fatores tornaram-se relevantes. O primeiro está relacionado às mudanças estruturais oriundas do desenvolvimento tecnológico como responsáveis pelas alterações de usos do conhecimento nas relações sociais e nas relações de modo geral, principalmente no que diz respeito à organização do trabalho. Assim, a formação do aluno volta-se para “a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias relativas à área de atuação” (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 15).

O segundo fator traz como referência o sistema educacional brasileiro e a expansão do EM cuja demanda centraliza-se na rede pública. Com isso, o “novo perfil do Ensino Médio” decorrente de sua reorganização, segue o contexto das demandas tecnológicas.

Esse contexto ressignifica a literatura como “domínio de competências básicas”, central no trabalho com a linguagem e, para atender ao perfil proposto para as “novas demandas do Ensino Médio”, torna-se um desafio para as escolas:

Propõe-se, no nível médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 16).

Trata-se de uma proposta que insere a leitura como “prática capaz não só de informar, mas de trabalhar a capacidade lúdica e criativa do aluno, contribuindo para a formação de leitores críticos e reflexivos”. Nessa proposta, o ensino de literatura tem papel relevante mesmo que aparentemente não esteja detalhado no contexto geral do Ensino Médio, cuja centralidade volta-se ao contexto da produção e do trabalho.

A formação do indivíduo “incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, “a preparação para o trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar aprendendo autônoma e criticamente”, constituem as metas para o Ensino Médio. A questão central é: essas metas podem ser conciliadas com um ensino de literatura que privilegie a leitura, os contatos com o texto, a postura crítica e a imaginação, como elementos fundamentais para a formação de uma “cidadania plena”?

A sociedade tecnológica traz de forma explícita o novo paradigma educacional como base das propostas curriculares. Assim, esse novo paradigma “emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 23). Considerando que esse paradigma liga-se ao desenvolvimento de competências cognitivas e culturais, situadas na esfera da produção, ensinar e transmitir conhecimentos deve privilegiar práticas voltadas a um “resultado de utilidade ao processo produtivo”.

Ou seja, as “competências desejáveis à sociedade tecnológica” devem ser desenvolvidas na escola. Portanto, é necessário adquirir competências básicas, nessa nova ordem social, tanto para o desenvolvimento da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. Segundo Kuenzer (2002), o entendimento de competência no contexto das novas formas de organização do trabalho para atender a esse novo “perfil” de formação do aluno do Ensino Médio com vistas à inserção social, prescrito nos documentos oficiais, passa a supor o domínio de conhecimentos.

Assim, no discurso que orienta o “currículo prescrito”, o trabalho com o texto literário, principalmente com a leitura, deve priorizar competências básicas:

De que competências se estão falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, o desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 24).

É possível observar no paradigma curricular proposto, que procura afinar-se com o processo produtivo, o argumento equivocado utilizado para justificar a adequação do sistema educacional à nova sociedade tecnológica, pois apesar do progresso científico-tecnológico e da transformação dos processos produtivos que exigiriam novos conhecimentos, há conhecimentos, valores e princípios necessários à formação humana. E é nesse aspecto que a literatura tem papel fulcral.

Em face do contexto em que se reorganizou o EM, a literatura pode ser entendida como uma representação ou como uma “transfiguração da realidade”. Segundo o dicionário de *Termos Literários*<sup>5</sup>, a palavra literatura deriva de *littera*, de origem latina, e significa letra do alfabeto, caráter da escrita. Logo, o termo latino *litteratura* designa a “ciência relativa às letras” ou à “arte de escrever”.

Esse conceito, no entanto, se tomado como referência, exclui toda e qualquer forma de literatura oral e parte da produção poética medieval, pois o texto literário apresenta duas características centrais: a primeira é marcada pela ficção (simulação, fingimento, criação ou invenção de coisas imaginárias, a fantasia); a segunda diz respeito às palavras que podem assumir diferentes significados – a “plurissignificação”. O texto literário não é lido em seu sentido literal, uma vez que as possibilidades de interpretá-lo são “múltiplas”, “abertas”, atribuindo-lhe caráter plurissignificativo. Enquanto atividade de recriação, o texto literário se caracteriza pela conotação e cria novos significados, despertando no leitor o prazer estético.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o fato de a literatura estar associada à expressão pessoal da experiência, emoções, sentimentos, conferindo-lhe caráter subjetivo.

Esse caráter plural da literatura está, no entanto, confirmado pelos PCN de Língua Portuguesa, que justifica uma nova dimensão no trabalho com a leitura literária:

---

<sup>5</sup> MOISÉS, M. (1974). *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix.

(...) muitos educadores poderão se perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é *a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os interlocutores se comunicam* (BRASIL, PCN, 2002, p. 144 – grifos meus)

Nessa nova dimensão do ensino de literatura, os conteúdos estão dispostos em seu espaço de estudos para “instrumentalizar o ensino no seu desenvolvimento social”. Assim, um texto é recriado em outros textos, contribuindo para a socialização das formas de pensar, agir e sentir e para a necessidade de compreensão da linguagem como foco central da cultura.

Nesse contexto, a reforma curricular e a reorganização do EM pressupõem um “currículo flexível”, voltado para o “aprender a ser”:

(...) aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercer a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, quanto possível, dono do seu próprio destino (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 30)

Essas palavras articulam-se no texto dos PCNEM com a “literatura”, com a leitura e com a “formação do leitor” e pretendem representar não apenas a base do ensino de literatura, mas um direcionamento das funções exercidas pela escola.

A Literatura, no conjunto dos fascículos que constituem os PCNEM, está inserida em Artes, incluída em “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, como área do conhecimento:

(...) as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz de seus elementos e de suas regras em outras linguagens” (BRASIL, PCNEM, 1999, p.33).

Apesar da proposta de aproximação entre Arte e Literatura permitirem ampliar o campo de atuação do ensino de Literatura, uma vez que esta constitui o aspecto lúdico, criativo, imaginativo, cognitivo e a formação humana, os PCNEM não são claros a esse respeito, não explicitam o conteúdo literário, embora coloquem em evidência um problema ligado à conceituação e à classificação dos textos literários:

A história da literatura costuma ser o foco da compreensão de texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura. Paulo Coelho não? As explicações não fazem sentido para o aluno (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 137).

Em outras palavras, é preciso pensar no ensino de literatura considerando a leitura e a literatura como “construções sociais e culturais”. Vale ressaltar que os PCNEM apontam essa problemática em relação à conceituação de textos literários, sugerindo que diferentes tipos e qualidades de textos devam circular na sala de aula e que a literatura está inserida na leitura:

Os conteúdos tradicionais de ensino da língua, ou seja, a nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocadas para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia de compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 139).

A literatura, incluída na disciplina Língua Portuguesa, mencionada em “artes” e integrada à leitura, amplia seu espaço de ação e não pode ser compreendida e ensinada como “modelo histórico e cronológico”, mas como “registro estético, vislumbrando a arte” e a constituição da “linguagem estética”, pois ela é a “arte que se constrói com palavras”, que se justifica pela fruição estética, como forma de acesso ao conhecimento e, antes de tudo, como humanização do homem contemporâneo (BRASIL, DCNEM, 2006, p. 52).

Diante do leque de possibilidades oferecido pelo texto literário para constituir o leitor, a escola não pode mais se limitar à leitura literária como algo sagrado, realizando comentários furtivos ou comentários sobre seu conteúdo, sem conseguir, na maioria das vezes, colocar o aluno diante das problemáticas inseridas no texto, sem buscar o significado que se esconde por trás da palavra literatura. Trata-se, em especial, de formar o leitor literário ou “*letrá-lo*” literalmente.

Magda Soares (2004) confirma que o letramento é um novo fenômeno de acesso à leitura e à escrita, para o qual

(...) não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam as práticas de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário (SOARES, 2004, pp. 45-46).

As *Orientações Curriculares para o EM* (2006), no tocante ao ensino de literatura, mostram que a ênfase do letramento “recai nas habilidades de ler e escrever, ou nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social” (BRASIL, 2006, p. 67): o letramento literário é a condição ou o estado de quem se apropria do texto literário por meio da experiência estética.

Mas, nas palavras de Soares (2004), a competência para usar a leitura e a escrita não se concretiza somente em determinado gênero textual. Ao contrário, envolve uma diversidade de gêneros, uma vez que todos os gêneros possibilitam a interlocução e o diálogo com outros textos.

### **1.3 As práticas de leitura no Ensino Médio – o currículo em ação**

A discussão sobre as práticas de leitura desenvolvidas no EM leva à reflexão sobre o ato de ler e, conseqüentemente, sobre as origens desta prática. Culturalmente estabelecidos, os textos refletem modelos formais de gêneros, determinados pelo estilo, conteúdo e uso. Sob esta perspectiva, vale retomar aqui as concepções de leitura a partir das dimensões interacional, dialógica, histórica e cultural.

#### **1.3.1 A leitura na perspectiva interativa**

Solé (1998, p. 22) afirma que a leitura “é um processo de interação entre leitor e texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter *uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam a leitura” (grifos da autora). Para a autora, a leitura envolve, primeiramente, a presença de um leitor ativo que processe e examine o texto porque tem um objetivo a atingir. A leitura, por conseguinte, visa a uma finalidade. O leitor pode, ainda, dependendo dos objetivos traçados, construir os significados do texto, isto é, não implica decodificar o texto considerando apenas a visão autoral, mas utilizar seus conhecimentos prévios e seus objetivos para atribuir sentidos ao texto.

Convém lembrar que a estrutura do texto e formas de lê-los nem sempre são as mesmas. Todo texto, qualquer que seja ele: um conto, um romance, uma crônica, um anúncio de jornal, entre outros, possui formas diversificadas de veicular a informação e requer que o leitor conheça essas formas para compreender a informação.



Na perspectiva interativa, a leitura se realiza como processo de compreensão da linguagem escrita. Nesta compreensão intervém o texto, sua forma e conteúdo, e o leitor com suas expectativas e seus conhecimentos prévios, pois

(...) para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar do texto nossos objetivos, ideais e experiências prévias; precisamos nos envolver num processo de previsão e inferência contínuo, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Considerando a perspectiva interativa da leitura, Solé utiliza dois enfoques elaborados para explicar como ocorre esse processo de leitura: o modelo ascendente – *bottom up* – e o modelo descendente – *top down*.

No primeiro modelo, ascendente, hierárquico e seqüencial, o leitor processa, diante do texto, seus elementos: letras, palavras e frases. Este modelo pressupõe a utilização de habilidades de decodificação, cuja compreensão pelo leitor ocorre a partir da decodificação e o texto, que é o eixo central deste modelo.

No segundo modelo, no descendente, o leitor utiliza seu conhecimento prévio e suas habilidades cognitivas para antecipar o conteúdo do texto, e a partir dele verificar suas antecipações. Este modelo também ocorre de modo seqüencial e hierárquico, partindo de hipóteses e antecipações prévias. Como o foco deste modelo é o leitor, há uma valorização do reconhecimento global das palavras em detrimento da decodificação.

Embora a perspectiva interacionista não priorize exclusivamente o texto ou o leitor, há uma valorização do uso que o leitor faz de seus conhecimentos prévios na compreensão do texto, já que as propostas de ensino centrado nos modelos citados evidenciam que os alunos devem processar o texto e seus diferentes elementos para torná-lo compreensível.

A autora defende também que para ler é preciso “dominar as habilidades de decodificação e aprender distintas estratégias que levem à compreensão” (idem, p. 24). O leitor, neste caso, é um processador ativo de textos e a leitura torna-se um processo constante de verificação de hipóteses, através das quais a compreensão é construída.

Nessa mesma linha, Smith (1989) acredita que as informações visuais, dadas pelo texto, e não-visuais dadas pelo leitor, são necessárias no ato da leitura. O significado da

leitura está no esforço de o leitor colocar em jogo a sua competência lingüística, seu conhecimento prévio e seu conhecimento de mundo para atribuir sentido ao que lê.

Segundo o autor, as interações visual e não-visual possibilitam ao leitor antecipar, construir hipóteses sobre o significado e a estrutura textual. Vale dizer, a leitura é uma atividade complexa que inclui habilidades, atualização de conhecimentos prévios, antecipações, confronto de um conhecimento novo com o conhecimento já adquirido, generalização, verificação de hipóteses.

A leitura é, portanto, uma atividade em que o leitor constrói e reconstrói o significado na interação com o texto. Trata-se de um constante avançar e retroceder no texto. Este significado não se encontra no texto, é construído na interação do leitor com a informação visual. Desta forma, reforça-se a idéia de que um mesmo texto pode ser compreendido de maneiras variadas por diferentes leitores.

Kleiman (1996, p. 10) também argumenta que o ensino de leitura só se efetivará se desenvolvido como ensino de *estratégias de leitura* e de *habilidades lingüísticas*.

Para a autora, as *estratégias de leitura* são operações regulares iniciadas na compreensão do texto, a partir do comportamento verbal e não-verbal do leitor e na relação do leitor com o objeto de conhecimento. Estas estratégias de ensino se classificam em:

- cognitivas: operações inconscientes quando não chegaram no nível consciente com algum objetivo de leitura; e
- metacognitivas: operações conscientes com algum objetivo estabelecido que facilite a ação feita.

Essas duas estratégias tornam a leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional, isto é, a leitura é feita porque o leitor tem algum objetivo e compreende o que lê por meio de recursos que facilitam a compreensão do texto. Para tanto, o leitor estabelece o objetivo a partir de suas escolhas, que se apóiam no conteúdo do texto e pressupõem a utilização pelo leitor de seu conhecimento prévio, quer seja o conhecimento enciclopédico (assunto), social, cultural ou pragmático (autor, época da obra), quer seja o conhecimento textual (gênero textual).

As *estratégias cognitivas* usadas para processar o texto apóiam-se no conhecimento das regras gramaticais, sintáticas ou semânticas, e no conhecimento do vocabulário. Por isso, o desenvolvimento de *habilidades lingüísticas*, conjunto de capacidades específicas para trabalhar com textos, incorporam tanto o conhecimento gramatical em suas relações com as palavras quanto o conhecimento do vocabulário em suas relações com o texto.

Kleiman (1996) também destaca que o ensino de leitura torna-se central para o ensino do vocabulário, uma vez que fornece expressões-chave do ensino e consiste na inferência lexical das expressões.

Neste mesmo sentido, Lajolo (1982, p. 59) esclarece que:

(...) ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e, dono de sua própria verdade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (apud GERALDI, 1984, p. 80).

Reafirmando as palavras de Lajolo (1982), também Geraldi (1984) defende a leitura como um processo de interlocução entre leitor e autor, mediado pelo texto.

Ao escrever um texto, o autor prevê o leitor e dele depende para que o texto ganhe sentido. Assim, um mesmo texto pode ser lido por leitores diferentes e pode ter significados diferentes, porque cada leitor, na sua própria experiência, constrói seu próprio repertório e “a cada leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO, 1982, p. 53, apud GERALDI, 1984, p. 80).

Lajolo (2001) também defende a idéia de que a leitura está relacionada à liberdade de o leitor intervir e se posicionar no texto, desenvolvendo sua criatividade e criticidade:

A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos, ou que se trata de um tema que interessa àquele tipo de criança. A relação entre livros e faixas etárias ou entre faixas etárias, interesses e habilidades de leitura, é bem mais relativa do que fazem pedagogias e *marketing*.

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 interpretar, *compreender* e *entender* um texto (atividades que podem muito bem definir o ato da leitura) e repetir o que o texto diz. O que é absolutamente incorreto. (LAJOLO, 2001, pp. 108-109, grifos da autora).

Esse modo de ensinar e usar a leitura visando à resolução de exercícios, ainda muito comum nas escolas em geral, impede a compreensão e a interpretação de um texto como processamento de informações que o leitor faz para atingir os propósitos que estabeleceu para a leitura e a interação com o texto. Portanto, como prática que se dá na interação entre texto-leitor-autor. Essa relação da leitura como interação entre leitor e autor mediada pelo texto, é uma tendência social de compreender a leitura, uma vez que ao atribuir sentidos ao texto, o leitor defronta-se com um sistema de convenções que estabelecem e/ou modificam seus valores, crenças, conhecimentos e comportamentos.

Em outro estudo, Geraldi (2003) mostra a leitura como parte integrante do processo de produção, para o qual a linguagem é suporte dos processos interacionais: “o trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras quer enquanto trabalho de produção” (p. 105), pois a produção que o leitor realiza é atualizada pelas leituras que faz num processo dialógico.

Nesse processo, a produção de texto liga-se à experiência do leitor (real ou imaginária) para elaborar suas idéias, e ao sistema de referências, que interpreta as experiências do leitor. Dessas interpretações podem surgir tópicos que, discutidos em sala de aula, podem gerar outras informações para o leitor e modos de ver suas experiências observadas por outros leitores. Além disso, a própria produção do leitor é também marcada pela experiência de produção do outro (o autor).

Com isso, atitudes produtivas fazem da leitura uma produção de sentidos e podem estar relacionadas a leituras externas à escola.

Para Geraldi (2003, pp. 171-174), o leitor pode estabelece diferentes relações com a leitura, dentre as quais:

- Fazer perguntas ao texto para *querer saber mais* sobre determinado assunto para compreendê-lo de diferentes modos e fazer uso destas compreensões. Neste caso, o leitor realiza a leitura como *busca-de-informações*.
- Ir ao texto para *escutá-lo*, ou seja, retirar do texto tudo o que ele possa oferecer. É o que o autor denomina de *leitura-estudo-do-texto*. Nesta relação há um confronto de palavras entre o autor e o leitor.
- Ir ao texto para *usá-lo* na produção de outros textos. A leitura funciona como um *pretexto* para a finalidade do leitor.
- Usar a *leitura-fruição* para ir ao texto sem perguntas, sem pretensões de usá-lo, mas com um repertório que o orientará no diálogo com esse texto. (grifos do autor)

No bojo das discussões apresentadas, a leitura pode ser realizada diante das finalidades que o leitor estabelece. Para alguns leitores, a leitura é espaço de lazer, de fruição, de ampliação de conhecimentos proporcionada pela interlocução entre os textos e o leitor. Entretanto, outros leitores a realizam como um instrumento necessário ao mundo do trabalho. Neste sentido, seu repertório constitui-se de palavras, concepções, tipos de textos. A linguagem torna-se um trabalho de elaboração, construída e criada pelos textos e cujo sentido é dado pelo leitor.

Com isso, a valorização da leitura promovida pela aquisição de saberes afiançou a busca pelas profissões como “condição para a escalada na sociedade, já que esta premia exclusivamente aqueles que se assenhoram de uma sólida formação intelectual, traduzida em graus e diplomas universitários” (ZILBERMAN, 1981, p. 15). A leitura tornou-se promotora de concepções sociais disseminadas pela escola e vinculadas a habilidades, a valores assimilados pela sociedade como necessários à inserção de indivíduos nos processos produtivos.

Considerando a relação leitura e inserção social, Goulemot (2001) justifica que ler

(..) é dar sentido conjunto, uma globalização e uma articulação produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém.

Ler é, portanto, constituir e reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário. A situação de leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma de suas virtualidades significantes do texto. No limite, ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta (2001, p. 108, grifo do autor).

Para Goulemot (2001), três fatores influenciam o leitor diante do texto: *fisiologia*, *história* e *biblioteca*. O primeiro está relacionado à postura corporal; o segundo, aos dados históricos coletivos; e o terceiro, ao acervo de leituras particulares do leitor. Para o autor, a leitura se constitui como uma atividade ativa, social que determina e constitui seu significado. Nas palavras de Goulemot (2001), a pluralidade de sentidos atribuídos ao texto – a polissemia – considera o “funcionamento da leitura” quando for possível o encontro da palavra lida ou impressa com a “contrapalavra” do leitor.

A leitura como prática interacional abre espaço para analisar outras contribuições, dos pontos de vista dialógico, histórico e cultural que dimensionaram a evolução do leitor, cujo foco central é a linguagem.

### **1.3.2 A leitura na perspectiva dialógica: gêneros do discurso e linguagem**

Bakhtin (1979), ao considerar os gêneros como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação, coloca-os na condição de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Assim, a língua pode assumir diversas formas de utilização nas diferentes esferas da atividade humana. Os locutores sempre reconhecem, então, os eventos comunicativos e as práticas de linguagem como instâncias de um gênero.

Constituído de três elementos fundamentais – *conteúdo temático, estilo e construção composicional* – o enunciado expressa por meio de diferentes *tipos relativamente estáveis* de comunicação formas diferenciadas de usos da linguagem existentes nos diversos setores da sociedade em cada uma de suas atividades. Esta diversidade de realizações na comunicação verbal é denominada pelo autor de *gêneros do discurso*.

O gênero funciona como “*um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativa*” (JAUSS, 1970, apud LIMA, 2002, p. 71) para os membros de determinado grupo que utilizam a mesma linguagem. Como suporte de uma atividade de linguagem, o gênero atravessa diversas práticas de linguagem que determinam seu uso através de três dimensões fundamentais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que circulam através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas encontradas nos textos; 3) as configurações específicas da linguagem, a posição enunciativa do enunciador, as seqüências textuais, os tipos de discursos que formam sua estrutura. Os gêneros do discurso criam-se e recriam-se na dinâmica sócio-cultural das diferentes esferas sociais.

Bakhtin (1979) afirma que a língua se relaciona a diferentes esferas da vida humana e em variadas situações de uso, nas quais há formas socioculturais elaboradas de utilizar os diversos gêneros textuais, em qualquer das modalidades da língua, a saber, cada esfera de

utilização da língua elabora os gêneros do discurso, com conteúdos e marcas lingüísticas próprias.

A aprendizagem da linguagem ocorre no espaço situado entre as práticas sociais e as atividades de linguagem. Desta forma, a leitura como prática interacional e dialógica distancia-se do ensino da língua desenvolvido sob o enfoque gramatical. Nesse sentido, o interesse nas habilidades de leitura remonta a Bakhtin (2000) que, na distinção entre enunciado e oração exemplifica que a oração, como unidade da língua, é desprovida de expressividade, é neutra, é estática. Segundo o autor, as fronteiras da oração nunca são marcadas pela alternância entre os sujeitos falantes. A oração não está em contato com a realidade, com o extralingüístico e nem com o enunciado do outro, não sendo marcada pela comunicação verbal.

Assim, a oração está desprovida da dialogicidade inerente à linguagem, já que não dá conta da atitude responsiva do outro. Isto acontece ao tornar-se um enunciado completo. Para Bakhtin (2000, p. 320), só o enunciado é um elo da comunicação verbal “e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”.

A utilização da língua ocorre em formas de enunciados, como produto da interação entre os interlocutores. Assim,

(...) a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, e mesmo que não haja um interlocutor, pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor, variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato (...) ( BAKHTIN,1995, p. 112).

Nesse processo interativo a linguagem é uma forma de interação, vista como lugar de interação humana, por meio da qual o falante pratica ações e age sobre o ouvinte, estabelecendo relações e vínculos que não preexistem à fala. O ato de ler é assumido como um modo de atribuir sentido ao texto escrito, já que ele é mais que um código ao qual não cabe apenas a decodificação.

Na realidade, todo enunciado ocorre dentro de uma relação que define se como dialogismo, porque pressupõe sempre o outro. O princípio dialógico da teoria liga-se a duas concepções importantes ao próprio ato da enunciação: a do diálogo entre os interlocutores e a do diálogo entre os discursos. Esta interdiscursividade é definida pelo autor como

(...) um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinado, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecido pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado saiu: ele é como sua continuação, sua réplica (...) (BAKHTIN, 1995, p.114).

Os “*fios dialógicos vivos*” são os outros discursos que, interdiscursivamente são vistos como partes inerentes a todo discurso. Para o autor, a vida é dialógica por natureza e, por conseguinte, torna impossível pensar no homem fora de suas relações com o outro. Desta forma, um discurso sempre evoca um interlocutor, para o qual o enunciadador ajustará sua fala, o conteúdo de seu discurso, as estratégias lingüísticas.

Nesta perspectiva, o sentido do texto será construído através da linguagem. O texto é um tecido de muitas vozes ou a confluência de muitos textos ou de muitos discursos que se complementam, entrecruzam-se. Nele, a voz do outro se presentifica.

Pela heterogeneidade de situações discursivas e pelo dialogismo existente entre os indivíduos ou textos numa mesma esfera de comunicação, os textos devem ser diferenciados dos gêneros do discurso, pois essa heterogeneidade requer que eles sejam identificados, ordenados, classificados, organizados a fim de serem mais bem compreendidos. O autor classifica os gêneros em primários e secundários.

Os gêneros primários são produzidos cotidianamente, são menos padronizados e correspondem às manifestações ligadas à oralidade em seus diversos níveis (do diálogo cotidiano ao discurso pedagógico, filosófico ou sociopolítico). Já os gêneros secundários (da literatura, da ciência, da filosofia, da política) estão relacionados a outras esferas da comunicação e da interação social mediadas pela escrita. São muito mais complexos e evoluídos e resultam da incorporação dos gêneros primários.

Todo gênero apresenta caráter sócio-histórico. Essa historicidade é marcada como característica constitutiva de qualquer enunciado, e embora estejam ligados a determinadas formas lingüísticas, não são fechados em si mesmos. Isto impossibilita definir o gênero apenas pelas características internas de um texto ou pensá-los como produtos sem considerar o processo enunciativo em que são constituídos.



### 1.3.3 A leitura e a formação do leitor na perspectiva histórico-cultural

Os estudos de autores como Hébrard, Chartier e Bourdieu focalizam a leitura como prática histórico-cultural configurada a partir de diferentes realidades e que servem como parâmetros para focalizar as práticas de leitura no Ensino Médio.

Hébrard (1999, p. 34) postula que o forte desenvolvimento das disciplinas na França estimulou o interesse dos historiadores pela história das disciplinas escolares em três direções: *a história das ciências, a história da educação e a história cultural*.

Para o autor, a história das ciências investiga como os saberes científicos se elaboraram e evoluíram, evidenciando a preocupação na transmissão de saberes como um meio de melhorar sua difusão e seus efeitos. Os estudos comprovaram que “as revoluções científicas” culminaram com as revoluções intelectuais. A sociologia da ciência tornou-se fundamental para direcionar o papel dos grupos de trabalho, das redes de troca e das instituições sociais. As escolas direcionaram suas maneiras de pensar e desde o século XVII a difusão de uma cultura científica moderna sofreu influências de grandes escolas.

Já a história da educação ligou-se aos aspectos políticos da evolução dos sistemas escolares, cuja preocupação voltou-se aos saberes transmitidos e às modalidades de sua transmissão. Emergiu, nesse período, a sociologia dos currículos, focalizando os sistemas educativos com dispositivos complexos de seleção e transformação dos saberes. Atualmente o foco das discussões refere-se às “*relações entre saberes eruditos e saberes escolares*” (HÉBRARD, 1999, p. 35). Alguns autores, seguindo o modelo da transposição didática, defendem que os sistemas escolares são percebidos como dispositivos que selecionam e transformam os saberes produzidos pelos “*intelectuais*” para serem mais facilmente assimilados pelos alunos. Outros autores apontam que, de acordo com o modelo das disciplinas escolares, a “*escola constrói seus próprios tipos de saberes ou habilidades, conforme os modos de elaboração*” (HÉBRARD, 1999, pp. 35-36), consoante seus sistemas educativos.

A história cultural voltou-se para os processos de escolarização na perspectiva da história das relações entre “*culturas orais e culturas escritas*” (idem, p. 36). Assim a alfabetização, as produções culturais direcionadas aos meios populares ou ao povo como representação possibilitaram uma nova história das mentalidades populares, para as quais a escola não é apontada como único lugar onde se constroem ou se transmitem “equipamentos

intelectuais” de uma sociedade. A importância da escola está na legitimação dos usos desses equipamentos intelectuais por determinados grupos, mediante seus interesses.

Nessa conjuntura, em que os interesses dos grupos legitimam os usos da escola, Hébrard (1999) determina três momentos históricos que culminaram com a formação de três formas contrastadas de leitor:

- O primeiro momento evoca o final do século XVII, na sociedade francesa, com a adoção de um novo tipo de escolarização, criado por Jean Baptiste de la Salle, para atender aos setores mais populares. Este método consistia na leitura e na catequese, com a finalidade de ler-escrever-calcular. Rompendo com a cultura dos clérigos e com as humanidades latinas, os freis empregavam um método simultâneo que compreendia uma sequência ordenada de aprendizagem. Preconizavam a leitura religiosa e a cultura utilitária e profissional.
- O segundo momento apontado pelo autor ocorreu entre 1833 e 1842, quando as escolas passaram a ser controladas pelo Estado. A alfabetização das massas passou a ser mais complexa e tornou-se relevante o uso de uma pedagogia da escrita que ultrapassasse a capacidade de copiar textos para “saber redigir” (p. 39). O leitor sabia ler orações, mas também era capaz de ler em outros locais as notícias de um jornal, manusear a pena para descobrir o alfabeto. A leitura possibilitava ao leitor desvincular-se dos saberes adquiridos para ter acesso a textos desconhecidos, emancipando-se da cópia de modelos.
- O terceiro momento precedeu a Grande Guerra e a escola concretizou seu papel de ensinar a todos. Assim, “a escola forma, em seu espaço próprio, sujeitos que lêem, escrevem, mas também ordenam o mundo, conforme as categorias que o *corpus* dos textos e a palavra do professor tornam quase naturais” (p. 77). A leitura, a escrita e o cálculo passaram a designar outras habilidades. A leitura e a escrita passaram a ser consideradas como meios de adquirir outros conhecimentos, com vistas a modificar a representação dos alunos sobre o mundo.

A leitura mecânica, separada da escrita e limitada à catequese, e a aprendizagem da língua falada e escrita cederam lugar à cultura da escrita – que conjugava saberes científicos e literatura nacional –, na qual a leitura oralizada evoluiu para a leitura silenciosa.

Para Hébrard (2001, pp. 37-38), “o trabalho com leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como estrita mensagem”. O autor ressalta que “as inferências inerentes ao ato léxico apóiam-se mais sobre a capitalização cultural específica de cada leitor do que sobre a aprendizagem escolar de uma técnica de decifração”. Assim, a leitura é pensada como um processo de confirmação cultural.

Chartier (2001) salienta que construir a história cultural da leitura é “dar a ela o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o

sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores”. Esta construção requer

(...) pensar que os atos da leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo (2001, p. 78).

À medida que os textos são tomados como portadores de sentido e passam de um nível a outro, mais popular ou mais sofisticado, colocam-se em questão os usos, os manuseios, os modos de apropriação da leitura, além dos materiais que se moldaram de forma adequada e adaptada ao público leitor a que se destinavam.

Bourdieu (2001) e Chartier (2001) sinalizam a leitura como tema central em um debate que reuniu estudiosos da área. Ambos atribuíram à leitura um caráter cultural, justificando que o tema leitura serve como exemplo para compreender as práticas culturais, porque o assunto aponta problemas encontrados em outros campos e em outras práticas.

Bourdieu (2001) salienta que ao se pronunciar a palavra *leitura* é preciso saber que ela pode ser substituída por palavras que designam um grande espectro de consumo cultural que, por sua vez, tem suas particularidades. Na visão de Bourdieu, corre-se o risco de atribuir à leitura diversos pressupostos positivos e normativos, por sermos leitores ou por usarmos essa prática cultural – a leitura. Corre-se, ainda, o risco “de investir todo um conjunto de pressupostos inerentes à posição de *lectores* em análises das leituras, dos usos sociais da leitura, da relação com a escrita e das escritas com as práticas” (2001, p. 232).

Para avançar nas discussões, Bourdieu (2001, p. 232) esclarece a diferença entre *auctor* e *lector*. Para ele, “o *auctor* é aquele que produz ele próprio e cuja produção é autorizada pelos *auctoristas*. O *lector* é alguém muito diferente, cuja produção consiste em falar da obra de outros”. O esclarecimento deveu-se ao fato de se refletir sobre o tema em questão e a posição do leitor diante daquilo que lê.

Nas palavras de Bourdieu, há questionamentos sobre a possibilidade de existir uma “escrita das práticas”, como fazem os etnólogos. Isto, segundo ele, é um engano porque não se sabe se as coisas foram feitas para serem “lidas”, como as pinturas, por exemplo.

Bourdieu (2001, pp. 233-234) salienta que o leitor precisa evitar “a universalização de uma maneira particular de ler, que é uma instituição histórica” e “historicizar nossa relação

com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente”. Cita como exemplo que ao fazer uma “leitura interna”, denominada por ele de “estrutural”, o leitor considera o texto como “verdade” e abstrai tudo ao seu redor.

Salienta ainda Bourdieu (2001) que os historiadores dizem que os sociólogos devem interrogar as pessoas sobre o que eles lêem, ou seja, sobre suas maneiras de ler. Contudo, é preciso ficar atento às respostas, colocadas sob suspeita. Por fim, afirma que é necessário saber que:

(...) existem leituras diversas, portanto competências diferentes, instrumentos diferentes para apropriar-se desse objeto, instrumentos desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação com o sistema escolar. (...) A leitura obedece às mesmas leis que outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, isto é, de que o nível de instrução vai ser mais poderoso no sistema de fatores explicativos, sendo a origem social o segundo fator (BOURDIEU, 2001, p. 237)

E conclui sua explanação acrescentando que

(...) a leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com diferença que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, isto é, de que o nível de instrução vai ser mais poderoso no sistema dos fatores explicativos, sendo a origem social o segundo fator. No caso da leitura, hoje, o peso do nível de instrução é mais forte. Assim, quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, tem-se uma previsão concernente ao que lê, ao número de livros que leu no ano, etc. Tem-se também uma previsão no que diz respeito à sua maneira de ler (BOURDIEU, 2001, p. 237).

Ao mencionar o nível de instrução das pessoas, a quantidade, a qualidade das leituras e as formas de ler, Bourdieu levanta a hipótese da existência de um “mercado” que põe à disposição de seu público os discursos sobre a leitura que englobam sempre alunos, instituições escolares, colegas.

Bourdieu destaca também a luta pelo “monopólio da leitura legítima” e acredita que o proprietário do livro se impõe ao uso da boa leitura, porque o livro representa um poder, e “o poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro” (p. 243). O livro pode tornar-se um modelo, transformando as visões de mundo e o cotidiano do leitor. O intelectual que se mantém à distância representa o poder simbólico, agindo sobre as pessoas e modificando

inevitavelmente as estruturas sociais dessas pessoas. Trata-se, pois, de uma projeção universalista do ato de leitura.

Chartier (2001, pp. 241-242) também admite essa “projeção universalista do ato da leitura” usada pelos historiadores “numa dimensão diacrônica ao projetar nossa relação com os textos, como a única relação historicamente possível”. Contrariamente a essa postura, a leitura realizada em determinado momento, por determinados leitores, em suas relações com os textos, mostra que “as situações de leitura são historicamente variáveis”, isto é, cada leitor atribui sentidos ao texto mediante suas experiências, suas vivências, portanto, numa relação assimétrica.

O autor alerta sobre o “uso não controlado da palavra leitura, aplicada a todo um conjunto de materiais que lhe resistem”, ressaltando em relação ao livro a tensão entre o autor e o editor. Primeiro, tanto um quanto o outro impõem explicitamente “maneiras de ler, códigos de leitura” por meio da circulação dos textos. Segundo, o livro “dirige-se a um mercado, a um público” e, por vezes, veicula “apropriações mal governadas, contra-sensos, falhas na relação entre o leitor ideal, mas no limite singular, e de outra parte, o público real que deve ser o mais amplo possível” (CHARTIER, 2001, p. 245).

Em outras palavras, o autor enfatiza que as leituras são sempre plurais e não lineares. Entretanto, a diferenciação entre as modalidades físicas e o trabalho intelectual pode constituir-se em instrumento de discriminação entre os leitores.

Neste debate, a leitura é considerada uma prática cultural. De um lado, Bourdieu enfatiza a excessiva generalização do termo leitura, bem como a leitura dos pontos de vista do conhecimento e da informação. De outro lado, Chartier coloca em questão a leitura e suas reações historicamente marcadas no texto e apropriadas pelo livro.

Os autores evidenciaram em seus estudos que a leitura cumpre papel central na formação dos alunos. A escola, no cumprimento de sua função social, tem como desafio formar leitores, incorporando-os à cultura do ler por prazer e da aquisição de conhecimentos necessários à inserção social na sociedade letrada.

#### **1.3.4 A leitura sob a influência dos meios de comunicação de massa**

Segundo Citelli (2000), a idéia de que os alunos só lêem clássicos literários tem se tornado, com o advento da “Era da Informação”, um equívoco. As transformações mundiais

acerca da informação veiculada pelos meios de comunicação afetaram não só a vida social dos alunos como também as instituições escolares.

Há uma diversidade de textos escritos postos à disposição do leitor, incluindo os textos divulgados pela mídia em geral. Desta forma, o ritmo com que o leitor tem acesso à informação e a novas linguagens veiculadas em rádios, TV, cinema, teatro, publicidade, informática, revela um descompasso em relação ao trabalho com leitura realizado na escola.

Considerando a velocidade com que os meios de comunicação se desenvolveram, eles produziram diversos signos e códigos, como aqueles advindos de navegações na Internet. A produção e circulação de informações trazem à tona o descompasso entre o discurso pedagógico e o discurso de linguagens não-escolares.

Se de um lado a retórica escolar volta-se às questões da sala de aula, de outro lado, a escola é invadida por outras linguagens ignoradas no contexto escolar e que permanecem do lado “de fora” da instituição. Nesse descompasso, tanto alunos quanto professores conhecem e utilizam essas linguagens, inclusive a Internet, para diversos fins voltados à aprendizagem, sem considerá-las recursos a serem incorporados no cotidiano da escola.

A “Era da Informação” trouxe, segundo o autor, transformações em várias áreas do conhecimento, sobretudo no que se refere às maneiras de apropriação do saber, desencadeando novas formas de leitura, de produção e compreensão de textos em relação às linguagens.

Citelli (2000, p. 11) considera que essas novas linguagens requerem novos trabalhos com o texto em sala de aula, pois

(...) os textos verbais e os não-verbais ou pictóricos requerem, para serem lidos e reconhecidos como unidades coerentes, a identificação de uma espécie de código próprio (...). Por isso mesmo, os métodos e técnicas que nos permitem interpretar um determinado texto não podem ser mecânicos e simplesmente transportados para outros.

Os textos veiculados na mídia, destacadamente aqueles divulgados pela mídia eletrônica incorporam novos modelos, estilos e gêneros descartados, muitas vezes, da sala de aula. O que se percebe, entretanto, é um descompasso entre a realidade escolar e os meios de comunicação, com suas tecnologias oriundas do “desencontro entre o discurso didático-pedagógico escrito e as linguagens institucionalmente não-escolares” (idem, p. 21).

Citelli (2000, p. 23) postula que esse descompasso entre o discurso pedagógico e os meios de comunicação pode estar ligado a dois núcleos articulados: *um conceitual* e *outro operacional*.

O *núcleo conceitual* traz ao cotidiano escolar a “idéia de que novas linguagens e recursos tecnológicos relativamente novos entre nós são ainda pouco conhecidos em seus sistemas e processos e, em decorrência disso, a escola experimenta algum desconforto e insegurança ao empregá-los” (idem). Este desconforto advém do pouco conhecimento sobre as novas tecnologias e sobre os mecanismos de funcionamento de linguagens não-escolares por elas produzidos. Estas linguagens não-escolares influenciam diretamente a vida de alunos e professores, mas a própria estrutura escolar contribui para que elas permaneçam fora dos muros da escola.

Já o *núcleo operacional*, na acepção de Citelli (2000), está relacionado à própria formação do professor, que encontra dificuldades em operar com essas tecnologias e suas linguagens na escola. O autor aponta também que os próprios cursos de formação não mostram preocupação em formar professores aptos a considerar essas novas linguagens midiáticas no contexto de suas disciplinas.

Nessa circunstância, o discurso didático-pedagógico centraliza ações desenvolvidas na sala de aula e ignora a “escola paralela” (p. 28), embora não consiga impedir que outras linguagens externas influenciem alunos e professores. Sendo assim, os mecanismos ou recursos utilizados nestes textos podem não ser compreendidos pelos alunos, impedindo-os de uma visão crítica das novas formas de leitura, das quais devem se apropriar para atuarem social e profissionalmente de modo mais adequado.

Citelli (2000) ressalta também que:

A escola, enquanto instituição privilegiada no contexto de formação da sociabilidade, deve otimizar o seu papel, *ampliando o conceito de leitura e aprendizagem*, equipando-se para atender melhor os significados e os mecanismos de ação das novas linguagens, interferindo para tratar as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa à luz do conceito de produção de sentidos, algo que se elabore por uma série de mediações e segundo lugares específicos de constituição, que incluem interesses de grupos, valores e classes, simulacros, máscara, etc. (CITELLI, 2000, p. 35 – grifos do autor).

Nas palavras do autor, o desenvolvimento da leitura de gêneros textuais variados e a compreensão de seus mecanismos, na escola, contribuem para a formação do leitor, bem como em sua habilidade de interagir socialmente.

Chartier (1999, p. 27) admite, igualmente, que a transmissão eletrônica dos textos tornou possível o acesso à informação e esta nova relação com o texto obriga-nos a uma reorganização da “economia escrita”. Diferente do objeto impresso que impõe a sua forma, estrutura e espaços sem nenhuma condição de intervenção física do leitor, o texto eletrônico além de submetê-lo a inúmeras operações como mudá-lo de um lugar para outro, indexá-lo, decompô-lo, pode torná-lo “criador de textos novos”.

O autor postula ainda que “a apresentação eletrônica do texto anula as antigas distorções entre papéis intelectuais e funções sociais”. Quando transmitimos e lemos um texto, simultaneamente atribuindo a uma única pessoa atividades de escrever, publicar e distribuir. Assim, “torna-se, ao mesmo tempo, imperativo redefinir todas as categorias que organizam as expectativas e as percepções dos leitores” (CHARTIER, 1999, p. 27). Resulta desse processo a possibilidade de remover a rígida limitação de o leitor intervir no texto, ao passo que o texto impresso, além de impor sua forma, estrutura e espaços ao leitor, não possibilita sua participação física no texto.

Considerando a complexidade tecnológica e globalizada das sociedades contemporâneas, torna-se desafiante para a escola desenvolver práticas de linguagem que não se restrinjam à palavra escrita ou a padrões socioculturais hegemônicos, mas que promovam letramentos múltiplos para os quais a leitura e a escrita tornam-se ferramentas de inserção social. Para tanto, há que se considerar a assimetria entre os núcleos *conceitual* e *operacional*.

As próprias *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) consideram que esses “letramentos” múltiplos envolvem grande diversidade de mídias e “constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na Internet, por vídeos e filmes, etc.” (BRASIL, 2006, p. 29). Admitir essa diversidade de gêneros textuais significa concordar com o fato de que o uso de outras linguagens, que circulam socialmente, contribui para a inserção do aluno em diferentes esferas sociais.

Os estudos até aqui discutidos sobre concepções de currículo, leitura e literatura permitem vislumbrar que as práticas de leitura desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio envolvem não só a atuação do professor, o domínio do conteúdo específico da área. Envolvem também a promoção de práticas que possibilitem a interação do aluno com as diversas formas de linguagem, dentre as quais a literatura tem papel central e humanizador.



### 1.3.5 Algumas considerações sobre leitura e literatura

A literatura apresenta-se como produção escrita em que o conceitual abre espaço para a imaginação, cuja intencionalidade resulta da enunciação da linguagem literária. Ou seja, as características específicas da literatura atuam para:

(...) configurar um universo de natureza ficcional, com dimensão e índice de particularização muito variáveis e, ao mesmo tempo, evidenciar uma considerável coerência, tanto do ponto de vista semântico como técnico-compositivo; constitui-se uma atividade pluriestratificada, constituída por diversos níveis de expressão e também apresenta uma dimensão intertextual, na medida em que é possível relacioná-lo com outros textos que com ele dialogam e nele se projetam (REIS, 1995, p. 103).

A leitura literária ganha novas significações e se altera em cada contexto particular do leitor, possibilitando-lhe não só ingressar no conhecimento do mundo, como também criá-lo e recriá-lo, ou seja, torna-se espaço aberto em que se projetam os interlocutores. A leitura cede espaço à *fruição* e ao prazer. Pode-se dizer que a recepção da leitura literária define a literatura como um sistema de produção, recepção e comunicação permeada pela relação dialógica entre autor, obra e leitor. O ato da leitura e a projeção da obra pelo leitor tornam-se processos dinâmicos dessa relação.

Contudo, a leitura literária – defendida como espaço privilegiado de conhecimento e prazer – tem se transformado em aspecto dicotômico quando inserida no currículo do Ensino Médio. O texto literário, do qual se extraem apenas cenários, personagens e vida do autor é descaracterizado de sua essência e de seus objetivos e muitas vezes empobrecido. Isto pode ser consequência de práticas pedagógicas que não têm como preocupação central promover o gosto pela leitura ou o trabalho com textos de boa qualidade, restringindo a leitura à indicação de autores consagrados.

Aprender com a leitura de textos literários requer uma mudança das práticas pedagógicas em relação aos conteúdos, metodologias e formas de abordá-los. O ensino de leitura literária a partir de um exame da produção do texto, dos elementos constituintes das condições de produção de determinada obra pode considerar a relação de sentidos que o aluno estabelece com o texto. A linguagem torna-se, então, um ponto de referência.

A literatura é o espaço da imaginação que se produz na interação e diálogo com outros textos. Sendo assim, a leitura do texto literário deve considerar a perspectiva do leitor,

envolvendo não só o seu interesse como também suas possibilidades de encontrar sentido no que lê, decifrar signos e reconstruir a linguagem do texto.

Apresentado desse modo, o ensino de literatura permitirá que o aluno transforme em conhecimento diversas informações adquiridas na leitura. Contudo, as relações entre ensino e literatura desencadearam uma questão central na escola média: a falta de prazer na leitura de textos literários.

Essa ausência de prazer nesse tipo de leitura se manifesta pelo modo como o processo é conduzido, e também pelos elementos de expectativa do leitor que “são alterados, corrigidos, transformados ou até reproduzidos” (ZILBERMAN, 1989, p. 34).

O modo como o texto é trabalhado, na maioria das vezes centrado nas intenções do autor, não vislumbra a experiência de um leitor que se entrega à fruição do texto para obter uma compreensão prazerosa, nem dá a esse leitor subsídios para que possa estabelecer com seu destinatário situações de diálogo, rompidas pelo historicismo predominante no ensino de literatura.

O texto literário fornece ao leitor possibilidades de atribuir aos textos múltiplos e novos significados, de lê-los de modos diferentes proporcionando a interação com outros textos. Tal interação entre textos prevê a construção de significados, as inter-relações entre o que está previsto no texto e a sua recepção, de acordo com as projeções e representações do leitor.

Ressignificar o texto literário na escola pressupõe o confronto de pontos de vista, ideologias e valorações da organização ficcional, ou melhor, faz-se necessário recuperar o dialogismo que há nos textos, que se justifica pela linguagem, que também é dialógica. Cada texto ganha relevância pelo modo como é inserido no contexto dos sistemas sociais, que possuem e articulam individualmente seus próprios discursos.

Para Bakhtin (2003), o conceito de discurso liga-se à literatura, porquanto o sentido do texto literário ocorre pela construção dialógica. De acordo com os pressupostos do dialogismo bakhtiano, a intertextualidade é definida como uma estrutura que não está pronta e acabada, mas que resulta de outros textos, anteriormente existentes.

Assim, conforme a recepção do texto literário, a linguagem ganha novas dimensões quando o leitor atribui a ela significados e a percebe como objeto estético.

Ressignificar o trabalho com o texto literário na área de Língua Portuguesa implica considerar o currículo sob o enfoque dos conteúdos, das metodologias, dos objetivos específicos e das influências externas que, social ou politicamente, interferem nos modos de produção do conhecimento.

Estabelecidos os conceitos básicos norteadores desta pesquisa, cumpre, neste momento, apresentá-los em estudos já realizados sobre a temática que investigam a “leitura no Ensino Médio” como uma prática multifacetada.

Vejamos.

## CAPÍTULO II

### **A LEITURA COMO PRÁTICA MULTIFACETADA: VISÃO GERAL DE ALGUNS ESTUDOS JÁ REALIZADOS**

*“A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite 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 mas decifra por meio do intelecto”*

(ZILBERMAN, 1990, p. 11).

Para melhor compreender os propósitos deste objeto de estudo – *A leitura no currículo do Ensino Médio como meio de inserção social* – procedeu-se a um levantamento da produção bibliográfica a respeito dos usos da leitura; da apropriação desta prática por meio de textos literários e de textos contidos em livros didáticos, bem como a respeito da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio.

O levantamento inicial de estudos já realizados em relação à leitura revelou a existência de vários estudos, sob diferentes enfoques relativos a conteúdos, metodologia, recepção do texto, leituras propostas pelo livro didático e diferentes concepções atribuídas à leitura.

Algumas dissertações e teses defendidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no período de 1997 a 2006, investigaram as práticas de leitura e a influência do livro didático nas leituras realizadas na escola, além de outras publicações sob diferentes enfoques. Outras produções defendidas na Universidade de São Paulo (USP), no período de 1993 a 2003, abordaram o uso do livro didático e as práticas de leitura e de ensino da literatura no Ensino Médio.

Vejamos alguns desses estudos.

Perini (2003) investiga a questão da interação nos processos de leitura e de produção escrita, em situações concretamente vividas na prática docente, que desvendam o modo como se dá a interação entre leitor e texto e como ela interfere no trabalho com a leitura e com a produção escrita, influenciando de modo significativo a aprendizagem dos alunos.

A autora, na análise dos dados, buscou compreender a interação que se dá entre o professor e seus alunos como favorecedora de um clima de liberdade, espontaneidade e produtividade. Ainda, tomando como foco o processo de interação, a autora enfatiza que uma interação adequada no processamento da leitura e da produção escrita supõe o domínio teórico, a saber, o conhecimento dos fatores que contribuíram para que os alunos interagissem adequadamente com o texto escrito. Outra questão analisada foi a função de mediador exercida pelo professor sob o enfoque das teorias vigotskianas, no favorecimento, motivação e no envolvimento dos alunos como sujeitos construtores de conhecimento, tanto no âmbito da leitura quanto no âmbito da produção textual.

Perini conclui que a prática docente, no que se refere à interação, pode contribuir significativamente para um aprendizado eficaz, já que os alunos têm, potencialmente, as condições para assumir seu próprio processo de desenvolvimento.

Ziccardi (2003) investiga a compreensão de textos escritos por alunos do Ensino Médio, tendo o processo inferencial como um dos elementos para a produção de sentidos da leitura. A pesquisa envolveu professores e alunos do EM numa escola da rede pública. O objetivo foi investigar as bases textuais e contextuais que os alunos do Ensino Médio utilizam para produzir inferências, como eles as processam e examinar as dificuldades desses alunos numa leitura eficiente em relação à produção de inferências e à construção de sentidos para o texto. As inferências são um processo que faz parte da atividade de compreensão, envolvem o conhecimento prévio do leitor e vinculam-se diretamente à coerência textual e, conseqüentemente, à produção de sentidos.

A autora utiliza o conceito de inferência como “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas” e o de leitura como o de “prática social que remete a outros textos e a outras leituras”, utilizando, respectivamente, Marcushi e Kleiman<sup>6</sup> como referências. Trata-se, pois, de um ato de construção, de produção de sentidos, que não está somente no texto ou no leitor, mas na interação leitor-texto.

A autora assevera que, embora inúmeros estudos relativos à pesquisa lingüística já tenham sido realizados, revelam ainda dificuldades do leitor-aluno do Ensino Médio na compreensão de textos diversos, em razão da distância entre a pesquisa e a realidade do ensino de língua materna.

O levantamento dos dados feito por Ziccardi (2003) baseou-se na leitura do poema *Retrato*, de Cecília Meireles. O texto foi entregue aos alunos para que lessem e escrevessem o que compreenderam e em que informações haviam se baseado para chegar à compreensão. Em seguida, os alunos fizeram a leitura do texto *Apelo*, de Dalton Trevisan. Este texto foi dividido com a marcação de pausas, determinadas pelas inferências que os alunos deveriam fazer.

Ziccardi (2003) revela também que, diante dos resultados obtidos em sua pesquisa, os alunos do Ensino Médio são capazes de produzir sentidos para o texto que lêem, têm condições de processar suas inferências quando a situação de leitura apresenta-lhes estratégias de leitura e condições para ativar seus conhecimentos prévios. Além disso, revela que a escola pública deve dar mais ênfase, em todas as aulas, às situações de produção de leitura, e não só nas aulas de Língua Portuguesa.

---

<sup>6</sup> Ziccardi (2003) se refere aos seguintes textos desses autores:

MARCUSHI, L.A. 1985. *Leitura como prática inferencial num universo cultural cognitivo*. In: *Leitura – Teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado das Letras.

KLEIMAN, A. 1992. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.

Salim (2005) discutiu em sua Dissertação de Mestrado o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, para compreender os limites e as possibilidades formativas do currículo atual. A investigação realizada em uma escola pública baseou-se em observações feitas em sala de aula e em estudos de documentos escolares. O estudo evidenciou que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) mantêm-se distantes da prática escolar e não trazem elementos significativos na sua formulação. A autora acentua que “as recentes propostas curriculares trazem mais dificuldades que elementos facilitadores para a escola, uma vez que anunciam uma nova organização de currículo distanciada de sua prática” (SALIM, 2005, p. 11).

A pesquisadora revela que a matriz curricular do EM é homologada pela Diretoria de Ensino (DRE), desde que sua organização esteja em sincronia com o trabalho por “áreas”. Além disso, as oficinas pedagógicas e os supervisores de ensino indicam às escolas e ao grupo de professores do EM que “áreas de conhecimento” devem ser trabalhadas como “projetos” (SALIM, 2005, p. 34).

A autora aponta que o conceito de “projeto” sugerido caracteriza-se pela escolha de um “tema” no qual esteja inserido, de forma integrada, o “conteúdo” das diferentes disciplinas. Além disso, os diretores de escola, professores-coordenadores e professores do EM devem discutir quais temas e os respectivos pontos de interseção entre as disciplinas e quais conteúdos contribuem para ampliar os conhecimentos que se contemplariam no projeto.

Salim (2005) evidenciou uma desarticulação entre o que é proposto pelos documentos oficiais e o que é realizado na escola, em decorrência da dificuldade no desenvolvimento de temas que articulem teoria, prática e produção.

Em relação à leitura e ao estudo de gêneros literários no Ensino Médio, a autora relata que tem sido difícil visualizar, na sala de aula, situações de leitura e de escrita que propiciem ao aluno vivenciar essa aprendizagem de forma variada, aprofundada e interativa. Ressalta também a falta de condições criadas na escola para que a interação entre a linguagem oral permita que o texto apresente uma dimensão de processo e não meramente de produto. Para finalizar, a autora constatou que o trabalho da escola não garante a plena aquisição, ampliação ou aprofundamento dos conhecimentos transmitidos.

Damasceno-Reis (2006) busca compreender em seu estudo *O uso do livro didático por professores do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa*, a relação entre livros didáticos e professores. Neste trabalho evidenciam-se as seguintes práticas: o uso intensivo do livro nas atividades de leitura e reflexão lingüística; o uso precário nas atividades de produção textual e

nenhuma atividade relacionada à linguagem oral, ou seja, o livro didático é entendido como “mercadoria e signo cultural”.

A autora revela que as atividades direcionadas pelo livro didático visam a um maior controle dos alunos imposto pela rotina de trabalho na sala de aula. Damasceno-Reis (2006) argumenta também que além da qualidade do livro didático, outros fatores interferem na prática dos professores, como extensa jornada de trabalho, o não funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e outras funções sociais que a escola vem assumindo nas últimas décadas.

Segundo a autora, a prática de leitura desenvolvida na sala de aula segue um “ritual” que ocorre em duas etapas: a primeira é a *leitura*, incluindo procedimentos de leitura, leitura silenciosa e leitura em voz alta pelo professor ou pelo aluno, cujo foco é o texto. A segunda etapa é o *entendimento do texto*, incluindo a realização de exercícios de vocabulário, de compreensão e de interpretação de texto, propostos pelo livro didático, com foco nos exercícios.

Silva (2001) investiga a leitura como uma dificuldade para os alunos do EM. Em seu estudo, a autora analisa a rejeição da leitura pelos alunos, como a leitura pode agir na construção de conhecimentos lingüísticos e como essa prática pode ser incorporada ao cotidiano escolar. O estudo baseou-se na aplicação de um questionário a 196 alunos de quatro salas da 3ª série do EM, período noturno, do qual participaram 180 alunos divididos por gênero. A pesquisa resultou em situações diversificadas de usos da leitura, conforme pode ser observado nos dados obtidos na 3ª série A, com a participação de 25 alunos:

- 48% dos alunos consideraram as leituras “*chatas*”, “*não despertam interesse*” (p. 30). As leituras são desarticuladas do contexto de trabalho e por isso só lêem jornais, em algumas seções;
- 20% dos alunos consideraram importante a leitura de livros acadêmicos, pois auxilia nos vestibulares, concursos, preenchimento de fichas nas empresas;
- 12% dos alunos revelaram gosto pela leitura da Bíblia, porque “*outras leituras não trazem conhecimentos*” (p. 30);
- 20% dos alunos lêem livros didáticos quando solicitados pelo professor. De acordo com esses alunos e alunas, a leitura não tem funcionalidade, “*a gente não vai usar em nada*”, “*essas leituras é só pra nota*”, “*a gente compra o livro que o professor pede e depois vai ficar encostado*” (p. 31).



Para as 22 alunas da mesma série, o estudo apontou as seguintes situações em relação à leitura:

- 45,4% das participantes lêem somente revistas;
- 9,8% das participantes lêem somente quando o professor solicita;
- 22,7% lêem jornal;
- 22,7% lêem livros acadêmicos, justificando que a leitura serve para que *“fiquemos mais espertas para poder prestar o vestibular”*, *“para que a gente não passe vergonha quando alguém vier comentar sobre alguma leitura”*, *“para que a gente não fique alienada sobre o que acontece ao nosso redor”* (p. 32).

Por fim, conclui que o EM é o último elo entre a escola e a maioria dos alunos. Por isso, os professores e a escola devem valorizar a leitura como fonte de informação para a aprendizagem; uma valorização que extrapole os muros da escola e a busca de informação não apenas como exigência do professor. Isto porque o professor ocupa um papel central na formação de leitores: sua atuação no processo de ensino-aprendizagem permite-lhe a escolha e a indicação de livros aos alunos, o acompanhamento do desenvolvimento do aluno-leitor, o ensino de estratégias mais adequadas à leitura de diversos gêneros textuais e de conteúdos, avaliação e outras atividades correlatas.

Ferreira (2001) investigou a produção acadêmica sobre “Leitura” nas faculdades de Letras/Linguística, Biblioteconomia, Comunicação, Educação e Psicologia, no período de 1980 a 1995. A autora resgatou, nesse período, em 189 resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado, diferentes pontos de vista relacionados ao tema. Os dados coletados revelaram que as universidades, identificadas como lugares de produção, pouco se caracterizaram até a década de 1980 como instituições responsáveis pelas produções. O período de 1980 a 1995 mostra um aumento de universidades como lugares de produção, mantendo seu número estável a partir de 1991 até 1995.

Em seu estudo, a autora revela a existência de um deslocamento nas áreas de produção. No período de 1980 a 1985, os estudos sobre “Leitura” estavam concentrados nas áreas de Psicologia (12 trabalhos); Letras/Linguística (10 trabalhos); Educação (9 trabalhos); Biblioteconomia (11 trabalhos). No período de 1986 a 1990, a área de Educação apresentava 26 trabalhos, seguida por Letras/Linguística com 22 trabalhos, distanciando-se de Psicologia e Biblioteconomia. Já no período de 1991 a 1995, a área de Educação concentrava 39 trabalhos, seguida de Letras/Linguística, que se manteve com 22 trabalhos. Das 189 dissertações de mestrado e teses de doutorado utilizadas por Ferreira (2001), 122 pesquisas estão relacionadas à escola nos três níveis de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Destas 122 pesquisas, 90 estão relacionadas ao EF, 16 são concernentes ao EM e 16 referem-se ao ensino superior.

A autora também evidenciou, no levantamento de dados, o interesse e a forte participação feminina em relação ao tema “Leitura” como objeto de investigação, desvelando a participação histórica da tríade mulher-leitura-escola. Do conjunto de 189 pesquisas, 169 foram feitas por mulheres.

Ferreira (2001) agrupou em 7 “*focos temáticos*” os interesses dos pesquisadores em relação ao tema “Leitura” para organizar o *corpus* de sua pesquisa, a partir dos resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado:

- 1º foco - *desempenho e compreensão em leitura*: os pesquisadores utilizam situações experimentais como testes, questionários e atividades planejadas para conhecer as habilidades, os níveis e os processos cognitivos na compreensão de textos;
- 2º foco - *condições de produção de leitura na escola*: este foco traz à tona a responsabilidade pela formação do leitor na escola pública. O projeto de leitura pode variar desde o livro com diversos gêneros, os filmes e os audiovisuais. Dessa forma, salas de aula de Português, salas de leitura, bibliotecas, carros-biblioteca, clínicas e também as ruas são lugares onde a leitura pode acontecer;
- 3º foco - *texto de leitura usado na escola*: as pesquisas concentradas neste foco buscam a identificação de critérios de seleção de livros em circulação na escola e na biblioteca e traz discussões sobre os programas de distribuição de acervos fornecidos pelo governo, além de outros materiais – como o jornal – que podem auxiliar no processo de aprendizagem da leitura na escola;
- 4º foco - *leitores: hábitos, interesses, histórias de vida e representações*: os trabalhos em torno deste foco estudam o aluno-leitor nas escolas e o frequentador das bibliotecas públicas, com base em “*seus interesses, gostos, preferências, expectativas, hábitos, representações, condições de leitura e de estudo, critérios e seleção das obras*” (p. 144);
- 5º foco - *professor/bibliotecário como leitor em formação ou em exercício*: o foco destas pesquisas centra-se na discussão sobre a formação do leitor pelas imagens e representações constituídas por ele (o leitor) em suas relações com a leitura, com o livro e com outros leitores – pela mediação entre os textos que circulam na escola e os leitores, com o auxílio do professor ou na biblioteca. Os estudos inseridos neste foco trazem como reflexão a formação do professor ou do bibliotecário como leitores;
- 6º foco - *memória da leitura, do livro e do leitor*: este foco centraliza pesquisas voltadas para o conhecimento da leitura e do leitor, em diferentes épocas e lugares. De cunho historiográfico, as pesquisas buscam resgatar livros, instituições de leitura, leitores e práticas de leitura, particularmente do passado e de determinadas comunidades não escolares. Estas pesquisas concentram-se na primeira metade da década dos anos 1990 para tentar compreender as questões relacionadas às práticas de leitura constituídas em determinados momentos de nossa sociedade, cultura e educação, e pôr em debate as práticas de leitura realizadas atualmente;

7º foco - *concepção de leitura*: as pesquisas concentradas neste foco buscam conceituar e normatizar a leitura. Os estudos enfocam criticamente a concepção de leitura que serve de base para as práticas escolares, concepção do ato de ler, a partir de materiais em circulação e usados pelos professores nas práticas de leitura.

A autora aponta que a produção acadêmica sobre “Leitura” distribuída pelos focos temáticos revelou ainda certo movimento no interior deles. Algumas preocupações se mantiveram, outras se modificaram ou desapareceram.

Complementa que a discussão sobre “Leitura” no Brasil cresceu com o passar dos anos, no interior da escola. Essa discussão liga-se aos aspectos de compreensão/processamento de textos a partir de habilidades necessárias, dos níveis de leitura e da interação entre os textos, bem como aos aspectos de formação do leitor, enfatizando práticas equivocadas que afastam e criam no leitor a aversão pelos livros, pela escola e pela biblioteca.

Vóvio, Ribeiro e Moura (2002) investigaram as condições de letramento de jovens e adultos brasileiros, numa iniciativa da ONG Ação Educativa em parceria com o Instituto Paulo Montenegro. A pesquisa envolveu uma população de 15 a 64 anos à qual foram aplicados um teste de leitura e um questionário para levantamento de informações sobre *background* educacional e usos da linguagem e da escrita em diferentes contextos.

Dentre os procedimentos para coleta de dados, as autoras aplicaram um teste contendo tarefas relacionadas às práticas de leitura e escrita consideradas relevantes, resultando em três níveis de alfabetismo:

- O nível 1 de alfabetismo destacou que um percentual de 31% do grupo submetido ao estudo acertou com frequência itens mais simples, e localizou informações explícitas em textos curtos, totalizando 88%. Somente 17% dos participantes souberam resolver questões mais complexas, como o preenchimento de formulário, informação que exige leitura mais detalhada, e 5% conseguiram identificar filmes que seriam mostrados no domingo à tarde.
- O nível 2 de alfabetismo revelou que 92% dos participantes conseguiram com grande frequência localizar informações explícitas em textos curtos, 79% conseguiram localizar informações não explicitadas em textos de extensão média, 57% conseguiram localizar muitas informações e comparar vários elementos do texto, e somente 37% dos participantes conseguiram identificar comentários menos favoráveis à programação de filmes.
- O nível 3 de alfabetismo agregou pessoas que demonstraram a capacidade de ler textos mais longos, que souberam se orientar por subtítulos, puderam localizar informações variadas nos textos, conseguiram estabelecer relações entre as partes do

texto, comparar dois textos, realizar inferências e sínteses. Dentre os participantes deste nível, 81% preencheram formulários corretamente, 80% conseguiram explicar argumentos que apareciam nos textos, 81% identificaram filmes que iriam passar no domingo à noite e 79% identificaram o filme de sábado que tinha o comentário menos favorável.

A pesquisa evidenciou que a relação do alfabetismo está relacionada às variáveis demográficas (renda, gênero, idade, raça) e educacionais, que influenciam diretamente nos domínios da leitura e da escrita da população. As autoras admitiram também que além das diferenças educacionais, diferenças quanto à renda influenciam os níveis de letramento.

As pesquisadoras apontaram ainda que o livro didático tem norteado as atividades pedagógicas, sendo necessário um novo olhar para outras variedades escritas que podem ser exploradas na escola: revistas, jornais, textos veiculados pela mídia eletrônica, etc. Em relação à leitura e à escrita, salientam que é fundamental que os professores tenham uma visão mais clara sobre o papel da escola na promoção do letramento das pessoas e da sociedade. Enfatizam, ainda, que a leitura e a escrita não podem ser alvos de atenção apenas dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa, uma vez que a linguagem deve ser tomada como eixo articulador do currículo de educação básica.

Também é relevante considerar, como já apontaram os estudos mencionados, que grande parte das leituras realizadas nas escolas provém do livro didático. Em relação a esse objeto de ensino, algumas pesquisas evidenciam o uso ambíguo do livro nas práticas de leitura.

Munakata (1997), em sua tese de doutorado intitulada “Produzindo livros didáticos e paradidáticos” analisa, de um lado, as práticas desenvolvidas por diversos agentes na elaboração do livro didático e também as dimensões e a relação do mercado brasileiro de livro com as ações do Estado, principal consumidor desse produto. De outro lado, os estudos de Munakata (idem) apontam os aspectos que envolvem a edição e a editoração do livro didático em seu processo de produção.

Segundo o autor, o livro é um “signo cultural na e pela sua materialidade, pela sua natureza objetivada como mercadoria” (idem, pp. 18-19), o que o faz um produto da indústria cultural ligado aos lucros dos editores. O autor afirma também que a “realização do lucro só é possível porque essas mercadorias são também cristalizações do trabalho efetivado de um contingente de trabalhadores mais ou menos especializados” (p. 34). Dessa forma, para

atender ao mercado consumidor, o livro passa por uma série de mudanças e adaptações, muitas delas recomendadas pelo Estado para atender às novas propostas pedagógicas.

O autor aponta ainda que o “livro impresso não é um prolongamento, uma evolução do manuscrito para vir a público e até mesmo para ser lido” (idem, pp. 78-79). Neste caso, o livro é para ser comprado. Para o autor, o livro é um objeto material, confeccionado em papel, no qual se sobrepõem letras e figuras desenhadas a tinta pela técnica da impressão e que se impõe como mercadoria.

No entender de Munakata, o livro didático deve ser produzido seguindo os parâmetros que o constituem como um instrumento de apoio pedagógico. Os critérios de elaboração devem adequar-se aos conteúdos, ao currículo destinado a determinado público-alvo, compondo-se também de subdivisões da obra em capítulos, resumos, *boxes*, glossário, bibliografia, atividades e exercícios, adequadamente organizados com o objetivo de serem utilizados como instrumentos de apoio às atividades de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, os editores e autores buscam atualmente a adequação da linguagem, a inserção de aspectos gráficos e imagens, além de exercícios que envolvam questionamentos sobre o texto, ou, ainda, exercícios de vestibulares, prescrevendo a forma de utilizá-los. Com isso, evitam determinados “entraves” na leitura pelos professores. Contudo, todas as adaptações podem estar esvaziadas de significados em relação aos métodos de ensino adotados pelos professores.

Por fim, o uso do livro didático implica diferentes práticas e usos, podendo conduzir o professor à dependência total desse objeto ou transformá-lo em um objeto capaz de informá-lo, atualizá-lo e subsidiá-lo nas atividades pedagógicas.

Bittencourt (1993) aborda a história do livro didático no processo ensino-aprendizagem, com o propósito de ultrapassar os estudos sobre as produções didáticas que o expliquem de maneira fragmentada. Com isso, a autora propõe pensá-lo de forma ampla, desde sua concepção até sua utilização em sala de aula.

A autora sugere uma reflexão sobre o papel do livro didático na construção do saber que, por sua natureza, “deve necessariamente ser considerado em seu conjunto mais geral quais aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos se articulam, conferindo-lhe uma dimensão específica” (BITTENCOURT, 1993, p. 1).

Na visão da autora, as editoras têm um papel fulcral na divulgação de títulos e reedição dos livros mais vendidos, conferindo a eles relevância na indústria cultural. Aponta

também que o livro didático é o “produto de maior vendagem no quadro atual das editoras nacionais” (idem, p.1).

Para Bittencourt, embora o livro seja um objeto portador de valores, de uma ideologia e de uma cultura, é também uma “mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes aos interesses do mercado” (idem, p. 3). Essa mercadoria, por sua vez, liga-se a interesses econômicos e particulares que buscam constantemente aperfeiçoar técnicas de divulgação, difusão, comercialização e influenciam decisivamente nas práticas em sala de aula.

Eiterer (2001) investiga a configuração de uma proposta sociocultural, ou seja, a leitura como atividade complexa, reveladora de múltiplos aspectos: sociológicos, históricos, psicológicos, dentre outros, no Ensino Médio, na formação do aluno com vistas à construção do leitor. Salienta, entretanto, as dificuldades encontradas pela teoria literária provêm do fato de que, para abordar o verdadeiro objeto que é a leitura, ela se vê obrigada a abandonar a primazia do texto e recorrer às metodologias e problemas propostos pela sociologia, considerando as dimensões sociais e históricas do ato de ler, do ponto de vista tanto das atitudes que o leitor é capaz de tomar perante o texto, quanto daquele das instituições sociais que organizam essas atitudes e competências.

A autora reconhece que ler é essencialmente produzir significados, exercício que envolve a articulação de informações e valores, podendo reafirmar ou alterar a visão de mundo do sujeito. A leitura, ao mesmo tempo em que se configura como ferramenta de formação, é veículo de aprendizado e requer habilidades textuais ou habilidades não-textuais do leitor.

Quanto aos PCNEM, a autora aponta que não há na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias um enfoque sobre a leitura e a formação do leitor. A leitura preconizada pelos PCNEM envolve a construção de algumas competências, mas não é explicitada como uma preocupação significativa. Essa ausência de finalidades para as práticas de leitura no Ensino Médio, segundo Eiterer (2001, p. 53), “credita-se justamente ao fato de a leitura ser ainda considerada uma fonte maior de preocupação quase que exclusivamente do Ensino Fundamental”.

A pesquisadora explicita em relação à formação do leitor que:

(...) verificamos nos textos das áreas que cada disciplina defende o perfil do leitor que considera mais adequado à sua especificidade. Todas as áreas defendem a competência de leitura como necessária, ainda que não de forma enfaticamente declarada. Mas uma formação para a leitura, como competência geral, não aparece como alvo comum de forma mais sólida, não sendo defendida nos textos como um todo. Diluída nas competências de interpretação, compreensão, análise, os esforços para a sua promoção não aparecem no texto senão na forma fragmentada (EITERER, 2001, p. 56).

Eiterer (2001) conclui que apesar de haver uma visão equivocada em torno do ensino de leitura, a compreensão da leitura como bem cultural nas suas múltiplas variantes é acessível a todo aquele que a desejar promovida para além do carácter patrimonial, autorizada e reivindicada pela escola – é uma tarefa a ser construída no EM.

Finalmente, Lopes (2003) investiga o ensino de literatura no EM e sua relação com a formação do leitor, ampliando a problematização que envolve a leitura e sua prática visando recuperá-la no espaço escolar e nas aulas de literatura. Explicita o contato perdido entre o aluno e o texto, com destaque para o texto literário. A autora busca averiguar de que forma a literatura, como conteúdo presente na disciplina Língua Portuguesa, pode auxiliar na formação do leitor, tendo em vista que a literatura e a leitura se inter-relacionam numa mesma perspectiva: do leitor e sua formação, ou melhor, do sujeito em sua construção.

Lopes (2003) utiliza em seus estudos o referencial teórico da Sociologia da Leitura, baseado em pesquisadores franceses, que vêm ao longo das últimas décadas demonstrando que a partir do século XIX, a história da leitura tem sido enfocada sob a perspectiva da sociologia das diferenças, cuja veracidade se encontra no fato de que a leitura em seu aspecto dinâmico revela que o homem muda sua maneira de ler conforme o meio e as circunstâncias sociais nos quais se insere, influenciando o seu modo de ser.

A autora (2003, p. 23) salienta que há um “etnocentrismo escolástico em relação à leitura”. Esse etnocentrismo faz com que o leitor se esqueça de sua realidade e de suas próprias condições sociais de produção, transformando o modelo universal de toda leitura em um modelo muito particular. Assim, para perceber melhor a relação entre leitura e escola, enfatizando-se a leitura literária, são valiosos, entre outras coisas, os diferentes usos que a escola faz dos textos literários. A representação da leitura – quer se trate da oposição entre a leitura obrigatória e a leitura de prazer, quer de expressões de interesses e de gostos literários – identifica o produto da história escolar.

Lopes denuncia a existência de uma reverência em relação ao objeto livro – depositário de segredos e da salvação cultural –, que provoca um efeito de afastamento do aluno do texto e, da mesma forma, ocorre também a supervalorização de leituras herméticas como paradigmas de alta cultura e privilégio de poucos. Para a autora, não há uma categoria absoluta chamada “leitor”, mas tipos distintos de leitores distribuídos pela história e pelas classes sociais.

Na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), antes de tudo, considerando a estética da sensibilidade, a autora revela que os PCNEM podem ser vistos como verdadeiras diretrizes para o ensino de literatura. Destaca que embora os PCNEM não façam menção explícita à literatura, o professor pode pensar e planejar sua prática a partir de fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo EM. A autora manifesta-se favorável aos PCNEM que remetem ao ataque, embora de forma tímida, ao mal maior do ensino de literatura no nível médio: o vestibular.

Lopes (2003) salienta que trabalhar a concepção de texto literário é assumir uma postura relativa e, simultaneamente, admitir que a escolha dos textos segue critérios de natureza diversa e arbitrária, uma vez que a desautomatização da linguagem e os jogos de palavras são categorias próprias do texto literário, expondo algumas de suas características estéticas. A autora defende que “é importante que se amplie o campo de opções dos textos dados aos alunos para que eles sejam capazes de estabelecer critérios e fazer comparações entre a linguagem dos textos” (LOPES, 2003, p. 61). Para isso é necessário que os alunos leiam gêneros diversificados e discutam, inclusive, a formação dos cânones literários, permitindo uma visão mais ampla sobre a dicotomia entre textos clássicos e textos populares.

Admite que a literatura ainda “existe e resiste” nas salas de aula. Por fim, sugere que o ensino de literatura deve ser mais dinâmico e consistente. Cabe ao professor não apenas a tarefa de levar o texto literário para a sala de aula, mas também a responsabilidade de formar leitores, sendo ele mesmo um leitor em constante formação.



Observa-se que a leitura, no conjunto das discussões apresentadas, tornou-se uma prática fundamental e necessária à formação do aluno leitor no Ensino Médio, com o propósito de integrá-lo nos diversos segmentos da sociedade letrada – social, profissional ou pessoal. O enfoque sobre a formação do leitor, entretanto, torna-se contraditório pelo modo como a escola vem desenvolvendo o ensino de leitura e literatura e, conseqüentemente, da escrita.

Assim, para compreender “*A leitura no currículo do Ensino Médio como meio de inserção social*”, há a necessidade de abranger um universo maior de estudos, envolvendo investigações de outras áreas como o Ensino de Língua Portuguesa, Letras, Literatura, Lingüística Aplicada, Sociolingüística, além da Sociologia e Educação.

## CAPÍTULO III

### CONTEXUALIZANDO A PESQUISA

*“Propõe-se, no nível do ensino médio, a formação geral, em posição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização”.*

(BRASIL, PCNEM, 1999, p. 16)

### 3.1 Primeiras aproximações: análise de relatórios de estágio

Visando contextualizar a situação das práticas de leitura no Ensino Médio, os relatórios de observação de estágios realizados por alunos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) constituíram-se em rico material de pesquisa por revelarem as práticas dos professores de Ensino Médio em sala de aula.

Por meio desses relatórios elaborados por alunos de Licenciatura em Língua Portuguesa, nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, desenvolvidas no primeiro e segundo semestres do ano letivo de 2004, pôde-se fazer um levantamento inicial sobre a situação da leitura, no Ensino Médio, nas escolas da rede pública paulista. Estas disciplinas ministradas pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide Luzia de Rezende focalizam, no primeiro semestre, o EF, e no segundo, o EM.

Os relatórios de estágio subsidiaram o levantamento inicial deste estudo e focalizaram o ensino regular, cursos ou projetos. Na leitura dos relatórios, foi possível observar aspectos gerais do cotidiano escolar. Contudo, fez-se um recorte apenas das informações sobre as práticas de leitura com o propósito de aprofundar o problema levantado nesta pesquisa. De um total de 34 relatórios envolvendo todos os níveis da educação básica, foram selecionados 17. No conjunto, os 17 relatórios focalizaram as seguintes situações de leitura no Ensino Médio:

- Trata-se de uma prática que ocorre livremente, ficando a critério do aluno perguntar, comentar, pois o objetivo da aula de leitura não é direcioná-lo à análise de textos ou escolas literárias à qual pertence o livro que está lendo. Com esta visão, crê-se no despertar do gosto pela leitura, inexistindo qualquer trabalho que leve os alunos à compreensão de conceitos, posicionamentos de personagens e do próprio autor.
- Há grande preocupação quanto ao ensino de gramática, evidenciando-se pouca produção textual.
- Reprodução de textos, tendo-se como base texto xerocado pelo professor. Os alunos demonstram dificuldades de vocabulário e de compreensão do texto por falta de recursos lingüísticos e textuais.
- Realizada como cobrança e imposição.
- É desenvolvida com apoio do livro didático, não havendo nenhuma análise mais profunda. Os alunos demonstram grandes dificuldades na análise formal de textos e poesias.
- Obras literárias são lidas com a finalidade de responder a questionários sobre gênero literário, autor, estilo, etc. Não há aprofundamento da leitura que se realiza.

- É realizada para o desenvolvimento de atividades propostas pelo livro didático.
- Cópia de trechos de autores da lousa pelos alunos é vista como meio de melhorar os “pré-requisitos”.
- Falta de objetivos explícitos quanto ao tratamento na leitura dos clássicos brasileiros.
- Realizada como cobrança e, portanto, imposta. A dinâmica das aulas segue o esquema: leitura, cópia, resolução de exercícios.
- É cobrada a nível meramente informativo e a exploração da leitura como quesito fundante para compreensão não é sistemático e efetivo.
- As bibliotecas possuem bom acervo de obras literárias (brasileira e portuguesa), há também outros gêneros literários, dicionários e livros didáticos, mas não há um trabalho de orientação de leitura para os alunos por diversos motivos: horários de funcionamento, faltam funcionários para manter a biblioteca em funcionamento, entre outros.
- A frequência à biblioteca é maior entre os alunos do Ensino Fundamental. Os alunos do EM buscam na biblioteca livros didáticos para pesquisa ou estudo em época de avaliações.
- Há escolas que desenvolvem projetos de leitura em algumas disciplinas, que não se articulam com outras áreas do currículo, constituindo-se em exercício esporádico de leitura

Os relatórios de estágio, inseridos no contexto do processo de ensino-aprendizagem revelam, de modo geral, não só a rotina escolar como também as práticas dos professores, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura. Por meio dos 17 relatórios que expuseram as práticas observadas no Ensino Médio foi possível averiguar, num primeiro momento, que a leitura como prática social, histórica e dialógica é desenvolvida para atender a diversos interesses sociais, revelando também para quem e de que forma o conhecimento é transmitido. Segundo os relatórios de estágio, três aspectos ficam evidentes nas escolas: a leitura é realizada livremente como resposta a questionários e desenvolve-se, na maioria das vezes, com o apoio do livro didático, não são explícitas as finalidades para a leitura literária; e, por fim, as bibliotecas constituem um espaço ainda pouco utilizado por professores e alunos.

Percebe-se, desta forma, que o modo como a leitura se desenvolve nas escolas públicas estaduais descaracteriza-a como uma prática formadora de habilidades no contexto das relações humanas e formação para o trabalho, contrapondo-se ao modo como dela se apropriam as escolas particulares. Ademais, os relatórios também contribuíram para uma observação mais acentuada dos diversos papéis que a escola moderna exerce além de sua função social.

Os relatórios, além de apontar dados sobre o desenvolvimento da leitura no EM, igualmente mencionam que esta prática pode se desenvolver com a leitura de obras literárias consideradas clássicas, como parte do currículo da escola, podendo ser subsidiada ora pela Internet, ora por leituras de textos do próprio livro didático, visando muitas vezes às atividades de resolução de exercícios programados ou de questões para nota. Revelam ainda que as leituras não ocorrem com vistas à formação humanística, voltadas à *fruição* e ao prazer, como parte da formação leitora, mas por imposição.

Em conformidade com os relatórios de estágio, as escolas contam com diversos recursos – como as bibliotecas – para auxiliar no direcionamento da leitura. Entretanto, denunciam que na rede pública paulista, há uma ineficiência em pôr em uso o acervo de obras destinadas ao aluno, por falta de planejamento ou por falta de organização para uso de outros espaços que não sejam as salas de aula.

Os relatórios de estágio revelam também a existência de bons acervos de obras destinadas ao Ensino Médio nas bibliotecas das escolas da rede pública paulista. Contudo, trata-se de um espaço não valorizado no âmbito escolar por ser muito pouco utilizado pelos alunos; funciona só no período de aulas, dificultando o acesso dos alunos aos livros. O fato de a biblioteca funcionar só em determinado período e não em outros e de possuir bons acervos, mas permanecer fechada constitui uma incoerência. Ainda, segundo os relatórios, algumas bibliotecas só podem ser utilizadas mediante atividade programada pelo professor, outras vezes sua utilização depende da disponibilidade de funcionários da área administrativa.

As bibliotecas têm um papel fundamental no desenvolvimento das práticas de leitura:

têm um papel a exercer numa política de leiturização. Concebidas para oferecer o que ler aos leitores, contudo, ainda é difícil para eles encontrar um ponto de contato com o que, devido ao seu status social, não têm muitos motivos para frequentar os escritos. (FOUCAMBERT, 1994, p. 138).

Outro ponto central apontado nos relatórios de estágio diz respeito ao uso dos materiais didáticos. As escolas públicas priorizam o livro didático e o ensino volta-se aos aspectos gramaticais, à cópia de textos do próprio livro ou da lousa como meio disciplinador, desconsiderando, desta maneira, a formação deste leitor ativo e crítico.

As observações apontadas nos relatórios de estágio no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura encontram respaldo na pesquisa de Brandão e Micheletti (1977), quanto à forma comprometedora de circulação de textos nas escolas da rede pública paulista.

Segundo as autoras, a circulação do texto, muitas vezes, ocorre quando “o professor passa na lousa ou dita um texto e considera que, no ato de cópia ou leitura oral, o aluno apreendeu o seu sentido” (idem, p. 64). Os materiais existentes e seu uso são indicadores importantes, porque o modo como se propõem atividades com textos pode funcionar apenas comprovação de leitura e, assim, pode comprometer a recepção do texto pelo leitor.

Segundo os relatórios de estágio, o próprio conhecimento do professor de Língua Portuguesa, em geral, no que diz respeito à literatura, não lhe permite trabalhar apropriadamente com o tema em sala de aula. Neste aspecto, não se aborda apenas o conhecimento do leitor – não se trata de uma questão de repertório de leitura – mas, algumas vezes, da falta de conhecimento mais amplo pelo professor, que permita uma aferição crítica dos textos a ponto de proporcionar um uso mais rico e produtivo das obras em sala de aula, servindo apenas para cumprimento do currículo.

Para Gimeno Sacristán (2000), o modo de desenvolver as práticas de ensino e, especificamente nesta pesquisa, a leitura, “torna determinados meios, como os livros-texto, quase obrigatórios para guiar e controlar a própria prática” (p. 151). Nas palavras do autor, é importante salientar que este domínio por parte do professor não deve servir para pôr à prova o seu conhecimento, mas para que saiba quais textos e que tipos de abordagens podem ser didaticamente relevantes para o ensino da literatura em sala de aula, e como os alunos podem usufruir de maneira produtiva, lúdica e reflexiva da leitura proposta e desenvolvida, uma vez que “(...) os feitos educativos que se pretende com um determinado currículo são mediatizados através das tarefas que os alunos realizam e dos planos que os professores fazem de sua prática, das estratégias que eles elaboram” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Este levantamento feito através dos relatórios de estágio nas escolas paulistas, em relação ao desenvolvimento das práticas de leitura, mostra que o professor também deve ser bom leitor. O professor é um referencial para os alunos. Apesar disso, “assim como ocorre com o aluno e com a população em geral, também o professor tem se caracterizado por uma prática de leitura entravada, motivada pelas condições concretas em que ele exerce sua prática profissional” (TRAVAGLIA, 1998, p. 22). O professor, para desenvolver uma prática de leitura centrada na formação de leitores críticos, deve também ter como centro dessa prática a sua formação leitora.

Resta, agora, focalizar especificamente a escola alvo deste estudo e seus professores. Sua descrição pode revelar peculiaridades sobre o modo como a leitura é desenvolvida no Ensino Médio.

### **3.2 Caracterizando a escola alvo do estudo**

A escola estadual alvo<sup>7</sup> deste estudo está situada no bairro Vila Diva, na cidade de São Paulo. É uma escola que ministra o Ensino Médio regular desde 1998. Trata-se de um bairro comercial, dotado de lojas e indústrias de pequeno porte, residências e prestadores de serviço.

A escola foi criada em 1967 com a denominação de “Ginásio Estadual”, instalado em 1968, através do ato de Criação da Escola pela Resolução SEE-SP e, em 1974, passou a denominar-se “Colégio Estadual”. Neste mesmo ano teve a razão social alterada, em 26/6/74, pela Lei 267/74, com a denominação de “Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus”, dando início ao então “ensino de segundo grau”. Nos termos da Resolução 10/98, passou a denominar-se “Escola Estadual de Ensino Médio”.

A escola funciona em três períodos: manhã (das 7h às 12h20min.); tarde (das 13h às 18h20min) e noite (das 19 às 23h). Situada em um bairro residencial, da rua onde está localizada – que dá acesso às avenidas principais (Av. Vila Ema e Av. Sapopemba), avista-se, antes de adentrar o portão principal, as escadas que dão acesso à secretaria da escola e mais adiante uma porta de ferro eletrônica dá acesso ao espaço interno da escola

O espaço físico da escola é rígido, retangular e sua estrutura denuncia um ambiente disciplinador e, por vezes, hostil. O prédio possui três andares – piso inferior, intermediário e primeiro andar – construído numa estrutura moderna que inclui escadas que dão acesso aos pisos superior e inferior, com suas salas anexas umas às outras. Adentrando pela porta de aço, cuja abertura e fechamento são controlados pelos funcionários da secretaria, depara-se com um corredor em forma de T. As paredes dos corredores e dos demais ambientes são pintadas à tinta a óleo. Nelas inexistem qualquer pichação e servem apenas para a sustentação de murais nos quais são expostos avisos e trabalhos dos alunos. Também não existe nenhum ato de vandalismo ou depredação interna ou externa.

---

<sup>7</sup> Os dados sobre a caracterização da escola basearam-se nos seguintes documentos: Plano Gestão (2006), Projeto Político Pedagógico (2006) e Plano Escolar (2006)

O prédio possui no piso inferior 2 salas de aula, 3 laboratórios, 2 banheiros e um almoxarifado. Do lado direito, está localizada a quadra poliesportiva totalmente coberta e protegida. Nos corredores desse piso há bebedouros feitos de concreto e revestidos de azulejo branco. Este piso é separado dos demais por uma porta de aço, que permanece aberta no período de funcionamento da escola.

Na parte intermediária, localizam-se a sala da Direção, Vice-Direção, Secretaria, 2 salas de aulas e, em seguida, a sala dos professores. Na outra extremidade, o banheiro dos professores é um espaço dimensionado para atender aos professores fumantes. Antes do acesso aos banheiros masculino e feminino, que se localizam no mesmo espaço, divididos por uma parede de concreto, há uma saleta estruturada para atendimento aos professores fumantes. Nota-se aqui, o cuidado da escola com os dispositivos da lei nº 9.234/96 alterada em 2000 e 2003, que proíbe o uso de cigarros e seus derivados em lugares coletivos, privados ou públicos.

A sala da coordenação também está localizada neste corredor, separada das demais salas, num espaço improvisado. Próxima a esta sala, também num espaço improvisado e reduzido, cercado por divisórias de madeira, encontra-se a biblioteca.

No andar superior localizam-se 8 salas de aula. Não há banheiros no andar intermediário e no superior. O acesso aos respectivos andares ou aos banheiros, que estão localizados no piso inferior, é feito por escadas. Durante as aulas, não há movimentação de alunos pelos corredores.

A estrutura da escola ainda não está adaptada para receber alunos portadores de deficiências físicas, principalmente aqueles que utilizam cadeiras de roda.

O pátio, localizado externamente, torna-se o lugar de encontros. No pátio, também se localizam a cantina da escola, uma sala de reuniões, um palco e uma saleta onde se encontram uma máquina *off-set* e um funcionário terceirizado, que faz todo o trabalho de cópias para a escola.

Os muros da escola demarcam um espaço singular e duas realidades distintas: a da rua e a da escola. Os alunos que chegam à escola a cada ano apresentam características diversificadas. A clientela é bastante heterogênea por agregar alunos do bairro onde está localizada a escola e da periferia de São Paulo. A composição socioeconômica dos alunos classifica-se, nas palavras do diretor, em “*média-baixa*” e “*isso não interfere na aprendizagem*”, afirma. Para suprir as defasagens de “*capitais culturais*”, as turmas são organizadas em ordem alfabética, formando salas heterogêneas e permanecem juntas nas três



séries do Ensino Médio. Estes alunos vêm à escola a pé, de ônibus, perua escolar ou de lotações.

A escola possuía até 1998 uma clientela “*exclusivamente selecionada por nível de rendimento escolar*” (Profª. Coordenadora). Ainda de acordo com a professora coordenadora, após a reorganização da rede física ocorrida no mesmo ano, “*a escola passou a absorver 90%<sup>8</sup> de alunos que não são das imediações, mas de locais considerados periféricos e carentes, mais afastados da escola.*”

Segundo o Plano Gestão, houve uma “*queda acentuada no poder aquisitivo dos pais dos alunos, acentuando o desnível social comprovado pela necessidade de a escola suprir algumas necessidades básicas, como reposição de material escolar e assistência por parte da comunidade e órgãos públicos*” (PLANO GESTÃO, 2006, p. 19).

As instalações são mantidas sempre em boas condições. A manutenção é feita periodicamente com verbas quadrimestrais de manutenção enviadas pelo governo do Estado, cujo valor é R\$ 2,00 (dois reais) por aluno, totalizando o equivalente a R\$ 3.000,00 (três mil reais) por quadrimestre. Segundo o diretor, este valor “*é insuficiente para manter a escola em bom estado de conservação e a APM (Associação de Pais e Mestres) supre a diferença.*”

A escola também possui equipamentos e recursos que podem auxiliar os professores e alunos nas atividades de ensino-aprendizagem. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2006, p. 8), a escola dispõe dos seguintes materiais pedagógicos que podem auxiliar o trabalho dos professores: recursos audiovisuais (vídeos diversos, rádios, gravador e aparelhos de CD, televisores, retroprojetores, projetor de *slides*); acervo de fitas de vídeo de assuntos diversos contemplando todas as disciplinas; livros didáticos para pesquisa, revistas diversas (Veja, Nova Escola, Superinteressante, Carta Capital, *National Geographic*); quarenta minidicionários de Língua Portuguesa; gravuras diversas sobre pintores e suas obras de arte; materiais de Educação Física, laboratoriais e ainda materiais oferecidos pela CENP. A manutenção de equipamentos e/ou recursos também é suprida pela APM, com menor frequência, uma vez que esses recursos são pouco utilizados.

Conforme observado, os recursos disponíveis cedem lugar ao uso dos livros didáticos e paradidáticos solicitados para leitura extraclasse. Não há, portanto, uma ordem de importância dos recursos que podem ser utilizados em sala de aula pelo professor: a importância de cada recurso seria determinada pelo papel que este assume em relação ao

---

<sup>8</sup> Conforme fichas de matrícula.

conteúdo e aos objetivos que se pretende atingir com sua utilização, uma vez que oferece diversas possibilidades de situações de aprendizagem.

Vale lembrar que o governo do Estado investiu, desde a reformulação do Ensino Médio, em recursos didáticos para a escola média, dada a sua expansão nos últimos anos e atendendo ao que se pode chamar de “reclamos” ao atendimento do aluno desta modalidade de ensino. Porém, os professores não têm aproveitado esses materiais no desenvolvimento de suas aulas por falta de tempo, de conhecimento sobre como utilizar equipamentos, computadores e outros materiais didáticos, implicando rever as finalidades a que eles se destinam.

Segundo o diretor, os alunos desta escola “*são bem sucedidos nos vestibulares*”, “*nossa prioridade é o vestibular*”, o que justifica a boa reputação da escola junto à comunidade e por possuir, anualmente, uma demanda maior que o número de vagas.

A opção dos alunos pelo ensino, ministrado nesta escola, revela a “crença” fundamentada na qualidade de ensino que prioriza, segundo coleta de dados: “*o ingresso em universidades renomadas*”; e a “*preparação para concursos e vestibulares*”. Na concepção destes alunos em geral, “a escola oferece um ensino de qualidade, porque há cobrança dos conteúdos. Os conteúdos são os mesmos desenvolvidos nas escolas particulares e há reprovação”.

Portanto, os indicadores dessa qualidade estão vinculados ao provão semestral, desenvolvido segundo os moldes do ENEM e dos vestibulares, e que são obtidos quando os alunos atingem ao final do ano letivo um total de 5 pontos. A busca de melhorias desses indicadores propiciou a parceria da escola com o Sistema Anglo Vestibulares, que oferece vagas para alunos da 2ª e 3ª séries do EM participarem de aulas e dos simulados que ocorrem aos domingos, em datas pré-estabelecidas.

A escola não trabalha com conceitos ou notas, mas com sistema de pontos que o aluno tem de acumular bimestralmente. No 1º e 2º bimestres as provas têm peso 1, e no 3º e 4º bimestres, peso 2. Além disso, há na escola um projeto específico em andamento, chamado de “protagonismo juvenil” adaptado a temas geradores. De acordo com o Prof<sup>a</sup>. Coordenadora do período diurno, este projeto contribui para que os alunos atinjam a pontuação necessária para promoção e do qual eles participam espontaneamente. Nas palavras da coordenadora, este projeto também ajuda na “*formação geral do aluno*”.

Outro fator que contribui para a boa qualidade de ensino, segundo o professor coordenador do período noturno e também professor de matemática da escola é a “*existência de um corpo docente qualificado e a seriedade com que é feito o processo de avaliação*”. Este

*processo resulta de um Planejamento integrado e uniforme para os três períodos”. Para ele, além do “provão”, a escola dá aos alunos “oportunidades de estudo, pois eles realizam durante o bimestre mais ou menos 5 (cinco) avaliações, além de simulados oferecidos pelo Sistema Anglo”.*

Embora sejam apontados os instrumentos utilizados pela escola com relação à qualidade de ensino, a escola não dispõe de nenhum registro que comprove a inserção dos alunos no ensino superior, a não ser o próprio parecer dos alunos que, na obtenção de êxito, retornam à escola para declará-lo.

No que diz respeito aos recursos humanos, a escola conta com um diretor efetivo, uma vice-diretora, dois coordenadores pedagógicos, 62 professores, duas inspetoras de alunos, quatro agentes de organização escolar, três auxiliares de serviço e professores eventuais que cobrem as faltas e as licenças-saúde dos professores regentes das aulas. O quadro de funcionários não está completo, pois não há secretária e auxiliares de serviço suficientes para atender aos três períodos.

Os registros internos dos alunos classificam-se em dois tipos: 1) notas (organizadas pela secretaria em boletins numa folha impressa contendo a situação do aluno em todas as disciplinas); 2) indisciplina (os casos de indisciplina são registrados pelos coordenadores em uma planilha em que se descreve a ocorrência, tratada primeiramente com o aluno e, dependendo da gravidade, com os pais).

Todo tipo de comunicação existente entre a escola e os pais de alunos é feita por meio de comunicado escrito. Em caso de decisões que afetam a vida dos alunos, os pais são convocados para tomar ciência e, em última instância, reúne-se o Conselho de Escola.

Em relação às críticas externas ou reclamações, a primeira providência, de acordo com o diretor, é *“averiguar a procedência da crítica ou reclamação”*. Em seguida, *“ouvir as partes envolvidas para se apurar e solucionar os fatos”*.

O Plano Gestão registra que os alunos chegam à escola “cada vez mais empobrecidos e carentes”, acentuando os problemas de frequência dos alunos e a desmotivação por parte dos professores quanto à aprendizagem e ao desinteresse dos alunos. Segundo essa constatação, há que se ressaltar que a escola tem maior necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico específico com esses alunos que encontram na escola um “capital cultural” diferente de seu capital cultural de origem.

A esse respeito vale lembrar que, na opinião de Bourdieu (1979), o “capital cultural” é uma noção que se impõe para dar conta da desigualdade de desempenho escolar, ou seja, das múltiplas *performances* escolares, buscando a superação das noções de dons e aptidões

naturais, principalmente quando diz respeito ao fracasso ou sucesso escolar. Para o autor, o “capital cultural” pode se manifestar em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado.

O “capital cultural incorporado” caracteriza-se por seu caráter pessoal não-transmissível. Este capital pode ser adquirido, mas não herdado. Bourdieu assinala que

(...) o capital cultural é um ter que se converte em ser, uma propriedade corporificada, tornada parte integrante da pessoa, um habitus [...]. Este capital não pode ser transferido instantaneamente [...] ele pode ser adquirido, essencialmente, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente e marcado por suas condições primeiras de aquisição; ele não pode ser acumulado independente das capacidades de apropriação de um agente singular, ele desaparece e morre com seu portador (BOURDIEU, 1979, p. 4).

Trata-se, pois, de um capital que demanda tempo e vontade para sua acumulação, o que pode significar um entrave para o desenvolvimento das práticas de leitura na escola já que, reorganizada, proporcionou a inclusão de alunos com capitais culturais diferenciados.

O “capital cultural objetivado” manifesta-se por meio de bens materiais e pode ser transferido no sentido jurídico, herdado ou negociado. Este capital relaciona-se a obras de arte, livros, máquinas equipamentos. Bourdieu (1979) diz que “o capital cultural no estado objetivado detém certo número de propriedades que não se definem senão na sua relação com o capital cultural na sua forma incorporada” (BOURDIEU, 1979, p. 5) – ou seja, as novas demandas absorvidas pela escola requerem um trabalho diferenciado de seu capital cultural de origem em relação às práticas de leitura.

A obtenção do “capital cultural institucionalizado” se configura pela presença de um documento, que lhe confere legitimidade. É uma competência social conferida através das instituições de ensino, e garante a um agente o direito de ser reconhecido. Trata-se também de um capital de caráter pessoal e intransferível e Bourdieu (1979, p. 5) aponta que

(...) com o título escolar, este brevê de competência cultural que confere a seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido pela relação com a cultura que tem uma autonomia relativa em relação a seu portador e ao capital cultural que ele possui efetivamente a um dado momento.

O título confere e confirma a competência do seu portador. Contudo, seu valor depende do valor da instituição escolar que o confere, ou melhor, do valor simbólico que se

credita a essa instituição. Assim, os primeiros contatos com documentos e agentes da escola em estudo, parecem considerar que o ensino de leitura e de literatura deve ser construído com práticas que aproximem textos e leitores, objetivando diminuir as distâncias de “capital cultural”.

A escola alvo, neste contexto, manifesta-se como espaço da convivência, e das diferenças. Além dos conteúdos ministrados, dos objetivos estabelecidos pela escola, a aprendizagem manifesta-se na incorporação de regras, de limites, de disciplinação em seus tempos e espaços ritualizados. Permite ao aluno, ampla ou restritamente, o acesso a um espaço cultural que lhe dê condições de inserir-se no mercado de trabalho.

### 3.3 O perfil dos professores sujeitos deste estudo

Pensar a prática do professor é reconhecer o conceito de *habitus* como um produto de condicionamento que inconscientemente reproduz as condições sociais, no qual o campo intelectual depende de condições e recursos disponíveis por parte de seus agentes – os professores –, que reconstroem suas práticas por meio dos sistemas de classificação e legitimidade.

As práticas escolares de modo geral e as de leitura, em particular, constroem-se a partir de um *habitus* determinado e devem privilegiar reflexões sobre a formação dos professores da escola alvo deste estudo, identificados como P1, P2 e P3<sup>9</sup>, que ministram aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Quanto à formação inicial, os professores apresentaram as seguintes informações:

---

<sup>9</sup> P1 e P2 ministram aulas de Língua Portuguesa e Literatura para a 3ª série do Ensino Médio (EM) e P3, também professora da respectiva disciplina, ministra aulas para a 1ª série do EM.

**Quadro 1**  
Formação dos professores sujeitos deste estudo

<b>Professor</b>	<b>Habilitação</b>	<b>Ano de Conclusão</b>	<b>Instituição</b>
P1 - Redes Estadual e Municipal	Letras (Português/Inglês)	1989	Faculdades São Marcos
P2 - Rede Estadual	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Complementação Pedagógica	1979 1998	Universidade de São Paulo (USP)
P3 -Redes Estadual e Municipal	Letras (Português/Inglês) e Complementação Pedagógica	1985 2000	Faculdade Zona Leste (FZL) Universidade São Marcos

No Quadro 1, observa-se que duas professoras (P1 e P3) pertencem a duas escolas da rede municipal de ensino e lecionam, respectivamente, na mesma escola da rede estadual – a escola alvo – e um professor (P2) desenvolve seu trabalho somente na escola alvo deste estudo, na rede estadual de ensino.

Em relação ao ano de conclusão em termos de formação inicial, P2 e P3 atuam há mais tempo no magistério, 26 e 21 anos respectivamente, em relação à P1 que atua no magistério há 17 anos. As professoras (P1 e P3) possuem Licenciatura em Letras, com Habilitação em Português e Inglês e uma delas possui também Complementação Pedagógica. P2 possui habilitação em Língua Portuguesa e Complementação Pedagógica.

Sobre curso de pós-graduação, somente P3 manifestou interesse dizendo que “*por motivos diversos como a maternidade, o longo período de trabalho, não fiz ainda a pós-graduação, mas é algo que ainda pretendo fazer.*”

Em relação ao ano de conclusão, os professores que cursaram a formação inicial há mais tempo foram P2, que concluiu em 1979, ou seja, há 26 anos; e P3, que concluiu seu curso em 1985, totalizando 21 anos de trabalho no magistério. Por fim, P1 concluiu em 1989, ou seja, há 17 anos. Os 03 professores possuem mais de 10 anos no magistério. Dos 03, somente P1 não é titular de cargo na rede estadual.

Para esses professores a atualização de conhecimentos está ligada aos cursos de formação continuada ou aos livros didáticos, meios pelos quais puderam entrar em contato com as concepções do ensino de Língua Portuguesa introduzidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998.

Na escola, os professores utilizam livros diferenciados, embora tenham como proposta de trabalho o mesmo Planejamento Anual. Ao serem questionados sobre os livros didáticos– um deles escolhido pelo guia de opções do PNLD/2005 –, P3 informou que *“sigo a escolha feita não só por mim, mas também por outros professores”*. O outro livro, utilizado por P2, não segue as recomendações do PNLD. P2 justificou que o livro que utiliza *“possui conteúdo mais adequado para o Ensino Médio e os exercícios reforçam a aprendizagem”*. *O conteúdo é muito mais consistente e os exercícios de vestibular ajudam a reforçá-lo*”. O uso de livros diferenciados para uma mesma modalidade de ensino reflete as concepções de ensino-aprendizagem que se manifestam nas escolhas feitas pelos professores.

Pode-se concluir que os professores observados em relação às práticas de leitura desenvolvidas no Ensino Médio possuem certa estabilidade na escola investigada e também um bom tempo de experiência no magistério.

---

No intuito de consolidar a formação desejada para os alunos do Ensino Médio, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) oferece cursos de aperfeiçoamento ligados ao desenvolvimento do “currículo em ação” na escola. Estes cursos, imbricados com as diretrizes e os parâmetros curriculares, são desenvolvidos pela Diretoria de Ensino (DE), de acordo com as necessidades locais de cada escola.

### **3.4 As contribuições da Secretaria da Educação de São Paulo subsidiando o “currículo em ação” e as práticas de leitura na escola alvo do estudo**

A SEE-SP instituiu o projeto *Hora da Leitura*<sup>10</sup> – programa de enriquecimento curricular – iniciado em 2005, destinado aos alunos do ciclo II do Ensino Fundamental,

---

<sup>10</sup>Disponível em: < [http://cenp.edunet.sp.gov.Br/PortalTRSaber/Teia\\_saber.asp](http://cenp.edunet.sp.gov.Br/PortalTRSaber/Teia_saber.asp)>. Acesso em 27/2/2007.

desenvolvido uma vez por semana, durante 50 minutos, como jornada complementar à ampliação da competência leitora do aluno, ou seja, trata-se de um programa que visa a intermediar a passagem de um leitor de textos de seu cotidiano para o leitor de textos mais complexos, que circulam socialmente. O programa pressupõe o desenvolvimento da leitura de diversos gêneros, como os da literatura popular de tradição oral, visando ao trabalho diferenciado com a linguagem por meio da qual o aluno desenvolverá competências para compreender, inferir, relacionar, estabelecer relações que ultrapassem o senso comum e interpretar o texto escrito como meio de acesso aos bens culturais e à vida produtiva.

Segundo a SEE-SP, o desenvolvimento deste projeto requer um professor leitor que reconheça a importância do trabalho com a leitura para que as aulas não sejam uma continuidade das aulas de Língua Portuguesa ou um simples “recorte e cole” do texto literário. O Projeto *Hora da Leitura* propõe um trabalho de interação, de troca de vivências, um momento em que o professor provoque e instigue o aluno para despertar o gosto e o prazer pela leitura, o trabalho com o lúdico, e considere o trabalho com a linguagem interligada ao letramento.

O programa propõe também desenvolver um trabalho de “sedução” para a leitura de diferentes textos que compõem o repertório literário, contemplando obras de autores mais consagrados e de autores contemporâneos. Dessa forma, o professor pode perceber a riqueza dos diversos gêneros e da linguagem para a ampliação da competência leitora dos alunos do ciclo II. É nesta fase da escolaridade que muitos alunos ou desistem de ler, por não conseguirem responder às demandas de leitura feitas na escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos no ciclo anterior para lidar com os desafios apresentados pela leitura.

Para este programa, a SEE-SP orientou, por meio de um programa de formação continuada articulado com o programa *Tecendo Leituras*, os professores que foram contratados para desenvolvê-lo.

O interesse em encarar este programa destinado a alunos do Ensino Fundamental é o de ressaltar o processo de aprendizagem como contínuo, no centro do qual o aluno já adquiriu competências básicas de leituras para o Ensino Médio.

O projeto *Bem-vindo, professor!*<sup>11</sup>, iniciado em 2005, resultante de uma parceria entre SEE-SP e a Pinacoteca do Estado de São Paulo, teve como objetivo subsidiar a utilização de imagens do acervo da Pinacoteca como recurso educativo em sala de aula. Para a realização

---

<sup>11</sup> Cf. Manual explicativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo.



deste projeto houve a adesão da escola com a inscrição de dois professores na DE, para as orientações técnicas. Este projeto é composto de reproduções de obras de arte, dispostas em quatro volumes, e oferece para cada uma delas possibilidades de investigação sobre as imagens.

Cada volume contém: *orientações para os professores* – com a finalidade de conduzir a observação do aluno, que deverá focar a imagem como produtora de significado, analisá-la, interpretá-la de forma compartilhada, conhecer informações e conteúdos sobre a imagem, processos de produção, autores e obras; *focos de interesse* – visando à definição de limites que norteiam a abordagem educativa proposta pelo material; *contextos* – breves comentários sobre os temas de interesse para o uso educativo das imagens; *glossário* – contendo definições de termos utilizados em cada volume do material; *cronologia* – abordando dados da carreira artística da obra reproduzida com os fatos ocorridos paralelamente na história do Brasil, de São Paulo, e na história internacional; *bibliografia* – com a indicação de textos consultados e/ou recomendados para aprofundamento; *reproduções das obras e propostas educativas* – com propostas de leitura da imagem, sugerindo o diálogo entre disciplinas.

O programa de formação continuada *Teia do Saber*, iniciado em 2004, em andamento, foi desenvolvido pela SEE-SP com o objetivo de aliar o trabalho de fundamentação teórica às vivências efetivas dos educadores “que atuam em escolas públicas estaduais”; manter os professores atualizados sobre “novas tecnologias de ensino voltadas para práticas inovadoras”, capacitar os professores a “utilizar as novas tecnologias a serviço do ensino”, a planejar situações de aprendizagem. Organizados em módulos, estruturados em no mínimo dois e no máximo cinco módulos, com carga horária total de 40 horas, os cursos foram realizados aos sábados ou em períodos de recesso escolar. Os módulos foram norteados pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, inclusive por indicadores externos e por aqueles produzidos nas escolas, tendo como foco o aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos professores, que deveriam se refletir na aprendizagem dos alunos.

O programa *Teia do Saber* foi desenvolvido para atender a diferentes demandas da rede estadual, respeitando a cultura local e a autonomia da escola, procurando combinar ações centralizadas, concebidas a partir de iniciativas tomadas pelos órgãos centrais, com ações descentralizadas oriundas das Diretorias de Ensino e escolas. As ações descentralizadas, articuladas com as centralizadas, são desenvolvidas pela Diretoria de Ensino visando ao atendimento das necessidades e expectativas educacionais de cada região. A realização dessas ações desenvolve-se através das equipes das Diretorias de Ensino com instituições de ensino

superior contratadas para conceber e executar projetos de formação continuada a partir das demandas de cada DE.

No tocante ao desenvolvimento das disciplinas por área de conhecimento, a de Língua Portuguesa deve abranger deferentes linguagens utilizadas no contexto sociocultural e interdisciplinar para o desenvolvimento de competências: interativa, gramatical e textual, dentre as quais se destacam: “argumentação oral e escrita, por meio de diferentes gêneros textuais; os conhecimentos das articulações que regem o sistema lingüístico; a leitura, a interpretação e a produção, oral e escrita, dos diferentes gêneros, suas convenções e seus mecanismos de articulação”.

Tomou-se como base a afirmação de Kleiman (2004) de que sendo a leitura um processo interativo, a compreensão do texto ocorrerá mediante “a interação entre vários níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo” (p. 13), sem os quais a construção de sentidos do texto fica comprometida.

O programa propõe ainda o uso de materiais pedagógicos constantes no acervo da escola e outros específicos para o ensino de Língua Portuguesa, fundamentados nos princípios da ação-reflexão-ação, do aprender-a-aprender e da resolução de problemas. Para isso, a metodologia utilizada pelo professor deve incentivar o estudo, a construção e a aplicação de conhecimentos e reflexão sobre a prática desenvolvida em sala de aula.

O *Ensino Médio em Rede (EMR)* é um programa de formação continuada para assistentes técnico-pedagógicos, professores coordenadores e professores de Educação Básica nível II de todas as escolas estaduais de Ensino Médio regular, iniciado em 2004. Estruturado em módulos, o programa foi proposto para: realizar discussões sobre as especificidades do EM; oferecer subsídios para a efetivação de diagnóstico da escola e avaliação do projeto político pedagógico proposto pelas escolas de origem do professor; trabalhar o currículo com foco na leitura e na escrita, pressupondo mudanças nas práticas pedagógicas; fortalecer as equipes escolares, por meio da articulação e da integração, no cotidiano, de aspectos ligados à gestão educacional e à gestão didático-pedagógica; desenvolver a competência do professor como leitor e produtor de textos e determinar os recursos para desenvolver essas competências no aluno.

O curso também foi estruturado em módulos que objetivavam “a análise de situações do cotidiano escolar”, resultando em duas unidades básicas: “Vivência formativa”, focada na formação pedagógica do professor; “Vivência formadora”, que discutia a prática pedagógica centrada na relação professor-aluno.

As atividades propostas neste programa deverão ser desenvolvidas pelos professores nos horários de HTPC e na própria aula, orientados pelos professores coordenadores, com carga horária de 90 horas. Os professores coordenadores foram orientados por ATPs das DEs e por professores universitários, por meio de videoconferências. O material destinado aos participantes incluiu diferentes modalidades de atividades para os diferentes educadores: teleconferências, videoconferências, CD contendo documentos de referência para o Ensino Médio (documentos do programa, DCNEM, PCNEM e PCN+, pesquisas e avaliações-SARESP e SAEB), anexos ao material impresso e textos de apoio, oficinas de leitura e escrita e vivências educadoras.

De acordo com a Diretoria de Ensino à qual a escola alvo está jurisdicionada, os programas oferecidos pela SEE-SP e destinados às escolas, consoante a realidade de cada uma, servem como subsídios para a elaboração do currículo. A DE também realça a importância da capacitação dos professores, tendo em vista que as avaliações de desempenho reforçam que:

- o desempenho geral dos alunos atinge, aproximadamente, os índices de acertos correspondentes à metade das questões propostas;
- no EM os alunos demonstram capacidades leitoras básicas, como detectar idéias no texto e relacionar idéias em textos diferentes. As avaliações de desempenho têm requerido habilidades de leitura crítica, compreensão, contextualização, práticas relacionadas a opinar, valorar, discutir e argumentar e revelam pouca familiaridade dos alunos com esses gêneros textuais;
- há pouca variedade de gêneros de leitura diferenciados em sala de aula, bem como pouco tempo destinado à leitura e atividades argumentativas, evidenciando habilidades básicas de decodificar o texto.

Nas palavras da supervisora de ensino da escola alvo deste estudo “*grande parte das escolas jurisdicionadas a esta DE, não tem um trabalho freqüente com diferentes gêneros textuais, conforme se verifica na análise dos relatórios de avaliações externas*” e a própria DE sugere, além dos programas oferecidos pela SEE-SP para aperfeiçoamento dos professores, que o currículo do Ensino Médio:

- focalize a leitura por meio de estratégias diferenciadas que abordem, concomitantemente, os meios de comunicação visual e permita a utilização pelos alunos de materiais de leitura de seu interesse;

- amplie os estudos dos gêneros textuais: poético, científico, jornalístico, publicitário;
- utilize o jornal, em sala de aula;
- utilize vídeos produzidos a partir de obras literárias;
- utilize as propostas curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), os PCN e os Projetos da TV Escola.

As proposições da DE confirmam a necessidade de a escola investir nos programas de leitura no currículo do Ensino Médio. Como proceder à leitura? Este tem sido um desafio para a escola e para os professores. Construir o significado é fundamentalmente transformar o objeto em signo, conduzir conhecimentos historicamente consolidados para a formação que se pretende. Compreender as entrelinhas dos textos significa “conhecer o significado”.

O projeto *São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*<sup>12</sup>, iniciado em 2004, tem por objetivo inserir no currículo das escolas particulares e públicas da Federação o ensino da história e cultura afro-brasileira, visando à coesão social de um país multirracial como o Brasil. Este projeto foi criado pela SEE-SP a partir de uma demanda trazida pelo Conselho Estadual da Comunidade Negra do Estado de São Paulo. A SEE-SP criou este projeto capacitando em média dois professores por unidade escolar das 90 DEs do Estado.

Os professores da rede, sobretudo das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Artes, e professores de Educação Básica nível I (ciclo I), participaram de uma formação de 80 horas nas DEs. O curso foi desenvolvido em dois módulos, ambos com carga horária de 40 horas, divididos em momentos presenciais de 15 horas e 25 horas não-presenciais (incluindo videoconferências e vídeo), ministrado por profissionais da UFScar.

O material inseriu-se no contexto da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, com o intuito de atender às disposições expressas no Parecer 003/2004, do Conselho Nacional de Educação, que traça diretrizes para uma política curricular de combate ao racismo e à discriminação. Este material foi dividido da seguinte forma: *Texto 1: Conceitos básicos sobre racismo* – com atividades monitoradas, trabalhos em sala de aula e referências adicionais; *Texto 2: Escola e diversidade* – com atividades monitoradas, trabalhos em sala de aula e referências adicionais; *Texto 3: Literatura infanto-juvenil com personagens negras no Brasil* – com atividades monitoradas, trabalhos

---

<sup>12</sup> Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

em sala de aula, referências adicionais e anexos contendo: a Lei 10.369/2003, de 09/1/2003, o Parecer 003/2004, de 10/3/2004 e a Resolução nº 1, de 17/6/2004.

Após o curso, os professores participantes deveriam introduzir nas suas respectivas disciplinas a temática abordada ao longo da formação. Na realidade, este projeto tem por finalidade resgatar a auto-estima dos alunos negros e ainda mostrar aos demais alunos a contribuição do negro na formação da nação brasileira.

As práticas de leitura e escrita que se desenvolvem nas escolas em geral e na escola alvo desta pesquisa, em particular, encontram respaldo nos Projetos propostos pela SEE-SP, subsidiados pela DE e desenvolvidos pela escola. É com base na ação conjunta destes órgãos que será descrito o modo como a leitura tem se realizado na escola média e como os alunos do Ensino Médio se apropriam desta prática. Vejamos a seção seguinte.

### **3.5 A leitura desenvolvida no “currículo em ação” na disciplina Língua Portuguesa da escola alvo**

A contribuição dos saberes escolares (conteúdos) nas disciplinas do “currículo em ação” é resultado de um longo processo de conflitos, tensões, consentimentos. Assim, no século XIX, o termo disciplina restringia-se à vigilância para manutenção da ordem, quer em relação ao próprio estabelecimento escolar, quer em relação aos alunos.

A organização curricular consiste num conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, na distribuição das disciplinas/áreas de conhecimento (matérias, ou componentes curriculares), por série, grau, nível, modalidade de ensino e respectiva carga horária – aquilo que se convencionou chamar de “grade curricular”. Compreende também os programas que dispõem os conteúdos básicos de cada componente e as indicações metodológicas para seu desenvolvimento, prevendo, conseqüentemente, que esta organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico.

Para Chervel (1990), o século XX atribuiu à palavra disciplina novo enfoque e esta passou a ser compreendida como conteúdo de ensino, cuja especificidade traz como questão central a história dos conteúdos. Neste sentido, é possível analisar as relações entre as finalidades do conteúdo propostos no currículo do Ensino Médio e o que de fato o aluno aprende.

Gimeno Sacristán (1998), salienta que

(...) a concretização do currículo se dá na esfera do ambiente escolar. Há muitos currículos entre a lei e a escola, entre o campo cultural, político, social, cultural, administrativo e a prática de sala de aula: um currículo prescrito, um currículo apresentado aos professores, um currículo modelado pelos professores, um currículo em ação, um currículo realizado e um currículo avaliado (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 139).

Nas palavras de Gimeno Sacristán (1998), o currículo deve ser entendido como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente, interferindo nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o currículo realiza-se de muitas formas de acordo com os critérios de quem o desenvolve, ligando-se a vários aspectos ou efeitos, quer seja em termos de conteúdos ou meios através dos quais a aprendizagem se desenvolve.

O autor diz que para compreendê-lo, elaborá-lo e implementá-lo visando à transformação do ensino, devem ser consideradas as seguintes questões:

Que objetivos, no nível de que se trate, o ensino deve perseguir?  
 O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos?  
 Quem está autorizado a participar nas decisões do conteúdo da escolaridade?  
 Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas?  
 Trata-se da justificativa do conteúdo.  
 Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos/as ou somente para alguns deles? Quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento?  
 Esses conhecimentos servem a quais interesses?  
 Que processos incidem e transformam as decisões tomadas até que se tornem prática real?  
 Como se transmite a cultura escolar nas aulas e como deveria se fazer? [Já que a forma de ensinar não é neutra quanto ao conteúdo ensinado].  
 Como inter-relacionar os conteúdos selecionados oferecendo um conjunto coerente para os alunos/as?  
 Com que recursos metodológicos, ou com que materiais ensinar?  
 Que organização de grupos, professores/as, tempo e espaço convém adotar?  
 Quem deve definir e controlar o que é êxito e o que é fracasso no ensino?  
 Como saber se houve êxito ou não no ensino e quais conseqüências têm sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes?  
 Como podem se mudar as práticas escolares relacionadas com esses temas?

(GIMENO SACRISTÁN, 1998, pp. 124-125)

Ao trazer à tona tais questionamentos, verifica-se que o desenvolvimento do currículo e, conseqüentemente, das práticas de leitura liga-se à prática do professor na qual está subjacente o conceito de *habitus*, constituído por

(...) sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador das práticas e representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e do domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, pp. 60-61).

O *habitus* é uma matriz de disposições de princípios que predispõe o indivíduo a agir em relação a determinadas formas, em detrimento de outras. Portanto, é uma estrutura social da qual - ele - é a expressão interiorizada, cujos valores e percepções dominantes são incorporadas pelo indivíduo, resultando na regulação de sua prática social em consonância com a seleção criteriosa do currículo. Porém, é uma “prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre os agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele e professores que o modelam” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 16).

O currículo, o conteúdo e a forma configuram-se como uma opção historicamente enraizada na cultura social, política e escolar e permeada de valores que não são neutros e atribuem, sobretudo, um valor à escola como instituição socializadora.

Buscando uma consolidação entre “currículo em ação” e currículo prescrito, segundo a Indicação 09/2000 as escolas de Ensino Médio, em sua organização curricular, devem propiciar aos alunos uma formação básica que alie informações e conteúdos disciplinares entre si, com valores e atitudes favorecendo o desenvolvimento de habilidades ligadas à vida pessoal, social e ao trabalho sem, todavia, excluir ou diminuir o desenvolvimento de conteúdos.

A intenção preconizada nas DCN e nessa Indicação prevê sua materialização na Proposta Pedagógica – documento que confere identidade, direciona recursos e a prática pedagógica da escola – situando o trabalho nas diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo do Ensino Médio. Este currículo, assim disposto, baseia-se em um itinerário formativo para os alunos e em um itinerário didático para os professores.

Nessa perspectiva, o currículo da escola alvo desta pesquisa está organizado por disciplina, tem como foco o desenvolvimento de três pontos centrais dos conteúdos de Língua

Portuguesa: *Leitura e Produção de Texto, Literatura e Gramática*. Esta divisão é feita com base nos objetivos que envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes, síntese do conteúdo programático e de procedimentos de acompanhamento e avaliação.

O conteúdo do planejamento segue a divisão proposta pelo livro didático. O procedimento de acompanhamento e avaliação envolve *Produção de Textos, debates e dramatizações* para as três séries do Ensino Médio. Em *Literatura e Produção de texto* não foram encontradas nenhuma referência à realização de leituras, embora os objetivos sejam explícitos ao considerar a “utilização da linguagem como meio de expressão, informação e comunicação” desenvolvida durante o primeiro bimestre.

Em *Literatura*, os conteúdos obedecem à sequência do livro didático, e a leitura de “livros correspondentes aos movimentos literários” – os paradidáticos – aparece em procedimentos de acompanhamento e avaliação, e não há menção da leitura como conteúdo a ser ensinado, mas como complemento aos estudos literários.

Munakata (1997) salienta que os livros paradidáticos são usados como material complementar aos livros didáticos, citando Zamboni (1991)<sup>13</sup>, informa que “os paradidáticos servem para preencher a capacidade ociosa das editoras provocada pela sazonalidade do livro didático” (p. 104). Esses livros “não precisam obedecer a todos os requisitos exigidos para os didáticos, porque do ponto de vista do ensino e de órgãos que o regulamentam, essa categoria de livros inexistente” (Munakata, 1997, p. 102). Além disso, o custo também se torna reduzido na medida em que as obras são produzidas como coleção.

Os estudos de *Gramática* também são desenvolvidos de acordo com a programação do livro didático, privilegiando-se a “*gramática normativa*” em detrimento da “*gramática natural*”.

Na perspectiva do “currículo em ação”, ficam implícitas as pretensões pragmáticas e práticas. Dessa forma, o desenvolvimento da prática docente relacionado ao conhecimento a ser transmitido e ao processo ensino-aprendizagem torna-se complexo. Gimeno Sacristán (1998) relaciona o desenvolvimento do currículo aos micros espaços sociais da ação, às possibilidades de deliberação dos professores sobre seu próprio trabalho e à compreensão de como o currículo se converte em cultura real para professores e alunos.

---

<sup>13</sup> Munakata (1997) se refere ao seguinte texto dessa autora:

ZAMBONI, Ernesta. Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.



O currículo do Ensino Médio, consoante as considerações estabelecidas pela LDB 9.394/96, sinaliza para uma organização curricular que ressignifique o trabalho nas relações econômicas e na construção de um aluno capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos, aprimorá-los e pô-los em prática tanto no mundo do trabalho quanto nas práticas sociais.

Assim sendo, o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino elaboram sobre o desenvolvimento de seus alunos e que se propõem a realizar com eles. Nesta perspectiva, qualquer orientação divulgada pelos órgãos oficiais não pode chegar como prescrição ao trabalho a ser desenvolvido.

Dessa maneira, o currículo da escola observada fundamenta-se no regimento escolar interno e na legislação (conforme as DCNEM e as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais), obedecendo à grade comum das áreas de conhecimento e da parte diversificada. Dentre alguns elementos, inserem-se também neste currículo os projetos originários da comunidade e que não mantêm qualquer vínculo com a SEE-SP.

Com base nesses elementos, depreende-se que o trabalho com diferentes linguagens para estabelecer a correspondência, não apenas das formas de comunicação, mas também para que constituam conhecimentos e “identidades” dos alunos mediante o uso de linguagens em diferentes contextos situacionais, deve contemplar todas as disciplinas do currículo escolar e não somente a disciplina Língua Portuguesa, ficando sob a responsabilidade da escola para selecionar aspectos que requerem aprofundamento.

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao Ensino Médio: aprimoramento do aluno como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o trabalho e o desenvolvimento de habilidades para continuar aprendendo. O segundo aspecto refere-se à organização curricular com base nos seguintes componentes:

1. base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
2. planejamento e desenvolvimento do currículo, visando à superação de disciplinas estanques;
3. integração e articulação do conhecimento em processo permanente de contextualização e interdisciplinaridade;
4. participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica da escola.

A organização curricular deve atentar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, cada estabelecimento escolar deve observar que o currículo traz na sua construção um conjunto de dimensões histórico-sociais e epistemológicas. A primeira dimensão refere-se ao valor histórico e social do conhecimento; a segunda diz respeito à construção de procedimentos que envolvem a produção de conhecimentos. Ambas abordam a construção do currículo como expressão de uma política cultural, uma vez que envolvem a seleção de conteúdos e práticas de determinada cultura desenvolvidos na escola.

---

Diante deste enfoque, é importante considerar no *corpus* deste estudo como o currículo prescrito se configura no planejamento dos professores de Língua Portuguesa da escola alvo desta pesquisa para se compreender as práticas de leitura desenvolvidas.

### **3.6 O currículo da disciplina Língua Portuguesa na escola alvo da pesquisa**

O currículo na escola alvo foi elaborado para ser aplicado bimestralmente e por série. Seguindo o planejamento dos professores, o currículo desenvolve-se sob os seguintes enfoques:

1. *Leitura e produção de texto* abordando os aspectos relacionados à língua, à linguagem e à produção de textos;
2. *Literatura* abordando as escolas literárias;
3. *Gramática* envolvendo os estudos gramaticais da norma culta.

Conforme o Planejamento anual feito pelos professores, o currículo da escola fundamenta-se em três pontos básicos:

1. Objetivos envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes;
2. Síntese do conteúdo programático;
3. Procedimentos de acompanhamento e avaliação.

Os objetivos relacionam-se aos conhecimentos, habilidades e atitudes que os alunos devem adquirir durante o curso e incluem: manifestações de arte, linguagem e produções

literárias; a síntese do conteúdo programático divide o conteúdo a ser ensinado durante o período letivo; os procedimentos de acompanhamento e avaliação que dizem respeito ao modo como o professor avaliará o conteúdo ensinado. Dentre esses procedimentos, pôde-se verificar que a leitura de livros correspondentes aos movimentos literários está explicitada no planejamento dos professores nas três séries do Ensino Médio, mas não definida, nas três séries do Ensino Médio.

O currículo torna-se a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento de seus alunos e que se propõem a realizar com eles. Neste aspecto, qualquer orientação que se divulgue pelos órgãos oficiais não pode chegar como prescrição ao trabalho a ser desenvolvido. O currículo da escola observada fundamenta-se no regimento escolar interno e na legislação, obedecendo a uma grade curricular cujos conteúdos envolvem uma base nacional comum, distribuídos por disciplinas, e uma parte diversificada. Inserem-se também neste currículo projetos desvinculados da DE e da SSE-SP para atender às necessidades e expectativas da comunidade.

O papel da disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, é o de contribuir para que nessa etapa final da educação básica, compreendida como um período de aprofundamento e consolidação de estudos e conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental o aluno possa mediante os gêneros textuais que envolvem um trabalho articulado com a linguagem:

- avançar em níveis mais complexos de estudos;
- integrar-se ao mundo do trabalho com autonomia, buscando seu aprimoramento profissional;
- atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (*Orientações para o Ensino Médio*, 2006, p. 18).

Sob essa ótica, a disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, deve propiciar ao aluno o “refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (idem), o que envolve a ampliação contínua de saberes ligados à circulação de textos e reflexões sobre a língua e a linguagem.

No Capítulo 4 apresentaremos como se configuram as práticas de ensino de leitura e literatura no currículo do Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa dos professores sujeitos deste estudo.

## CAPÍTULO IV

### PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

*“O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem outras histórias. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado”.*

(GERALDI, 2003, p. 166).

O objetivo deste capítulo é apresentar um panorama geral das práticas de leitura desenvolvidas no Ensino médio por 03 professores da disciplina Língua Portuguesa, tendo como ponto de partida observações das aulas dos respectivos professores. O período de observações totalizou 46 horas/aula com a seguinte distribuição: P1 (10 horas/ aulas), P2 (26 horas/ aulas) e P3 (10 horas/aulas).

Durante esse período, paralelamente às leituras que subsidiaram a investigação sobre *A leitura no currículo do Ensino Médio como meio de inserção social*, as observações delinearam um quadro no qual as práticas de leitura observadas podem ser vistas como elementos estruturadores do processo de ensino-aprendizagem.

Os dados coletados serão apresentados de acordo com as práticas desenvolvidas por cada um dos professores sujeitos deste estudo, aqui denominados P1, P2 e P3. Ou seja, a análise será apresentada por professor e por atividade.

---

#### **4.1 Diferentes procedimentos entre os professores: as práticas de leitura**

O Quadro 2, apresentado a seguir, reúne o conjunto de dados resultante das observações feitas na escola alvo desta pesquisa, no período de março a junho de 2006, focalizando especificamente as práticas desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, cujos efeitos visam à inserção do aluno em outras esferas sociais e a crença em um ensino diferenciado e de qualidade.

## Quadro 2

Organização do trabalho pedagógico dos professores observados, separado por professor e por atividade

Atividade Professor	Uso do livro didático	Leitura de clássicos	Aulas de literatura	Avaliação	Avaliação dos clássicos
P1 (3ª série A)	AMARAL, Emília <i>et al.</i> <i>Novas Palavras</i> , FTD.Vol. único. -Estudos literários, conforme divisão do livro. -Estudos gramaticais. -Interpretação de textos/fragmentos de obras literárias disponíveis na Seção <i>Leitura</i> e na Seção <i>Atividade</i> . -Exercícios gramaticais e literários mesclados com exercícios de vestibulares.	- Extraclasse de 09 obras literárias indicadas pela Fuvest. -Divisão das leituras por grupos. -Reunião dos grupos para discussão e organização dos trabalhos, mediada pela profª. -Entrega de relatórios a cada 15 dias para informar a P1 sobre os avanços da leitura, com indicação de quem está cooperando.	- Divisão proposta no livro didático: contexto histórico, vida e obra do autor, análise da obra principal (caract.) e comentário final. -Leituras individuais e silenciosas. -Os alunos reúnem-se para leitura do conteúdo e dos textos propostos na seção <i>Leitura</i> , visando à resolução de exercícios. -Desenvolve conteúdo da 2ª série do EM. -Elaboração de textos poéticos, sem aprofundamento de conceitos.	-Mais centrada em análises de textos, sem a preocupação da nota como juízo de valor. - Nas provas semestrais aplica o mesmo conteúdo que P 2, em decorrência do planejamento.	-Apresentação de seminários centrada apenas no grupo, ou seja, desconhecimento dos outros grupos em relação ao enredo da obra apresentada. - Não há distribuição de materiais para acompanhamento dos demais alunos.
P2 (3ª série B e 2ª séries)	CASTRO, Maria C. da. <i>Língua &amp; Literatura</i> . Saraiva. Vol. 1, 2 e 3. -Livro didático não corresponde aos livros indicados no PNLD-EM -Estudos literários seguem a divisão do livro didático. -Os exercícios, em sua maioria, visam à preparação para o vestibular. -Estudos gramaticais. -Correção de exercícios na lousa por um aluno por meio do livro do professor.	-Extraclasse -obras indicadas pela Fuvest. -Não há acompanhamento ou discussão da leitura feita. - Não se promove situações que correlacionem autores, obras e leitores.	-Desenvolvidas de acordo com o livro didático. -Explicações centram-se na voz do professor (cf. livro didático). - Não há espaço para correlação entre escolas literárias, autores e obras.	- Dividida em prova de gramática, cujos exercícios visam a aplicação de conceitos e prova de literatura centrada em questões de vestibular. Estas questões trazem grande variedade de autores e obras com as quais o aluno não ainda não teve contato	Elaboração de 10 questões objetivas e 10 dissertativas.
P3 (1ª séries)	-Estudos literários -Estudos gramaticais, análise de textos propostos na seção <i>Leitura</i> e resolução na seção <i>Atividade</i> . -Correção de exercícios com retomada de conceitos e explicação sobre as habilidades requeridas pelas questões propostas.	-Extraclasse. - Uso de roteiro para situar os alunos no contexto histórico da obra.	-Divisão do livro didático -Explicações com questionamentos para posicionamento do aluno.	-Segue o conteúdo trabalhado.	-Prova escrita, explorando aspectos da obra (personagens, enredo, etc.).

Os efeitos das práticas revelam-se como ações mediadoras realizadas por outras pessoas de forma “institucionalizada”, revelando que a prática do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. A prática “institucionalizada” reproduz-se e apóia-se no “saber-fazer” de outros professores, ou seja, “a prática é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 73). As ações desenvolvidas pelos sujeitos se constituem a partir de uma determinada cultura.

Gimeno Sacristán (1999, p. 73) define a prática como “a cristalização coletiva da experiência histórica das ações; é o resultado da consolidação de padrões de ações sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”. O autor diz que as práticas educativas são fundamentais para se compreender os processos de cristalização, experiências pessoais e compartilhadas, pois se constituem em ações rotineiras próprias de grupos carregados de histórias – os professores.

Enfatiza que nem sempre o valor da tradição ou da cultura acumulada liga-se ao tradicionalismo, uma vez que nas sociedades abertas a tradição é sempre renovada e recriada, pois há aspectos culturais estabelecidos que são reorientados, recriados, renovados ou recuperados. Desse ponto de vista, pode haver ciclos de ação inovadora ou ciclos de ação reprodutora na educação ou na sociedade. Os ciclos reprodutivos podem ser inovadores em alguns momentos e reprodutivos em outros, desvelando contradições, divergências que conduzirão a avanços, ou não.

Ainda segundo Gimeno Sacristán (1999), os ciclos de caráter reprodutor ou de caráter inovador estimulam ações que servem para concretizar velhas práticas ou para que surjam outras inovadoras. Assim,

O processo de estabilização da prática e de sua inovação depende de como e em que condições as ações tendem a estabilizar-se gerando cultura. Como o fazem? Sabemos que a ação realizada deixa de ser uma experiência impossível de ser repetida e acumula-se em formas culturais transmissíveis, reproduzíveis e recriáveis por meio de dois caminhos fundamentais: a) sua codificação pela linguagem, condensada em informação que, depois, pode propagar-se e formar a base de outras ações; b) no estabelecimento de rotinas, instituições hábitos que se tornem normas culturais para as ações futuras. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 78).



A acepção dada ao termo “prática” por Gimeno Sacristán (1999) é importante para fundamentar a análise das práticas desenvolvidas pelos professores da escola alvo da pesquisa – descritas no Quadro 2 e que revelam como a leitura se desenvolve no currículo do Ensino Médio.

Os efeitos das práticas firmam-se como ações mediadoras realizadas por outras pessoas de forma “institucionalizada”, revelando que a prática do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. A prática “institucionalizada” reproduz-se e apóia-se no “saber-fazer” de outros professores, ou seja, “a prática é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 73). As ações desenvolvidas pelos sujeitos se constituem a partir de uma determinada cultura.

Nota-se pela exposição dos dados coletados no Quadro 2, que o desenvolvimento das práticas de leitura no Ensino Médio segue um ritual reproduzido de formas diferentes pelos professores sujeitos deste estudo.

O Quadro 2 constata que esse ritual seguido pelos professores acentua uma rotina própria do processo de institucionalização e cristalização das práticas de leitura no Ensino Médio que se desenvolvem pelo livro didático, pela leitura literária de obras consideradas clássicas, nas aulas de literatura, nas avaliações e nas avaliações dos clássicos. Nesse aspecto, a escola alvo considera o desenvolvimento do leitor no Ensino Fundamental.

#### **4.1.1 A prática de leitura no Ensino Médio pelo uso do livro didático**

“Graças ao livro, pode cada um aprender inumeráveis coisas; é ele um companheiro que está sempre às nossas ordens e não tem caprichos; é um conversador cujos ditos vêm sempre a propósito. Cada dia, a cada hora podemos consultá-lo, ele nos fala, nos instrui, nos refere fatos, nos conta histórias. Que bela coisa é um livro! Que precioso instrumento, o instrumento do saber!” (Lições das coisas, Dr. Saffray).

As práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e a visibilidade do ensino no desenvolvimento de competências e habilidades que integram os principais eixos do currículo do Ensino Médio – o trabalho e a cidadania – ganham relevância no uso dos livros didáticos,

que se definem não só na escolha de autores, mas principalmente nos conteúdos que os compõem e no controle do mercado editorial. Isto porque o professor, como produtor de um saber ligado a uma disciplina, é visto como um “cliente” ao aderir à programação do conteúdo contido no livro didático.

No Quadro 2, pode-se notar a centralidade do livro didático nas práticas dos professores: o livro didático *Novas palavras*: português, opção dada pelo PNLDEM/2005, norteia as ações de P1 e dos alunos, seguindo esquematicamente uma divisão sequenciada: estudos literários, estudos gramaticais, interpretação de textos em um espaço configurado para esta finalidade, exercícios gramaticais e de literatura e, por fim, exercícios de reforço e de vestibular. P2, utilizando o livro didático *Língua & Literatura*, também segue as mesmas ações propostas pelo livro. Nesta coleção, há forte tendência de preparação para o vestibular pela quantidade de exercícios propostos aos alunos, cujas respostas são transcritas do livro do professor para a lousa, por um aluno. Não existe nenhum aprofundamento nos assuntos tratados nas questões, visto que muitas delas trazem conteúdos e autores que não foram estudados ainda. P3 também segue a mesma esquematização de P1 e P2, entretanto, ao corrigir os exercícios propostos pelo livro, retoma os conceitos estudados e chama a atenção dos alunos em relação às habilidades contidas em cada questão. Esse modo de conformação do conhecimento é resultado de várias interferências.

Bittencourt (1993) e Munakata (1997) asseguram que a fabricação do livro didático, considerado objeto da indústria cultural, passa por intervenções de editores, autores, técnicos de processos gráficos, ilustradores, programadores visuais. Esta interferência destaca um papel importante nas relações de interesse pela produção e condução de conhecimentos e impõe uma forma de leitura organizada por outros profissionais e não exatamente pelo autor.

Além disso, o livro didático funciona também como um meio pelo qual os conteúdos ligam-se às propostas curriculares, atuando como um instrumento para o professor “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições do ensino de seu tempo” (CHOPIN, 1993, p. 19).

Ademais, o livro didático formata as condições de ensino sugerindo uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, leituras, sugestões de leituras, métodos de produção textual, organização do conteúdo em unidades de ensino e apresentação de textos de diferentes gêneros e propostas de atividades que atendam ao mercado editorial.

Munakata (1997) justifica que essa adequação propicia o crescimento do setor de livros didáticos, bem como a evolução e a concorrência entre as editoras que se mantêm em constante atualização para atingir nichos de mercado cada vez maiores, como se constata a

partir de 1990 com a criação de novas categorias, como as “coleções”. O Quadro 2 evidencia o uso de duas coleções produzidas sob enfoques diferenciados pelas editoras e utilizadas na 3ª série do EM. O autor aponta que durante os anos 1990, à exceção de 1991, cujos dados não foram obtidos, houve um aumento significativo na produção de livros didáticos, e esclarece que este foi “o setor da produção editorial no Brasil que mais vendeu e mais faturou – e a tendência é ampliar mais a sua participação” (idem, 1997, p. 44).

Esse crescimento no setor também evidencia estreita relação do livro com a escola, como “mercadoria e signo cultural” mediado pelo Estado e revela que o mercado age de acordo com as necessidades do momento. Na melhor das hipóteses, o livro didático torna-se uma mercadoria limitada pedagogicamente dependendo do seu uso, mas economicamente viável. Destinados a públicos diferenciados, os livros utilizam uma linguagem mais acessível, simplificam muitas vezes o desenvolvimento intelectual mais autônomo do aluno.

Segundo Bittencourt (1993, p. 94), o crescimento do setor de livros didáticos serve como parâmetro para se ter clareza das “relações e articulações entre empresa privada e poder oficial na confecção e difusão da literatura escolar”. Por isso, o livro adquire uma estrutura padronizada em relação a questões que envolvem determinadas habilidades, como a possível concordância ou discordância dos leitores em relação a idéias que veiculam nos textos.

Para Bittencourt (1993, p. 109), a elaboração de livros didáticos pode estar relacionada a uma cultura de conformação em relação a quem o conhecimento é transmitido. Apesar desses fatores negativos, se bem utilizado, o livro didático pode trazer vantagens e tornar-se um dos instrumentos fundamentais no ensino das disciplinas, já que se tornou “o texto impresso de maior circulação [...] caracterizando-se, desde seus primórdios, por tiragens elevadas comparando-se à produção de livros em geral”.

Geraldi (2003, p. 93) assegura que “a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão configura novas formas de produzir conhecimento e atividade de ensino, ou seja, uma verdadeira ‘parafernália didática’”, abrangendo desde o “livro do professor” ou “livro do mestre”, com as respectivas respostas, até recursos de multimeios destinados ao ensino de determinados conteúdos na escola.

No caso específico da disciplina Língua Portuguesa, Geraldi (2003) confirma que é através do texto – como objeto de leitura ou de produção – que o trabalho com a linguagem vem se caracterizando cada vez mais na escola. Para isso, as editoras e seus autores lançam livros propondo conteúdos inovadores no tratamento da linguagem, inserindo a leitura – que pressupõe um interlocutor – como uma prática criadora, produtora de sentido. Contudo, esse

trabalho com a apropriação da linguagem através de textos depende do modo de realização da leitura.

Para isso, Chartier (2001) defende que uma história do ler se afirmará contra esse postulado editorial à medida que as significações dos textos – quaisquer que sejam destinadas aos alunos – forem construídas pelas leituras que se apoderam deles, incluindo-se na construção destas significações o prazer e a fruição. Na melhor das hipóteses, mesmo que o livro oriente a leitura, a apropriação do leitor torna-se incontável, uma vez que

(...) os atos de leitura que dão aos textos significados plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados nos objetos lidos, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo (CHARTIER, 2001, p. 78).

Pode-se dizer que esses protocolos de leitura, que expõem explicitamente as formas de ler e são determinados, em grande parte, pelas editoras através dos textos, podem auxiliar no domínio da leitura em qualquer nível de escolaridade, ampliar informações com uma linguagem mais acessível, tornando explícito o conteúdo da disciplina e principalmente a aquisição de conceitos relacionados ao rigor científico. Tais protocolos de leitura encontram-se também presentes nos livros paradidáticos. Apesar de funcionar como um elemento auxiliar para o professor e para o aluno, o livro didático pode funcionar também como um instrumento portador de valores à medida que passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura.

Nessa perspectiva, Chartier (1988, p.123) expõe que, muitas vezes, “abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la”. Ao propor atividade de compreensão ou retenção de conteúdos, os livros apresentam não somente os conteúdos da disciplina, mas também o modo como esse conteúdo deve ser ensinado. Sendo assim, o uso que o professor faz do livro didático é fundamental na condução das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Na explanação de Munakata (1997), no caso dos livros didáticos, a leitura tem sido freqüentemente substituída pelo termo *uso*:

A rigor, o livro didático não é para ser lido como se lê um tratado científico – postura adotada por muitos críticos de conteúdo de livros didáticos. Livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto, ser riscado (não, isso não pode, o livro não pode ser consumível); ser dobrado, ser lido em voz alta em algum trecho e em outros, em silêncio; ser copiado (não se pode consumi-lo!); ser transportado de volta para casa; ser aberto de novo; ser “estudado”. Raros livros didáticos (...) são estudados de cabo a rabo (MUNAKATA, 1997, p. 204).

A despeito dessa especificidade em relação ao modo como lemos ou usamos o livro didático, os professores se apropriam dele de maneiras diversas. Munakata acentua que a expansão do uso do livro didático pelo professor não é nenhuma novidade, uma vez que “o uso do livro não depende de método de ensino adotado”, mas faz toda a diferença o modo como é utilizado.

Se a divulgação dos livros didáticos pelas editoras e o credenciamento destes pelo Estado têm se constituído em uma relação cada vez mais estreita, também é de vital importância uma análise de sua utilização pelo seu principal consumidor: o aluno. Grande parte dos alunos justifica a utilização do livro como elemento articulador do conhecimento transmitido na escola e um objeto não oneroso, uma vez que este é distribuído gratuitamente.

Por fim, considerando a concepção do livro didático – desde seu processo de fabricação e consumo –, será focalizado neste estudo se insere nos *usos* dos professores sujeitos deste estudo pela via do livro didático.

#### • A influência do PNLEDEM

O PNLEM<sup>14</sup> (Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio), implantado em 2004, previu a distribuição de livros didáticos aos alunos do ensino médio de todo o país. O programa previu a distribuição gradual atendendo, inicialmente, aos alunos da 1ª série. A Resolução nº. 38 do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) expandiu o atendimento e a distribuição de livros didáticos progressivamente, a alunos das três séries do Ensino Médio de todo o Brasil.

Os livros didáticos são estruturados em *Coleção* ou *Volume Único* não-consumível, e depois de selecionados pela Secretaria da Educação são encaminhados à SEB (Secretaria de

<sup>14</sup> Disponível em: < [http://www.fnnde.gov.br//home/index.jsp?arquivo\\_livro didático/livro didático.html](http://www.fnnde.gov.br//home/index.jsp?arquivo_livro%20did%C3%A1tico/livro_did%C3%A1tico.html) >. Acesso em 27/1/2007.

Educação Básica), responsável pela avaliação pedagógica feita por especialistas. Estes elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livro didático/catálogo.

Este guia pode ser encontrado também na Internet, no *site* do FNDE, que juntamente com a SEB transforma o guia do livro didático/catálogo em material impresso e o envia às escolas. De posse do guia distribuído pelas editoras, os professores escolhem o livro cujos conteúdos sinalizam suas preferências.

A esse respeito, o Quadro 2 confirma que as práticas de leitura pelo livro didático revelam que “o manuseio do texto escolar foi organizado como um ritual, valorizando-o como depositário de um saber exclusivo e redentor” (BITTENCOURT, 1993, p. 282), sem desconsiderá-lo como um material indispensável na sala de aula, embora seja utilizado como depositário de uma cultura escolar a ser ensinada.

Na visão dos professores sujeitos deste estudo, o livro didático é um instrumento de apoio ao desenvolvimento das aulas. Suas escolhas em relação ao livro estão condicionadas ao conhecimento que julgam necessário e adequadamente tratado nos livros. Assim, são utilizados dois livros diferentes pelos professores da escola alvo, conforme se verifica no Quadro 2. P1 e P3 utilizam o livro da coleção *Novas Palavras*: português, indicado pelo PNLDEM e P2 prefere trabalhar com a coleção *Língua & Literatura*, que não está entre as indicações.

O desenvolvimento das práticas escolares pela via do livro didático traz à tona questionamentos sobre o ensino e o modo de conhecimento na perspectiva da leitura e também da produção; estas devem ser direcionadas, uma vez que redefinem uma nova forma de atuação do professor no currículo do ensino médio, com vistas à formação de alunos para a cidadania e para atuar em diversos setores da sociedade, ou na formação de competências e habilidades que integram o novo “perfil” e “identidade” desses alunos.

O livro didático tem sido objeto de análises e há um contraponto entre os professores: alguns o julgam desnecessário, outros o aceitam como material de apoio, ferramenta de trabalho e auxílio no desenvolvimento das atividades do dia-a-dia em sala de aula. O livro didático tem servido como material de referência para professores e é, antes de tudo, uma “mercadoria e signo cultural”, um produto cujos investimentos destinam-se a edições que se adaptam às técnicas de fabricação e comercialização.

Conforme mencionado, o objetivo do presente estudo é o de compreender como a leitura desenvolvida no Ensino Médio atende à formação humanizadora e à inserção do aluno nos diversos segmentos sociais. Para tanto, é preciso considerar como a escolha do livro

didático na visão dos professores da escola alvo revela em maior ou menor grau o *conhecimento válido* necessário a essa inserção.

A seguir, serão analisadas as duas coleções utilizadas pelos professores sujeitos deste estudo.

- **Coleção *Novas Palavras: português***

O livro *Novas Palavras: português*, volume único, de Emília do Amaral *et al.*, adotado de acordo com o programa PNLDEM/2005, da Editora FTD, utilizado por P1 e P3, apresenta a seguinte síntese avaliativa feita por especialistas<sup>15</sup>:

Organizado na forma de um *compêndio* de molde tradicional, o livro apresenta, entre suas qualidades, o tratamento dado ao ensino de literatura. Embora pouco inovador, é assumido com solidez e coesão. Também oferece textos menos conhecidos, evitando a repetição que tem caracterizado muitos manuais de literatura. Trata-se, na grande maioria, de materiais textuais relevantes para a formação do aluno como leitor de texto literário.

No tocante aos conhecimentos lingüísticos, no entanto, a obra se revela como uma pequena gramática apegada à tradição normativa, eximindo-se de analisar os fatos lingüísticos do português como instrumentos teóricos mais atualizados. Com isso, cria-se um descompasso entre a exposição teórica e as atividades e exercícios que, provenientes de bons vestibulares e do ENEM, exigem do aluno uma capacidade de reflexão sobre a língua, o que não encontra apoio adequado no livro.

A seção destinada à leitura e à produção de textos é rica de material textual variado e de proposta de atividades bem sucedidas. Privilegia-se a produção em detrimento da leitura. No entanto, todo o bloco destinado à literatura explora as capacidades leitoras por meio de bons exercícios de compreensão e interpretação do texto literário. O livro não traz nenhum tipo de trabalho específico com a linguagem oral (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE).

O livro se divide em três partes: a primeira compreende os estudos de *Literatura*, distribuídos em 315 páginas e 27 capítulos; a segunda corresponde aos estudos de *Gramática*, distribuídos em 186 páginas e 23 capítulos; e a terceira parte ocupa 24 capítulos distribuídos em 97 páginas, correspondendo aos estudos de *Redação e Leitura*.

A primeira parte do livro, não-consumível, compõe-se de:

---

<sup>15</sup> Disponível em: < [http://www.fnde.gov.br//home/index.jsp?arquivo\\_livro\\_didatico/livro\\_didatico.html](http://www.fnde.gov.br//home/index.jsp?arquivo_livro_didatico/livro_didatico.html) >. Acesso em 27/1/07

- Abertura da unidade com a seção *Primeira Leitura*, que apresenta um texto para situar o aluno em relação ao movimento literário que será abordado;
- Momento histórico;
- Principais autores e obras, de modo sintetizado;
- O fechamento da unidade é feito com um segundo texto complementar para leitura, interpretação e resolução de exercícios. Este texto traz uma análise sob o enfoque *Comentário* referente ao texto de abertura, contextualizando-o com as características do movimento literário da unidade;
- *Box* contendo levantamento vocabular, explicação de conceitos ou biografia de autores.

A segunda parte compreende estudos de *Gramática e Variações lingüísticas*, assim distribuídas:

Gramática:

- Conceito do aspecto gramatical estudado;
- Exercícios a partir de fragmentos textuais de autores diversos;
- Ênfase nos exercícios de vestibulares e do ENEM.

Variações Lingüísticas:

- A explicação é acompanhada de exemplificações de vários fragmentos textuais propostos para resolução de exercícios.

Esta terceira parte, intitulada *Redação e Leitura*, encontra-se em 24 capítulos e focaliza o ensino de leitura verbal centralizada em narração, descrição e dissertação e seus elementos estruturadores e não-verbais, por meio de:

- Texto narrativo;
- Criação de texto em 1ª e 3ª pessoas com vistas à diferenciação entre os gêneros textuais;
- Exercícios que envolvem a criatividade (partindo de situações dadas);
- Produção textual partindo de roteiro;
- Texto descritivo;
- Estrutura do texto dissertativo.

Nesta seção, assim como nas anteriores, o professor deve estar atento ao conteúdo a ser ensinado em cada uma das séries do Ensino Médio, uma vez que o livro organiza todo o conteúdo sem nenhuma divisão por série.

Os estudos literários ocupam boa parte do volume em que se encontram distribuídos cronologicamente obras e autores representativos de cada período. Cada unidade traz também fragmentos de textos para leitura e compreensão. O livro apresenta estudos dos períodos literários, porém não há referências a autores contemporâneos da literatura portuguesa.

No ensino de literatura, o enfoque desenvolve-se cronologicamente nos estilos de época, seguido de exploração e exemplificação. Há uma grande variedade de textos que



possibilitam ao professor aprofundar discussões e leituras visando à apreensão de seus significados, valores estéticos e culturais pelos alunos.

Cada capítulo de literatura inicia-se com um texto e atividades de compreensão, seguidos de comentários que retomam aspectos centrais da unidade. Após a explicação teórica, o livro acrescenta exercícios, dentre os quais questões de vestibular que podem ser utilizadas como fixação de conteúdo. No fechamento da unidade, os autores propõem um texto complementar para leitura, seguido de novas atividades de comparação ou associação entre textos, entre os textos e os períodos literários, ou entre textos de períodos literários diferentes, o que podemos entender também como meios de fixar o conteúdo estudado.

Em cada capítulo há *boxes* que trazem outras informações relativas a vocabulário, conceitos, ou síntese das principais características do período literário em estudo, auxiliando o aluno na compreensão do texto, o que é um fator positivo, porém exclui do convívio do aluno a utilização do dicionário. Podemos encontrar ainda *box* com informações biográficas do autor estudado.

As unidades do livro contêm ilustrações, como mapas, pinturas, fotografias, que podem ser contextualizadas com o texto ou com o período literário e propiciar também a leitura visual. A diversidade de textos com os quais os livros procuram se aproximar do currículo prescrito para se adaptar aos conteúdos é grande: figuras são relacionadas aos textos, a própria leitura pode ser feita a partir de figuras, o tipo de letra, o colorido do livro, etc. Tudo isso deve servir como um dos meios de estruturar o conhecimento.

A segunda parte do livro – *Gramática e Variações lingüísticas* – incorpora os estudos lingüísticos. Os conceitos gramaticais são desenvolvidos de forma bastante resumida, restringindo-se à análise de frases descontextualizadas do texto. Podemos notar que o livro traz concepções gramaticais alertando o leitor sobre preconceitos acerca de diferenças dialetais, contudo não faz menção a qualquer referência ou discussão sobre as mudanças lingüísticas. Em lugar disso, a gramática é definida a partir de dois conceitos: a gramática *natural* – que se desenvolve independentemente da escola, e a gramática *normativa* – valorização da norma culta. O enfoque dado aos estudos gramaticais que regem a norma culta evidencia que os autores não recuperam registros da gramática *natural*, prevalecendo a valorização dos estudos normativos.

Encontra-se nesta seção destinada à gramática a relativização entre a gramática natural e a normativa através de explicações sobre as variações lingüísticas. Cada unidade desta seção

traz explicações sobre regras gramaticais, elementos mórficos e sintáticos, sem considerar os estudos de fonética e fonologia.

Sinalizou-se, no início desta discussão, que as unidades do livro são constituídas de textos de abertura e fechamento, o que pode demonstrar certa sobreposição da leitura no desenvolvimento dos conteúdos. Entretanto, vê-se que há poucas páginas destinadas ao ensino de leitura. Quando este ensino ocorre, destina-se à resolução de exercício ou produção textual. Isto nos leva a compreender que a leitura pode não ser desenvolvida como atividade-meio visando à construção de sentidos, mas como atividade-fim para fixação de conteúdos. Não obstante, os gêneros textuais são variados: os literários, em sua maioria transcrições de fragmentos, textos jornalísticos, quadrinhos, entre outros.

A terceira parte do livro – *Redação e Leitura* – estimula o aluno à produção textual com propostas diversificadas, e parte destas propostas é retirada do ENEM e dos vestibulares. Esta parte do livro contempla o desenvolvimento de procedimentos de produção centrais à narração, à descrição e à argumentação. Mas podemos perceber que as propostas de produção nem sempre orientam os alunos de forma planejada, mantendo uma dependência entre leitura e produção. A leitura é direcionada para o gênero textual que o aluno deve produzir, o que pode comprometer a compreensão e os significados do texto.

O manual do professor é igual ao livro do aluno, porém traz os objetivos e princípios teóricos da obra na seção *Conversa com o professor: orientações, procedimentos e estratégias*, em 80 páginas, incluindo-se o sumário e a apresentação da obra. A análise dos capítulos destinados aos períodos literários encontra-se em 58 páginas. Quatro páginas e meia destinam-se à análise teórico-metodológica gramatical, e as demais páginas são destinadas à leitura e produção de texto. O livro traz exercícios respondidos, sugestões de aplicação de algumas atividades e sugestões bibliográficas para os alunos e o professor.

- **Coleção *Língua & Literatura***

A coleção *Língua & Literatura*, de Maria da Conceição, Editora Saraiva, utilizado por P2, não faz parte do programa PNLDEM. Os volumes apresentam em cada capítulo, ao mesmo tempo, uma relativa independência entre as três partes que o compõem: literatura, gramática e produção de texto.

No que diz respeito à literatura, as coleções apresentam um texto inicial na abertura de cada capítulo, seguindo-se a caracterização teórica exemplificada com outros textos transcritos na íntegra ou em fragmentos. Nos textos de exemplificação há *boxes* com

comentários ou informações paralelas para auxiliar na interpretação da linguagem, da forma e do conteúdo, etc.

Os volumes 1 e 2 trazem cronologicamente o desenvolvimento das escolas literárias, ressaltando vida, obra e produção dos principais autores. O volume 3, além do conteúdo literário, contém estudos de literatura contemporânea e, ao final de cada unidade, encontram-se exercícios “inéditos” – retirados de vestibulares – para aprofundamento de estudos.

Os estudos de gramática são abertos com um pequeno texto – na maioria das vezes literário – que estabelece a conceituação, descrição ou classificação de um tópico gramatical. A teoria é resumida, priorizando-se o estudo da norma culta por meio da gramática normativa. O conteúdo gramatical está assim distribuído pelas unidades:

- **Volume 1:** noções de fonética e fonologia; ortografia; acentuação gráfica; estrutura e processos de formação das palavras;
- **Volume 2:** estudo das classes gramaticais; sintaxe do período simples;
- **Volume 3:** concordância verbal e nominal; regência; emprego de acento grave; estudo do período composto.

Após a teoria, os exercícios propostos servem para aprofundamento da aprendizagem do aluno. Para a produção de texto, a coleção apresenta uma teoria a ser abordada, precedida de um ou mais textos que a exemplificam, de acordo com a coerência literária e gramatical. A distribuição das questões teóricas apresenta-se da seguinte forma:

- **Volume 1:** valorização da produção do texto do aluno, com ênfase no emprego da norma culta;
- **Volume 2:** coesão e coerência textuais; ênfase na narrativa;
- **Volume 3:** questões relacionadas à informatividade, adequação, tema; ênfase na dissertação.

Neste tópico, a teoria é acompanhada de exercícios e propostas de redação elaborados pela autora ou retirados de vestibulares. Além dos exercícios propostos em cada unidade, as coleções apresentam exercícios de múltipla escolha, dissertativos e dos principais vestibulares.

De modo geral, os estudos gramaticais são diversificados e incluem identificação, reconhecimento, classificação e testes de múltipla escolha. Há também um número elevado de exercícios retirados de exames vestibulares e do ENEM que, para serem desenvolvidos, necessitam de conhecimentos discursivos, sintáticos e semânticos, necessários ao conhecimento do funcionamento da língua, da leitura e da escrita. Estes exercícios podem revelar outras faces da escola: o treino para ingresso nas instituições superiores ou o ensino

que se desenvolve e não consegue dar conta do conhecimento exigido para esse fim, além da facilidade com que o professor encontra em fazer uso de exercícios já preparados.

Os volumes 1, 2 e 3 trazem propostas de atividades complementares ao final de cada unidade e uma seção com exercícios de vestibulares intitulada “*E aí vem... o vestibular*”. No volume 3 não constam as atividades complementares, mantendo-se a seção de exercícios de vestibulares.

Nota-se que este livro apresenta forte tendência à preparação para o vestibular. Segundo os PCNEM, o foco do Ensino Médio não é exclusivamente a preparação para o vestibular, mas, antes disto, a preparação voltada ao trabalho e à cidadania. Desta maneira, considerando este enfoque atribuído pelos PCNEM, este livro didático, apesar da variedade de textos, descarta as possibilidades de circulação de outros gêneros textuais, como cartas comerciais, requerimentos, ofícios e outros, necessários à inserção do aluno no mundo do trabalho.

O manual do professor contém a apresentação e a estrutura da obra, as respostas dos exercícios, divididos por unidades, e pelos tópicos que subdividem as respectivas unidades. É igual ao livro do aluno, com respostas e orientações sobre as atividades e sugestões de leitura.

No conjunto dos livros analisados, pôde-se identificar que os livros de Língua Portuguesa para o ensino médio dispõem o conteúdo seguindo a tríade texto-leitura-exercícios e diferem na maneira como os conteúdos são explicitados e desenvolvidos. Os exercícios extraídos de exames de vestibulares aparecem frequentemente no livro utilizado por P1 e P3. Entretanto, esse tipo de exercício aparece em número mais expressivo no livro utilizado por P2.

Os livros utilizados, embora com o propósito de ensino-aprendizagem, possuem estratégias e mecanismos diferenciados na transmissão do conhecimento e apontam para uma possível interferência das editoras nas escolas. A presença das editoras também é marcante na escola onde a pesquisa foi desenvolvida e funciona como referência decisiva na escolha dos professores em relação à adoção do livro didático indicado pelo PNLDEM.

Munakata (1997, p. 40) aponta em seus estudos que em 1990 foram produzidos no País 239 milhões de livros de todos os gêneros. Desse total, 72,8% corresponderam à venda de livros didáticos. Já em 1991, o autor também sinaliza a produção de livros, considerando-se a primeira edição e reedições, somando 303.491.000 exemplares, entre os quais 46% - um total de 139.549.804 – destinaram-se ao “2º grau”, o que confirma a influência do mercado editorial nas escolhas feitas pelos professores.

Essa influência do mercado editorial também pode ser evidenciada nos estudos de Damasceno-Reis (2006, p. 52) em relação ao uso do livro didático no Ensino Fundamental, a partir das observações de estagiários da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, desenvolvida na FEUSP:

Quanto aos livros didáticos que eu observei com a professora Hilda, pude discretamente anotar os títulos, que eram os seguintes: Cereja, William, *Português: Linguagens*. 2ª edição revista e atualizada, 2002; o segundo tinha como título *Novíssimo curso de Língua Portuguesa* e o autor era o Prof. Alpheu Tersariol, não pude procurar pelo ano e editora, mas parecia ser um livro mais antigo; e o terceiro era *Curso moderno de Língua Portuguesa*, autor Douglas Tufano, mas também não consegui o ano e a editora. Os alunos não possuíam nenhum desses livros didáticos. Também não pude descobrir o porquê da escolha desses livros pela professora e do modo como ela os utilizava, pois não tive oportunidade de questioná-la sobre isso (7ª séries A, B e C, Relatório nº. 3, sem.2º/2004).

Nota-se, no relatório, a preocupação da estagiária por não ter conseguido informações sobre a escolha e os modos de utilização dos livros pela professora. Contudo, o relatório revela forte presença do mercado editorial nas escolhas dos professores e o uso que se faz do livro, o que pode torná-lo um material pedagógico bom ou ruim.

Desenvolvido para orientar o trabalho pedagógico, o livro didático parece funcionar como único instrumento pedagógico para professores e alunos. Nota-se, neste estudo, que o uso do livro corresponde às preferências e crenças do professor em relação àquilo que ensina, bem como à liberdade para a adesão ou não ao PNLDEM. Neste sentido, as relações entre escola e livro didático tornam-se complexas e envolvem a formação de professores, propostas curriculares, questões comerciais das editoras e mais recentemente as avaliações do MEC.

Pôde-se observar no desenvolvimento deste estudo— *A leitura no currículo do ensino médio como meio de inserção social* – dois fatores centrais nas aulas de Língua Portuguesa: 1º) a leitura é, em grande parte, uma prática desenvolvida a partir de texto proposto na unidade do livro didático e serve como ponto de partida para a compreensão e a resolução de exercícios; 2º) a redação desenvolve-se a partir de fragmentos dos quais são analisadas as características centrais do texto para a produção de textos do mesmo gênero. Se o livro didático, pelo qual circulam os textos, traz uma leitura padronizada, seguindo o mesmo gênero, qual é o espaço destinado a outros gêneros na escola pública?

A estrutura apresentada nos livros utilizados por P1, P2 e P3, embora traga adequações dos conteúdos a cada uma das respectivas séries do EM, confirma: “os livros como objetos

cujas formas comandam, senão a imposição de um sentido ao texto (...) ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis” (CHARTIER, 1994, p. 8). Esta constatação feita pelo autor enfatiza a pouca ênfase dada ao trabalho com a leitura em seu sentido criativo, inventivo e *polifônico*, pois não incorpora o diálogo com outras vozes além do enunciador. O livro didático, neste aspecto, deixa de ser um material de apoio e de mediação entre professor e alunos, suprimindo-lhes a voz.

Partindo desse pressuposto, os professores observados desenvolvem o conteúdo seguindo a divisão proposta pelo livro didático. Apesar disso, presenciamos a utilização por P1 e P3 dos textos expostos na seção *Leitura*, visando à interpretação e resolução de exercícios que retomam aspectos literários e gramaticais estudados. Para isso, P1 propôs a leitura silenciosa em sala de aula, enquanto P3, além da leitura silenciosa, também leu e propôs a leitura em voz alta para os alunos.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, a leitura em voz alta feita pelo professor é uma prática pouco comum no EM, e justifica:

(...) a leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores (BRASIL, PCN, 1998, p. 73).

P2, ao contrário de P1 e P3, vincula a resolução de exercícios, em sua maioria voltada ao vestibular, à leitura proposta pelo livro didático e feita pelo aluno silenciosa e individualmente. À exceção de leitura em voz alta do texto *Paranóia ou mistificação* feita por um aluno, não houve durante o período observado outros momentos de leitura em voz alta em sala de aula pelos alunos, prevalecendo a leitura e as explicações em voz alta do professor por meio do conteúdo explicitado no livro. Nas palavras de P2, *as habilidades de leitura devem ser desenvolvidas no ensino fundamental..* Com isto, o aluno do Ensino Médio deve fazer uso e aprofundar os protocolos de leitura. Estes nem sempre podem estar claros para o leitor. Ademais, qualquer tipo de leitura – literária ou não, oral ou silenciosa – pode significar uma distância sociocultural nas sociedades letradas.

Os PCN de Língua Portuguesa do ensino fundamental também asseguram que “o manual não traz contribuição relevante para a formação do professor, cumprindo apenas a função de orientar quanto ao uso do livro pelo aluno” (BRASIL, PCN, 2001, p.92). Percebe-se que a mesma situação se repete nos manuais utilizados pelos professores no ensino médio.

Em relação à leitura de obras literárias, os três professores propõem a leitura extraclasse, conforme será apresentado no próximo tópico deste capítulo.

Na mesma direção de Munakata (1997), Lajolo (1996) salienta que o livro didático é um recurso fundamental para auxiliar no ensino, mas adverte que torná-lo útil ou não depende de seu uso, já que “determina conteúdos e estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”. Para a autora, o conteúdo e o conhecimento ganham significado quando se desenvolvem na “interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros didáticos” (idem).

Em se tratando do processo de humanização do homem, preconizado no inciso III do Artigo 35 da LDB 9.394/96, as situações de leitura constituídas por meio de relações dialógicas, articuladas e contextualizadas, conduzem o leitor à atribuição de significado àquilo que lê e à construção de outras idéias. Estas relações constituídas a partir da linguagem contribuem, na prática, para a formação de leitores ativos e, ao mesmo tempo, revelam quanto a utilização do livro didático contribui ou interfere nessa formação.

Vale também lembrar que nos últimos anos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC, que distribui livros didáticos a todas as escolas públicas do País, instituiu, a partir de 1995, a avaliação prévia das obras a serem selecionadas pelo professor, eliminando do processo de escolha livros que contenham erros conceituais e manifestação de preconceitos.

Como todo processo avaliatório, o PNLD foi alvo de algumas polêmicas concernentes às análises apresentadas, mas a ele é creditada uma sensível melhoria da qualidade dos livros ofertados. No entanto, a expectativa de que, por distribuir guias de análise para leitura dos professores, com o tempo os próprios professores fossem capazes, eles mesmos, de realizar uma avaliação consistente desse recurso didático, parece não se concretizar. Em outras palavras, é possível que as análises não sejam lidas nem debatidas nas escolas. Há indícios também de que os livros mais indicados para compra pelos professores não são os que a avaliação exalta como os de melhor qualidade, evidenciando que há livros que são “maquiados” para ficarem de acordo com as tendências atuais do ensino de Língua Portuguesa e, provavelmente, isto é pouco observado.

Malgrado os aspectos negativos que giram em torno do livro didático, as práticas observadas apontam-no como um material útil aos professores, cujos efeitos na aprendizagem se confirmam no uso que se faz dele. Acredita-se que a formação de um leitor ativo liga-se ao desenvolvimento do conteúdo de cada série, sem perder de vista a linguagem como *interface*

para compreender a leitura como um fator decisivo de inclusão dos indivíduos nos mais diversos segmentos sociais.

Do ponto vista das relações com o aluno, os livros analisados pouco favorecem a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes e pertinentes, tanto na relação com a aprendizagem quanto para o tipo de aluno desejado; não propiciam a autonomia relativa nos estudos e assim, contribuem pouco para a formação social e cultural do aluno e, em especial, para a inserção social e o exercício da cidadania.

Durante o período de observações, foram desenvolvidas nas classes observadas, poucas situações de leituras que propiciassem a *fruição* e também poucas produções escritas em sua maioria centradas no gênero fictício, podendo-se questionar de que modo a disciplina Língua Portuguesa, inserida na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, trabalha a linguagem com vistas à formação de leitores críticos e reflexivos.

Os textos lidos, em grande parte, foram os contidos nos livros didáticos que, apesar da tentativa de serem adequados à série correspondente, impossibilitam a leitura de outros gêneros textuais, quando a leitura é feita somente pelo livro. Além disso, a leitura dos livros paradidáticos – extraclasse – serviu apenas como meio de atender mais à demanda do vestibular do que propriamente o “conhecimento de mundos possíveis”, que estimulasse o gosto e o prazer pela leitura. Isso pode revelar uma tendência do ensino de leitura como treino em detrimento de valores que permeiam a formação humana para a vida em sociedade.

As observações realizadas evidenciaram que os critérios estabelecidos pelos órgãos oficiais para atender às demandas do Ensino Médio concentrados no livro didático têm promovido um reducionismo no trabalho com a linguagem, necessitando, pois, de pesquisa e outros tipos de aprofundamentos, embora seja este livro – para alguns alunos – o único meio de acesso a determinados conhecimentos.

#### **4.1.2 As práticas de leitura dos professores do EM pela leitura dos clássicos**

Cabe revisitar, brevemente, o conceito do termo “clássico” para melhor entender as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores, descritas no Quadro 2.

A designação de *clássicos*<sup>16</sup> para os textos literários pode-se firmar como uma obra de gerações. Primeiramente, a idéia de *clássico* pode ser atribuída à cultura grega proposta pelos

<sup>16</sup> CEIA. Carlos. Disponível em < <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/c/classico.htm>>. Acesso em 22/1/2007.



acadêmicos alexandrinos, que também criaram regras próprias para as obras contemporâneas. A idéia de clássico desde então se ligou à idéia de obra exemplar, capaz de resistir ao tempo. A cultura romana canonizou a cultura grega, aceitando as melhores obras gregas antigas como *clássicos*, estabelecendo a seguinte divisão social: *classicus* era o cidadão por excelência, pertencente à primeira das cinco classes em que os romanos se dividiam. Já no século II d.C., encontramos referências na obra *Noctes Atticae*, do gramático do século II d.C., Áulio Gélíio, das seguintes denominações para o termo: o *scriptor classicus*, aquele que era um escritor exemplar, que escrevia para as classes mais favorecidas social e politicamente, e o *scriptor proletarius*, aquele que escrevia para as classes letradas de menor condição social e era ele próprio um indivíduo das classes baixas. Introduziu-se, nesse período, a idéia que ainda temos hoje de um clássico: deve ser anterior a nós e deve constituir um modelo de referência.

Na Idade Média, um *clássico* era aquele que apenas estudava numa *classe* e num espaço próprio para o estudo, sem que a excelência do autor ou de sua obra estivesse em causa. Esta tradição deixou de existir na Idade Moderna, que consagra a idéia de *clássico* para as grandes obras da cultura greco-romana.

Também se recorreu ao dicionário Michaelis, no qual foram encontradas as seguintes definições para o termo:

**clássico** [do latim *classicu*] Adj. **1.** Relativo à arte, à literatura ou à cultura dos antigos gregos e romanos. **2.** Diz-se da obra do autor que é de estilo impecável e constitui um modelo digno de imitação. **3.** Aplica-se ao período de uma determinada língua no qual ela apresenta, no seu uso culto ou literário, sensível estabilidade das formas gramaticais e notável precisão no aproveitamento dessas formas, por haver uma moderna norma lingüística bem assente da forma (Mattoso Câmara Jr.). **4.** Autorizado por autores considerados modelares. **5.** Que constitui modelo de belas-artes. **6.** Oposto ao romantismo. **7.** Usado nas aulas. **8.** Tradicional. **9.** *pop* Costumado: *Não deixa de fumar o seu clássico cigarrinho após as refeições.* **10.** Antigo, inveterado. **11.** Diz-se da antiga modalidade do segundo ciclo do ensino de línguas, História e Filosofia. O ensino clássico opunha-se ao ensino científico. **12.** Que obedece a certo padrão de técnica ou de estilo: *Jogada clássica.* Sm **1.** Escritor grego ou latino. **2.** Autor de obra literária ou artística digna de ser imitada (MICHAELIS: *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998).

No conjunto, as definições acima ajudam o leitor a compreender que o termo *clássico* remonta a um período da literatura – o Classicismo – que, por sua vez, retoma características da cultura grega ou romana. Atualmente, o termo pode ser relacionado a vários significados. Na literatura, esse termo pode ter os significados correspondentes aos números 1, 2 e 3 acima

como adjetivo, e aos números 1 e 2, como substantivo. Na escola, a obra denominada clássica vincula-se aos cânones literários.

Essa apropriação do termo na escola, apenas relacionada aos cânones da literatura, é questionável quando analisamos as propostas defendidas por Calvino (1993) sobre a definição do termo. Entre as várias definições, Calvino (1993, p. 11) define os clássicos como “aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”.

Nas palavras de Calvino, um clássico insere-se na relação espaço-tempo e expõe implícita ou explicitamente o patrimônio cultural da humanidade, possibilitando ao leitor estabelecer relações entre passado e presente. Com essas definições, poderemos melhor averiguar como a leitura na escola tem se realizado para estabelecer essa *interface* entre textos como valor formativo.

Piglia (2005, p. 25), ao questionar provocativamente “*O que é um leitor?*”, sinaliza dois pontos centrais fundamentais na relação leitor-leitura: o primeiro centra-se na leitura como arte da microscopia, da perspectiva e do espaço; o segundo ponto mostra a leitura como um assunto de óptica, de luz, uma dimensão da física, ambos desenvolvidos por meio da linguagem. O autor lembra também que o leitor moderno está rodeado de signos, de palavras impressas e que uma obra literária será considerada como tal quando um leitor abrir suas páginas e lhe der vida.

Em entrevista ao jornal *O Estado de S. Paulo*, Piglia (2006, p. 2) reforça que a chave para uma boa leitura consiste em o leitor associá-la à própria experiência, associações e interrupções que estabelecem o ritmo da leitura, já que “um livro é um mapa e nenhum mapa tem apenas uma direção”. Por isso, a leitura não é a mesma para todos os leitores e padronizá-la significa reduzir a interação entre a experiência do leitor e as intenções do autor.

Neste sentido, os clássicos designados para leitura pelos professores observados seguem o mesmo formato de trabalho para todos os alunos, colocando-os em uma única categoria de leitores. As estratégias utilizadas para a realização da leitura – considerada central nas relações produtivas – na escola investigada sugerem que sejam encontradas respostas para as perguntas “por que se lê” e “como se lê”, visto que a leitura liga-se às expectativas do leitor em relação à aquisição de conhecimentos, distração, lazer, além de revelar o esforço do aluno para encontrar significado no mundo que o cerca.

Na escola alvo desta pesquisa, os professores sugerem a leitura dos “cânones”, indicadas no Quadro 2 como “clássicos”, baseando-se nas indicações de leituras propostas

pela Fuvest, pouco explorados após a leitura extraclasse feita pelos alunos, revelando três formas distintas de práticas pedagógicas: a primeira, como leitura e apresentação de seminários apontando aspectos mais relevantes das obras, o que favorece trabalhar a oralidade; a segunda, como leitura para elaboração de questões, revelando a possibilidade de o aluno desenvolver sua própria autonomia em relação à leitura; e a terceira, como leitura para aferição de conhecimentos.

Uma das práticas freqüentes utilizadas pelos professores do Ensino Médio da escola investigada é a proposição de leituras sugeridas pela Fuvest. No entender de P1, as aulas seriam iniciadas ora com a leitura de pequenos textos para aquecimento e posterior *feedback* dos alunos, com prioridade para a escrita, ora com a leitura de contos curtos para estimular a imaginação e o interesse dos alunos. P1 também propôs o desenvolvimento da leitura visual, compartilhada e a leitura das obras clássicas.

As situações de leitura em sala de aula desenvolveram-se a partir dos textos apresentados na *Seção leitura* que integra o livro didático *Novas Palavras: português*. Trata-se de uma ocasião em que os alunos se reúnem para ler o texto proposto e resolver exercícios.

Solé (1998) salienta que a leitura é uma atividade voluntária e prazerosa e isto deve ser considerado no ensino de leitura, para a qual a linguagem torna-se parte indissociável para o desenvolvimento das habilidades exigidas não só para a formação geral, mas, principalmente para a inserção social do aluno nos diversos processos produtivos da sociedade contemporânea. A escola, todavia, alimenta a idéia de leitura como imposição necessária ao desenvolvimento de atividades vinculadas, na maioria das vezes, à nota.

A seguir serão descritas como as práticas de leitura foram desenvolvidas por P1 na sala em que ministra aulas.

### P1 – 3ª série A

No Quadro 2, pode-se verificar que o desenvolvimento da leitura de obras clássicas proposto por P1 seguiu o roteiro de obras indicadas pela Fuvest. Primeiro, distribuiu nove obras clássicas da literatura brasileira e portuguesa para nove grupos. Cada grupo ficou encarregado de ler uma das obras. Após a leitura extraclasse, com prazo definido de um semestre, os grupos apresentariam uma síntese da leitura aos outros grupos. A ordem para apresentação dos seminários, envolvendo literatura brasileira e portuguesa, foi a seguinte:

- 1º. *Dom Casmurro* (Machado de Assis)
- 2º. *A Rosa do povo* (Carlos Drummond de Andrade)
- 3º. *Vidas secas* (Graciliano Ramos)
- 4º. *Poemas completos de Alberto Caeiro* (Fernando Pessoa)
- 5º. *A cidade e as serras* (Eça de Queirós)
- 6º. *Memórias de um sargento de milícias* (Manuel Antônio de Almeida)
- 7º. *Iracema* (José de Alencar)
- 8º. *Auto da Barca do Inferno* (Gil Vicente)
- 9º. *Amor de Perdição* (Camilo Castelo Branco)

Para acompanhar os avanços, tirar dúvidas e dar sugestões, cada grupo deveria entregar quinzenalmente relatório sobre a leitura, o que não foi cumprido por todos os grupos. A finalização da leitura se deu com a apresentação de seminários visando à disseminação de informações mais importantes sobre o conteúdo de cada obra. O seminário é um tipo especial de discussão e funciona como uma estratégia para discutir idéias acerca de um tema. Dentre suas finalidades, pode-se considerar a criação de condições para a discussão de um tema e não a exposição sobre ele, identificação de problemas, proposição de pesquisas para solucionar problemas, etc.

P1 programou as leituras que seriam feitas no decorrer do ano letivo em um semestre, iniciadas em março. O acompanhamento das leituras deu-se por meio da entrega de relatórios quinzenais, nos quais os alunos registravam seus avanços e dúvidas. Para a realização da leitura, o aluno poderia utilizar, além do livro paradidático, outros meios como a busca de resumos em *sites* da Internet. Neste caso, a informação de determinada obra restringiu-se a um grupo de poucos alunos, o que inviabiliza o diálogo entre leitor e autor, se a leitura for pensada como um processo de interlocução e de interação.

Não se pode realmente ter certeza de que a atividade de seminário exposta pelos alunos se enquadrou dentro das finalidades do seminário, uma vez que a exposição dos temas tornaram-se o foco central e de conhecimento de pequenos grupos da sala. Se a leitura está prevista no currículo do Ensino Médio como atividade produtora de significados, com que parâmetros são avaliados fatores que constituem as condições de produção de leitura, bem como as relações desta com outros textos, com a situação, com os interlocutores?

Calvino (1993) define o clássico como um livro que está sempre na condição de releitura. Nesta perspectiva, o autor reitera a estreita relação entre leitor e texto – na interação – e as possibilidades daquele se projetar em outras leituras que têm sempre algo a revelar. O leitor situado nesta definição cria presença nos mundos oferecidos por essa interação durante a leitura, inserindo-se no espaço-tempo da obra, que traz em seu enredo a inscrição de um patrimônio cultural, promovendo conhecimento e humanização de si mesmo.

É possível considerar ainda, nas palavras de Calvino (1993), que neste momento de interação e de *fruição* o leitor reconhece a genealogia do clássico e se apropria do legado cultural de uma época e de uma cultura, que se apresenta como parte da memória coletiva ou do inconsciente coletivo. Isto permite que o leitor desvele um universo de surpresas e conheça os segredos ocultos da humanidade e das civilizações mais remotas.

Além das indicações da Fuvest, P1 também sugeriu aos alunos o seguinte:

- ler *As pupilas do Senhor Reitor* – com a finalidade de confrontar o gênero romance com as poesias românticas que estavam sendo estudadas;
- assistir ao filme *À espera de um milagre* – de gênero dramático com a finalidade de analisar os seguintes aspectos: sinopse, enredo, personagens principais, secundários, coadjuvantes, tempo, espaço e clímax. Esta atividade, também desenvolvida extraclasse, resultou em entrega de análise escrita que não foi realizada por todos os alunos, provavelmente por não terem assistido ou compreendido o filme.

Vale ressaltar que não foi encontrado nenhum registro de leituras no Planejamento dos professores. Entretanto, além das leituras indicadas, houve, nesta sala, indicações de outras leituras e propostas de leituras de textos do livro didático visando à resolução de exercícios.

O trabalho desenvolvido pelos professores centralizado no livro didático oculta outras práticas que ocorrem em sala de aula.

### ***Outras práticas realizadas por P1***

Além das práticas de leitura, observou-se também que as aulas dos professores investigados, em parte, desenvolvem-se pela improvisação. A improvisação da aula pelo professor está ligada a diversos fatores, entre eles à falta de tempo para preparação de atividades ou à própria formação do professor, comprometendo, de certa forma, o desenvolvimento de conteúdos que poderiam ser contextualizados.

No conjunto das práticas realizadas por P1, as aulas se desenvolveram mediante as instruções propostas pelo livro didático, com certo improviso, o que pode comprometer as finalidades de desenvolvimento dos conteúdos, mostrando uma face crucial da formação do professor, na qual se incluem a desvalorização da profissão docente, condições inadequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, falta de conhecimento sobre o assunto, horas excessivas de trabalho, carências e dificuldades dos alunos. Se a isso for acrescentado o fato

de que as aulas se desenvolvem seguindo um conjunto de disposições que regulam a prática e as condutas cotidianas dos professores, será possível deduzir o porquê os indivíduos se comportarem de determinadas maneiras em determinadas circunstâncias.

Dentre as práticas de leitura desenvolvidas no currículo do Ensino Médio, foco desta pesquisa, pôde-se constatar outras práticas de ensino de um “currículo oculto” que não se coadunam com o planejado pelos professores e prescrito pelos órgãos oficiais acentuando, muitas vezes, questionamentos sobre a formação do professor. Considerando a leitura como uma prática de aprofundamento de conhecimentos, é importante ressaltar que o desencontro entre o currículo planejado e o currículo realizado pode acarretar defasagens aos alunos.

Dessa forma, quando analisado o planejamento anual da área de Língua Portuguesa e o conteúdo desenvolvido por P1, verificou-se um descompasso entre o previsto e o realizado, ou seja, enquanto o planejamento previa o desenvolvimento do conteúdo da 3ª série do Ensino Médio, P1 desenvolvia o conteúdo de 2ª série. Não se trata aqui de criticar o trabalho do professor, que se desenvolveu em grande parte de modo improvisado, apoiado pelo livro didático, mas de ressaltar a importância ou não da contribuição do conteúdo que não foi desenvolvido na formação do aluno. É bem provável que essa observação seja até banal se não fosse considerada a forte tendência, nesta escola, de preparação para o vestibular que, de certa forma, contrapõe-se à tendência de formação geral preconizada pelos documentos oficiais.

Embora os conteúdos não se desenvolvam conforme planejado, as provas semestrais são desenvolvidas de acordo com o planejamento prescrito pelos professores.

Em relação à produção escrita, também observamos que P1 propõe uma elaboração de texto partindo de situações, como por exemplo, a ocorrida na elaboração textual intitulada *O seqüestro*: “*Seu filho está em nosso poder. Deixe R\$ 3.000,00 na estação Tatuapé do metrô atrás do balcão de atendimento do Cema, amanhã às 10h45min. Tome o próximo trem às 10h50min. Se houver alguém vigiando, o garoto morre*” (Adaptação feita por P1).

A situação proposta e adaptada foi tema de um dos vestibulares da Unicamp, segundo a professora, e envolve os seguintes personagens (adaptados): Maurício (garoto esperto, e vale cada real do montante pedido); Roberval (pai do garoto); Bolacha, Tripa Seca e Bola de Sebo (seqüestradores); Jovina (mãe do garoto)

Nessa proposta de elaboração textual, P1 adapta os nomes dos seqüestradores a nomes de pessoas colocadas à margem da sociedade e também não define o gênero textual. Outro contraponto observado foi no uso do verbo *morrer* (presente do indicativo) para completar uma oração condicional

As práticas observadas revelaram que, grande parte das vezes, a aula é desenvolvida por meio da improvisação e com o auxílio do livro didático, reforçando a idéia de práticas “institucionalizadas”, que têm como pano de fundo um conjunto de fatores intervenientes ao desenvolvimento das atividades em classe.

Dasmasceno-Reis (2006) acentua que o livro é um recurso integrado ao cotidiano da sala de aula, e embora não debatido nem questionado criticamente, é aceito pelo senso comum. Julgá-lo como recurso bom ou ruim depende do modo como o professor o utiliza.

A seguir serão descritas como as práticas de leitura foram desenvolvidas por P2 nas salas em que ministra aulas.

### P2 - 3ª série B do EM

P2 desenvolveu, no período observado, o seguinte conteúdo planejado para as 3<sup>as</sup> séries do EM: comentários sobre os antecedentes da Semana de Arte Moderna; leitura silenciosa de poesia considerando a análise textual, análise da linguagem e avaliação do conteúdo da poesia; leitura em voz alta por aluno sobre o manifesto anti-modernista intitulado *Paranóia ou mistificação?* – a leitura foi interrompida várias vezes pelo professor para que os alunos atentassem para possíveis questões de vestibular; resolução de exercícios sobre o gênero poético e correção de exercícios, exclusivos de vestibulares.

Não foram verificados durante o período de observações outros gêneros e tipos de leituras diferenciadas das leituras propostas pelo livro didático, além das obras indicadas pela Fuvest ou, ainda, produção escrita.

Segundo P2, o aluno do Ensino Médio é “*um leitor já formado, que adquiriu durante sua vivência na escola ler bem*”. Isto se deve à formação de leitores no Ensino Fundamental. Por isso, o aluno deve ter condições de utilizar a leitura das obras indicadas para formular questões objetivas e dissertativas, segundo ele.

Para P2 o aluno do Ensino Médio tem autonomia na leitura, portanto esta prática não é aprofundada em suas aulas, conforme se verifica no Quadro 2. Além das leituras realizadas em sala de aula visando à resolução de exercícios, P2 propôs para leitura extraclasse quatro obras indicadas pela Fuvest, realizada bimestralmente, distribuídas entre literatura brasileira e literatura portuguesa:

- 1ª. *Auto da Barca do Inferno*
- 2ª. *Memórias de um sargento de milícias*
- 3ª. *Amor de Perdição*
- 4ª. *Vidas secas*

Os recursos para a realização dessas leituras variaram desde a utilização do livro paradidático até a utilização da Internet. O uso dos meios eletrônicos como complemento às atividades escolares, integra-se na categoria de letramento e é um recurso utilizado por professores e alunos.

Soares (1998) define letramento como

(...) estado ou condição em que os indivíduos ou grupos sociais das sociedades letradas lidam efetivamente com as práticas sociais da leitura e da escrita, como dominam o uso da leitura e da escrita e como participam desses eventos em situações que requerem interação, comunicação, habilidades cognitivas, e discursivas com outros indivíduos e com o mundo letrado (SOARES, 1998, p. 45).

Nessa concepção, o letramento propicia a interação do leitor com diferentes gêneros textuais. A leitura e a escrita asseguram ao leitor uma condição diferenciada, uma vez que a leitura implica nas formas de expressão e comunicação necessárias a um determinado contexto social e as tecnologias eletrônicas – o computador, a Internet, a rede de comunicação (*web*) – também se constituem como estado ou condição de o aluno adquirir práticas de leitura e de escrita digital. Esses recursos têm se tornado um suporte necessário em todos os setores sociais e nos processos de leitura, uma oportunidade de o leitor interferir no texto.

Chartier (1993, pp. 26-27) assegura que o texto eletrônico aponta para uma revolução na leitura, uma vez que

(...) transforma a noção de contexto ao substituir a contigüidade física entre os textos presentes no mesmo objeto (um livro, uma revista, um jornal) por sua distribuição nas arquiteturas lógicas que regem os bancos de dados, os arquivos eletrônicos e sistemas de processamento, que tornam possível o acesso à informação.

Esse novo modo de trabalhar a leitura redireciona também novas relações entre o texto e o leitor – o texto virtual suprime a relação leitor-livro –, revelando uma nova forma de organização do conhecimento, o qual demanda a seleção da informação. Este tipo de letramento redefine novas habilidades para o leitor, que vão da busca do texto à leitura para a



escolha do texto adequado. Ademais, os textos eletrônicos são fonte de correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas.

O uso da Internet também é uma forma de o aluno lidar com gêneros textuais que o estimulem a circular em diversos ambientes de aprendizagem, como *e-mails*, *sites*, entre outros. A familiaridade com esse recurso inclui o desenvolvimento de habilidades, por exemplo, buscar informações e selecionar aquelas pertinentes aos objetivos de leitura. O questionamento que se faz é sobre os critérios de uso e seleção das informações, uma vez que o uso centrado apenas na cópia do que já está pronto pode revelar que o conhecimento enciclopédico se sobrepõe às inúmeras possibilidades de intervenção da obra literária e de seus significados visando à construção de competências e valores.

Não houve menção, por parte de P2, sobre qualquer critério de uso de textos eletrônicos, como também não houve nenhum acompanhamento das leituras propostas durante as aulas que antecederam a entrega dos trabalhos dos alunos. Na sala de aula, a leitura se desenvolveu individual e silenciosamente com vistas à resolução de exercícios. A leitura em voz aula ficou centralizada no professor, que a utilizava para explicar novos conteúdos.

P2 propôs para leitura no 1º bimestre a obra *Auto da Barca do Inferno*, pertencente à literatura portuguesa, inserida no contexto da leitura literária que contempla a 1ª série do Ensino Médio, cujo conteúdo revela-se como manifestação literária integrada à vida cotidiana, constituindo base, por meio de registros escritos, para se compreender as relações homem-mundo. Não se trata de julgar se esta é leitura inadequada para a série, mas cabe enfatizar que a leitura literária evoluiu para realçar o processo de humanização do homem e da linguagem, desde a publicação da obra de Gil Vicente.

No 2º bimestre, os alunos leram *Memórias de um sargento de milícias*, obra que aproximou a literatura aos aspectos populares do linguajar do povo, dos costumes da época, do uso de expressões coloquiais e da aparição de um anti-herói como personagem central, características que poderiam ter sido contextualizadas com as obras de autores modernistas e pós-modernistas em seus aspectos de transgressão da norma culta e do romance “bem comportado”. A contextualização, como recurso que possibilita o diálogo entre a obra e os mais variados textos ou suportes textuais, integra áreas, âmbitos e dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural e mobiliza competências cognitivas já adquiridas.

Convém salientar que nenhum destes aspectos voltados à contextualização foi comentado ou aprofundado nas aulas. As leituras extraclasse dos alunos resultaram na entrega de trabalhos escritos, contendo dez questões objetivas e dez questões dissertativas, incluindo

introdução, fontes pesquisadas e conclusão, que serviram como atividade-fim para a confirmação da leitura pelo aluno. Vale lembrar que entre a leitura realizada no 1º e no 2º bimestres, a linguagem passou por mudanças registradas em outras obras, às quais os alunos não tiveram acesso.

Contudo, somente a entrega do trabalho escrito é pouco significativa para se ter certeza de como a leitura realmente se desenvolveu, mesmo porque inexistiu qualquer discussão antes, durante ou após a leitura, que estimulasse a percepção de um leitor capaz de estabelecer com o texto e com os demais alunos um diálogo que refutasse ou confirmasse suas idéias, comprometendo os significados da contextualização. Situações como estas também estão presentes no desenvolvimento das aulas. Esta prática mostra um reducionismo da leitura como busca de significação, contribuindo para a formação de um leitor capaz de ler, mas incapaz de compreender o sentido polifônico do texto.

Grande parte das aulas de leitura é desenvolvida pelos fragmentos do livro didático. O livro utilizado por P2, *Língua & Literatura*, traz uma quantidade expressiva de exercícios como treino para o vestibular, e não é o mesmo livro escolhido e adotado pelos outros professores da disciplina, de acordo com o programa do PNLDEM. Não se trata novamente de criticar o uso de atividades para o vestibular para que o aluno tenha uma visão mais clara de como acontece esse processo seletivo, mas de trazer para o centro das discussões o conhecimento desenvolvido na área de Língua Portuguesa como necessário à inserção do aluno em qualquer segmento social, seja no vestibular, seja no trabalho.

Durante as aulas, os alunos acompanham as explicações seguindo o livro, e raras vezes são chamados a participar com leitura em voz alta de algumas notas explicativas, consideradas importantes para o vestibular. A relação professor – aluno, mediada pelo conteúdo do livro didático, parece neutralizar a interlocução de ambos como portadores de discursos, acentuando uma cobrança maior sobre os rendimentos. Apesar disto, nem todos os alunos desenvolvem todas as atividades solicitadas.

Entre o discurso e a prática, a leitura se sustenta na seleção de obras e na metodologia aplicada à leitura e à literatura nas atividades analisadas na escola alvo desta pesquisa. Ademais, a escolha de textos para leitura e a escolha de obras literárias ligam-se a fatores externos. Neste caso, a “leitura significativa” é substituída por exercícios que visam o reconhecimento de informações e o texto literário deixa de ter função formativa, impossibilitando o leitor de atribuir sentido ao que lê.

A leitura é realizada, portanto, tal como orienta o livro didático, de forma linear e, embora os alunos mostrem-se participativos, as práticas de leitura ocorrem passivamente.

As obras para leitura não seguiram um planejamento prévio que atendesse a objetivos definidos no planejamento. Desta forma, as práticas observadas na 3ª série foram aplicadas a leitores que, segundo P2, tinham condições de interagir com o texto, destituindo o leitor de seu contexto de formação, vale dizer, do aprofundamento de outras estruturas textuais. As práticas envolveram poucas situações de leitura, impossibilitando a verificação dessas práticas que contribuíssem para a formação do leitor.

Em decorrência disto, recorreu-se à observação de aulas na 2ª série do Ensino Médio, com o propósito de averiguar como a leitura é desenvolvida a fim de comprovar que meios são estimulados e desenvolvidos para que os alunos da 3ª série sejam conceituados por P2 como leitores autônomos.

#### P2 - 2ª série do EM

Para esta série, P2 seguiu a organização didática do livro didático e as aulas se desenvolveram seguindo os moldes da série anteriormente mencionada. Para a leitura, foram solicitadas as seguintes obras da literatura portuguesa e literatura brasileira:

- 1ª. *Amor de Perdição*
- 2ª. *Auto da Barca do Inferno*
- 3ª. *Memórias de um sargento de milícias*
- 4ª. *Senhora*

Como se observou, o desenvolvimento da leitura destas obras seguiu a mesma estrutura de trabalho desenvolvida na 3ª série, confirmando práticas cristalizadas. Geraldi (1998, p. 66), defende que “*ler é um ato de interlocução entre leitor e autor mediado pelo texto (...)*”. Esta prática, que se revela na direção da “*leitura pela leitura*”, não tem sido suficiente para provocar esse confronto entre leitor e autor.

Em outras palavras, a construção de uma proposta de leitura que envolva não só diálogo e contextualização, mas principalmente uma reflexão sobre os discursos encontrados nos textos literários, tende a cristalizar-se quando a linguagem veiculada nesses textos torna-se a mesma para todos os textos – lidos ou escritos pelos alunos – que circulam na sala de aula. Esta tendência, fortemente verificada nas práticas desenvolvidas por P1 e P2, limita-se à leitura do gênero literário como texto sagrado, finalizado com breves comentários e

comparações sobre seu conteúdo, porém sem conseguir, na maioria das vezes, esclarecer as problemáticas ou questionamentos inseridos nos textos.

Sob este enfoque, a literatura “sagrada” corre o risco de ser profanada pelos significados que podem ser atribuídos ao texto. Este trajeto literário desenvolvido na escola contribui também para um distanciamento entre o texto literário e o leitor, quer pela mediação dos textos eletrônicos, ou pela “não-leitura” de textos autênticos que são trazidos para o cotidiano escolar em forma de fragmentos e de adaptações dos textos originais. A dialogicidade do texto literário, nesta concepção, desenvolve-se na reconstrução linear dos fatos.

P1 e P2 definem o tempo previsto para a realização de leitura, bimestral ou semestral, com finalidades distintas, ora de conhecer o enredo das obras, suas características, personagens, ora de realização da leitura como cumprimento curricular com vistas ao vestibular. Dentro do gênero proposto para leitura – o literário –, o aluno pôde utilizar como recurso não só o livro paradidático, mas qualquer outro meio de informação, como a Internet.

Verificou-se que as práticas de leitura têm sido desenvolvidas de maneira fechada e linear, sem espaço para o diálogo e a interlocução, manifestando-se contrárias à idéia do texto como uma *incompletude* que só é preenchida no momento em que leitor toma para si a interação com o texto. Contrário a esse modo de enfocar a leitura como prática que atravessa todas as atividades escolares e a vida social dos alunos, Eco (1979, p. 18) enfatiza que o ato de ler não pode se caracterizar como uma condição passiva, visto que o leitor se torna um elemento ativo à medida que faz a leitura “*funcionar*”.

O ato da leitura não implica apenas um processo de decifração de códigos e de construção de sentidos sempre idênticos, mas na constituição de sentidos que não são os mesmos pensados pelo autor da obra. Nele, o leitor se constitui e reconstitui sentidos utilizando o texto como pretexto para o trabalho com a linguagem. Tais sentidos ganham forma no trabalho com a linguagem estética da poesia e da literatura.

Também é importante enfatizar, mediante as práticas de leitura desenvolvidas na 2ª e 3ª séries do EM, que toda leitura efetiva-se a partir do lugar em que se situa a obra, em determinada época que constitui sua marca. Dessa forma, convém saber: Quem é o leitor que se propõe a ler os textos solicitados pela escola? Qual é a sua história pessoal e a sua história de vida? Onde lê os textos solicitados? Como os lêem? Que finalidades tem esta ou aquela leitura na vida deste leitor?

Como as práticas observadas pouco revelaram em relação ao desenvolvimento do ensino de leitura como meio de inserção social nas aulas de P1 e P2, recorreu-se a P3, cujas práticas revelaram o que segue.

### P3 - 1º série do EM

As aulas desenvolvidas por P3 contemplaram os seguintes conteúdos: estudo das funções da linguagem com a elaboração de cartazes pelos alunos, exemplificando as respectivas funções (emotiva, fática, poética, metalingüística, conativa), com apresentação em forma de seminários; Trovadorismo; cantigas medievais; leitura e resolução de exercícios com a retomada de conceitos.

A professora desenvolveu seu trabalho com base no conteúdo programado pelo livro didático escolhido pelo PNLDEM, com ênfase nos estudos gramaticais e literários, leitura e resolução de exercícios de compreensão encontrados na *Seção Atividade* do livro, correção de exercícios e explicação das habilidades requeridas nos enunciados de cada questão. A leitura de clássicos também é extraclasse, entretanto, houve a preparação de um roteiro para situar os alunos no contexto histórico da obra. Nas aulas de literatura, mesmo seguindo o livro didático, a cada explicação seguiram-se questionamentos para posicionamento dos alunos.

Considerando a leitura como uma atividade que envolve constantemente a suposição de fatos, os quais são confirmados ou refutados, P3 utilizou o espaço da sala de aula para situar os alunos no contexto histórico da leitura da obra *Auto da Barca do Inferno*. A leitura orientada por P3, realizada no segundo bimestre, teve como finalidade dar seqüência ao conteúdo literário e analisar a sociedade de uma época. Neste aspecto, pode-se considerar que a mediação feita por P3 – fornecendo pistas para que os alunos lessem – mostra que houve maior interação entre o aluno, o texto e o autor. Pode-se encontrar reflexos dessa mediação na declaração de P3 “*trabalho a leitura relacionada aos estilos literários e com são poucas obras destinadas aos movimentos da 1ª série, procuro trabalhar outros gêneros textuais*”.

De modo geral, as observações evidenciaram que a leitura serve a duas finalidades distintas na escola pública: de um lado, volta-se a uma formação menos técnica e mais humanista, porém realizada sem considerar o contexto dialógico e a relação interativa entre leitor-autor-texto, apenas com o propósito de que o aluno conheça a questão central da obra, desconsiderando as múltiplas vozes que se relacionam a esta questão. De outro lado, percebe-se uma formação mais técnica e instrumental voltada à preparação para o vestibular.

Estabelecendo o desenvolvimento da leitura como um processo de longa duração, cuja recepção envolve métodos de aprendizagem e apropriação de sentido – já que no texto estão implícitas ou explícitas as pistas deixadas por seu autor para conduzir o leitor a uma relação com o texto –, tais finalidades revelam que o professor se vê diante de poucas alternativas de mudança no desenvolvimento desta prática, empregando parte do tempo dedicado às aulas de leitura à preparação do vestibular e ao cumprimento do currículo.

Nesse sentido, a leitura literária, como experiência estética, cuja fruição deve ocorrer espontaneamente e através da qual o aluno terá acesso a outros conhecimentos de si e do mundo, deixa de ser tratada como aspecto central na formação do leitor. O modo como a leitura é trabalhada na escola revela, de certa forma, o despreparo do professor em lidar com situações que exigem tratamentos diferenciados, uma vez que

(...) denuncia a falta de eficiência do professor de literatura: os alunos não aprendem o conteúdo das disciplinas de que a literatura faz parte, pois ao final do processo de escolarização desconhecem a gramática, não escrevem corretamente, ignoram a tradição literária, são incapazes de entender as formulações mais simples de um texto escrito, mesmo o meramente informativo (ZILBERMAN, 1990, p. 16).

O modo como a leitura é desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura oferece suportes e possibilidades restritas de o leitor dialogar com outras leituras e atribuir sentido ao que lê, comprometendo assim a interação com o autor, de modo a situá-lo em uma relação espaço-tempo determinante para a compreensão das suas intenções.

Damasceno-Reis (2006, p. 74) também reforça que essas propostas de “não-leitura” realizadas no Ensino Médio podem estar ligadas à existência de um “ritual” de leitura que ocorre em dois momentos: o de leitura silenciosa e o de leitura em voz alta pelo professor ou pelo aluno, tendo como base o texto e o entendimento do texto, incluindo os exercícios de vocabulário, compreensão e interpretação do texto.

Esse mesmo ritual também pode ser verificado nas aulas de literatura que legitimam as práticas de leitura ao remetê-las aos PCN, à indicação de leitura, à existência de bibliotecas na escola, conferindo-lhe tratamento pouco significativo nas atividades de ensino e na organização curricular.

### 4.1.3 As práticas de leitura do professor do EM pelas aulas de literatura

Sendo a literatura uma manifestação das representações da leitura literária, que se evidencia por uma perspectiva crítica, caracterizada por sua natureza, suas funções, seus objetivos e implicações no contexto social, pode, de certo modo, restringir a leitura e, conseqüentemente, as qualidades estéticas e literárias dos textos. Apesar disso, é possível desenvolver a leitura literária como *fruição*, estabelecendo entre leitor e texto uma relação muito próxima.

A fruição liga-se à apropriação e à transformação do significado. O leitor vincula o texto a conhecimentos anteriores, a um patrimônio cultural inscrito em outros textos, sem desconsiderar os possíveis questionamentos que possam surgir. Esses questionamentos acontecem na medida em que o leitor cria uma identidade e se integra a um contexto determinado que revela traços de outras culturas de outras épocas. A fruição estabelece essa identidade entre leitor e texto. Neste aspecto, a literatura provoca o imaginário do leitor, considerando e mediando através do texto as experiências do leitor e do autor.

Nas palavras de Zilberman (1990),

(...) a leitura do texto literário constitui uma atividade sistematizadora na medida em que permite ao indivíduo penetrar no 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, mas decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN, 1990, p. 11).

Para a autora, a leitura literária é um modo de o leitor sistematizar e ordenar o mundo, e para isto, ele assume uma postura racional e intelectual para estabelecer a relação de construção de sentido do texto.

O Quadro 2 mostra uma tendência estática em relação às aulas de literatura. P1, P2 e P3 seguem a estrutura oferecida pelo livro didático, muitas vezes, centrados na vida, obra do autor, características centrais de sua obra mais importante. A leitura dos fragmentos apresentados no livro serve para a resolução de exercícios e não há espaço para a correlação entre autores e épocas, comprometendo a exploração da linguagem em contextos variados.

Apesar desta forma homogeneizada, a literatura está sempre em movimento e exige um trabalho criador e ativo por parte do leitor. Para que a literatura se concretize na análise interpretativa do leitor, é necessário que haja uma interação entre texto e leitor, através da

leitura. Pode-se dizer que o texto literário só existe na relação com a leitura, porque é constituído de espaços em branco que devem ser preenchidos pelo leitor, o qual dá sentido ao que o autor escreveu. Diante disto, a capacidade de formar um leitor está ligada ao modo como a leitura se desenvolve.

Os teóricos da recepção consideram a literatura desde a sua produção, recepção e comunicação, uma vez que a leitura estabelece uma relação dialética entre autor, obra e leitor, ficando subjacente o *horizonte de expectativas* do leitor.

Para Jauss, o conceito de horizonte de expectativa refere-se ao contexto de recepção de uma obra literária, ou seja, é o modo através do qual o leitor se situa e apreende o mundo a partir de seu ponto de vista. Ao ler e interpretar uma obra, o leitor possui um conjunto de crenças, princípios e idéias, fruto de outras leituras, utilizado na leitura e julgamento de outros textos literários. Este texto, então, está sujeito a alterações condizentes às mudanças de expectativas do leitor. Na concepção de Jauss, a leitura é um conjunto de efeitos comunicativos em que está em jogo o sentido estimulado pela sensibilidade e experiência do leitor (In: LIMA, 1983, p. 307).

Iser (1996, p. 49), ao contrário de Jauss, afirma que “os procedimentos mais diversos da interpretação, a leitura dos textos é uma pressuposição indispensável, ou seja, um ato que sempre antecede os atos interpretativos e seus resultados”. O autor defende que o texto é uma combinação da linguagem e do sentido e apresenta vazios que são responsáveis pelas diferentes representações do leitor. Os vazios do texto provocam o leitor com a ausência de elementos determináveis e implícitos no texto, estimulando a imaginação do leitor, levando-o a preencher os espaços existentes no texto. Essa posição de Iser pode ser compreendida na *interface* do dialogismo proposto por Bakhtin. Convém ressaltar que essa interação traz como fundamental o papel do leitor para a atribuição de sentidos ao texto, o que implica também a experiência de leitura, do conhecimento de gêneros textuais (lingüísticos, textuais e de mundo) e de estratégias (ou protocolos) de leitura.

Ainda segundo Iser (1996, p. 51) é “próprio de o texto literário concentrar-se nos vazios comuns a todas as relações humanas, explorá-los, torná-los sistemáticos”. Estes vazios são lacunas preenchidas pela representação do leitor do qual depende o movimento de dispersão e concentração circunscrito na relação texto- leitor.

Convém, entretanto, observar que a constituição do leitor crítico que processa e interage com a informação e formado pela rede pública estadual, conforme as sugestões contidas nos PCN e em outros documentos oficiais, não atende na maioria das vezes às habilidades que este leitor adquiriu em seu percurso de formação em termos de resultados e



rendimento. Pode-se verificar esta lacuna entre o leitor e o não-leitor nos resultados do relatório PISA 2000 (Programa de Avaliação de Estudantes), cuja avaliação não incidiu sobre os conteúdos, mas sobre as habilidades consideradas básicas para a vida, o trabalho e a cidadania, dentre elas a competência leitora.

Os resultados deste relatório apontaram que muitos estudantes brasileiros não conseguem atribuir sentido ao que lêem, ainda que “saibam ler”, acentuando o “analfabetismo funcional”, uma vez que a decodificação do texto não tem relação com a capacidade de processar informações e sugere ainda que os alunos demonstram habilidades de localização e de acerto de informações mais simples explicitadas no texto.

A prática de leitura vinculada ao desenvolvimento de leitores críticos contrapõe-se ao desenvolvimento destas práticas voltadas à aquisição de habilidades supostamente neutras e tem sido marcada pelo letramento, cuja concepção centra-se nas práticas sociais da leitura e da escrita, em que o aluno deve mostrar habilidade em lidar com vários gêneros textuais em diferentes situações e para fins diversificados. Sendo assim, como a escola constitui este leitor? De que forma um texto intervém no leitor? Quanto um leitor atua no texto?

A escola ao didatizar as produções literárias e a leitura, inviabiliza a assimetria entre texto e leitor para sua real compreensão, uma vez que o texto literário é um tecido perfurado, nada é fixo, tudo pode ser outra coisa. A ficção é um mundo escorregadio, imprevisível.

O fracasso a que se assiste em relação ao desenvolvimento desta prática é o modo explícito de o leitor projetar-se sobre o texto sem qualquer resistência, sem confrontos, sem tensões. Então, a leitura revela-se como uma verdade pronta e inquestionável, a análise de outros tomando lugar da leitura como espaço de representação, uma vez que a interação só é possível onde há diferença e questionamentos, ou seja, quando há “diálogo”.

Se o texto é interação, como propõem os teóricos mencionados, convém observar as palavras de Piglia (2005, p. 22), que resume bem o papel com a leitura na escola: “rastrear o modo em que está representada a figura do leitor na literatura supõe trabalhar com casos específicos, históricos, particulares, que se cristalizam em redes e mundos possíveis”. Nas palavras do autor, a atuação do leitor é central para sua inserção nas esferas sociais. Essa atuação é dinâmica.

O Quadro 2 revela que os professores observados desenvolvem a leitura com uma finalidade explícita – o vestibular. As obras solicitadas para leitura por P1 e P2, não mencionadas no Planejamento anual, figuram entre as indicações da Fuvest, sendo, portanto, obras que incluem tanto a literatura brasileira quanto a portuguesa: *Auto da Barca do inferno*,

*Dom Casmurro, Memórias de um sargento de milícias, Amor de Perdição, A rosa do Povo, Poemas completos de Alberto Caeiro, A cidade e as serras, Iracema.*

As obras indicadas para leitura não atendem a uma genealogia de autores para se compreender as mudanças ocorridas no percurso literário de determinadas épocas, em virtude de serem usadas as definidas para o vestibular. Disto evidencia-se um estudo linear, sem possibilidades de permitir ao leitor encontrar na obra que lê a inscrição de outras obras, de outras histórias, de outros autores. Não se trata de criticar a escolha dos professores em relação aos livros propostos para o vestibular, mas levanta-se a hipótese de a leitura ser feita apenas porque há uma finalidade explícita, desvinculada do prazer e da fruição.

A leitura, nos últimos anos, tem sido defendida como suporte que propicie a formação de leitores que adquiram conhecimentos necessários para sua inserção em qualquer prática social, inclusive a do vestibular. Contrariando esta finalidade, os relatórios de estágio referentes ao segundo semestre de 2004, desenvolvidos na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa II, pelos alunos da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide Luzia de Rezende, apontam algumas situações em que a leitura está a serviço de mera reprodução que justifique o reducionismo com que se trabalha a linguagem, a falta de clareza no vocabulário e o distanciamento em relação à leitura de obras literárias: “(...) *eles entendiam, mas não tinham vocabulário para explicar*”. Neste caso, é possível pensar a prática de leitura como um processo quase nulo no currículo da escola pública, uma vez que as relações entre leitor e texto pouco têm contribuído às finalidades intrínsecas ao ato de ler.

Damasceno-Reis (2006, p. 77) evidencia nos trechos dos relatórios transcritos pelas estagiárias do curso de Metodologia de Ensino e utilizados em seus estudos, o modo como a professora do Ensino Fundamental conduziu as atividades de *leitura de texto* em duas turmas: 7<sup>a</sup> série A e 7<sup>a</sup> série B.

### Quadro 3

Fragmento 1 extraído do relatório do Curso de Metodologia de Ensino,  
da USP, referente ao 1º semestre/2004

Sala de leitura fechada, a professora usou então o livro didático, e pediu para que lessem em voz alta o texto da página trinta, “Um garoto rebelde”, que conta a reflexão de um menino de catorze anos sobre seu futuro, quando terá então quarenta anos. A leitura é feita por parágrafos, um aluno por vez, escolhido pela professora, e alguns demonstraram grandes dificuldades. Muitos tiveram problemas para pronunciar a pontuação. (7<sup>a</sup> série B- 31/3/04, Relatório 1, sem. 1/2004).

**Obs.:** Relatório de Estágio – 1º semestre /2004. In: Damasceno-Reis (2006)

Este fragmento – mencionado em um dos relatórios de estágio da disciplina de Metodologia do Ensino, da USP, analisados por Damasceno-Reis (2006) em sua pesquisa – compõe os primeiros levantamentos sobre a leitura desenvolvida nas escolas públicas da rede estadual e sinaliza a prática de leitura como conteúdo da aula baseado no livro didático, em decorrência de a sala de leitura encontrar-se fechada.

Ao utilizar como metodologia a leitura de parágrafos por alunos escolhidos aleatoriamente, além de não se constituir em prática de aquisição de conhecimento e interlocução, a recepção do texto fixa-se na atividade improvisada e sem finalidades, acentuando o processo desigual de tratamento do conhecimento, uma vez que os alunos demonstraram dificuldades, inclusive na pontuação. Os relatórios confirmam ainda que a leitura proposta em sala de aula é a oferecida pelo próprio livro didático, e ocorre no Ensino Médio, de modo silencioso, ou em voz alta pelo professor ou pelo aluno escolhido para a correção de atividades de texto e de exercícios.

Todavia, este percurso de práticas cristalizadas desenvolvidas nas escolas reafirma os dados oriundos das avaliações externas realizadas pelo Programa de Avaliação de Estudantes (PISA), de que o leitor, conforme Lajolo e Zilberman (1996, p. 39), ainda “continua sendo incapaz para andar com suas próprias pernas”, porquanto, necessita, no caso da leitura de obras literárias, de um conhecimento prévio para compreender a intertextualidade do texto escrito.

Bosi (1992, p. 315) acredita que é possível perceber que as práticas de leitura desenvolvidas especificamente nas escolas, revelam como finalidade primeira a preparação para o vestibular:

(...) o vestibular unificado que se estrutura mediante alternativas sem relação orientou, nos últimos anos, pelo menos o ensino colegial e, especificamente, os cursinhos pré-universitários, numa linha maciçamente informativa com evidente prejuízo da finalidade do curso médio, que é formativa (...).

Os relatórios de estágio apontam ainda que a leitura desenvolvida nas escolas particulares atende a este objetivo, entretanto, de modo explícito e com uma finalidade definida: o sucesso nos vestibulares. Este panorama instalado nas escolas públicas da rede estadual se desenvolve sem que atenda ao “*objetivo de desenvolvimento da proficiência da leitura*” (BRASIL, 2001, p. 38), deixando o professor diante de poucas condições de mudança: a preparação para o vestibular em detrimento da formação geral.

Nesta mesma perspectiva de formação para o vestibular, a escola investigada mantém uma parceria com o Sistema Anglo Vestibular. O sistema Anglo Vestibular possui um programa de aulas esquematizadas e é visto como uma “*camisa de força*” para a obtenção de resultados, atendendo a uma demanda cada vez maior de conhecimento do qual a escola pública parece não dar conta. Fornece aos professores assessoria pedagógica, de modo que as estratégias utilizadas por eles sejam mediadas pelo material apostilado, pelos exercícios de cada unidade trabalhada. Os exercícios visam à aplicação de conceitos. No manual do professor encontram-se as aulas, a teoria e os exercícios propostos para contextualizar com a teoria. Os alunos são estimulados a desenvolver, em casa, tarefas complementares e há programa especial de aprofundamento de estudos para alunos “diferenciados”, que ultrapassam a média 7 (padrão).

Seguindo um padrão homogêneo, que não permite considerar a polissemia do texto, a relação interativa entre texto/leitor, em que o ensino de literatura precisa dar conta da multiplicidade de textos, tem-se a impressão de que a escola pública uniformiza e torna homogêneas as formas de ler. Se o intuito da escola é o desenvolvimento de uma leitura específica em que prevaleça determinado gênero, de que modo outros gêneros ganham espaço na sala de aula?

#### **4. 1.4 As práticas de leitura do professor do EM pela avaliação da aprendizagem**

O processo de avaliação tem como propósito o acompanhamento e a verificação do desempenho escolar do aluno ou do trabalho desenvolvido pela escola em relação aos objetivos estabelecidos. Contempla, desta forma, os processos de avaliação de ensino-aprendizagem e de avaliação institucional. As formas de avaliação são definidas pela escola, no caso de avaliação interna, e promovidas por órgãos da Administração, quando se trata de avaliação externa.

De acordo com o regimento da escola investigada, a avaliação se caracteriza como um processo contínuo, cumulativo e sistemático, visando ao diagnóstico e registro de progressos e dificuldades dos alunos. O parágrafo único do Artigo 33 do Regimento Escolar da escola alvo desta pesquisa, Capítulo III, permite observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) fornece embasamento legal às ações da escola quanto às questões de avaliação, conforme se constata em seu Regimento:

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem envolve a análise do conhecimento e das técnicas adquiridas pelo aluno e também aspectos formativos, através da observação direta de suas atitudes referentes à presença às aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidade com que assume o compromisso do seu papel (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p. 17)

Buscando integrar-se com os documentos legais, a escola utiliza trabalhos, provas escritas, pesquisas e observação direta para avaliar seus alunos de acordo com os objetivos específicos de cada componente curricular, explicitados no planejamento dos professores. O regimento propõe ainda, no Artigo 34, parágrafo 4º, a utilização de uma avaliação semestral complementar às anteriormente feitas, com vistas à “*uniformização do conteúdo*”. Utilizando sua autonomia, a escola registra, por meio de pontos de 1 a 10, as notas dos alunos.

O Quadro 2 revela que P1, na 3ª série do EM, desenvolve durante os bimestres provas voltadas à interpretação de textos destinados à 2ª série do EM, mas aplica o mesmo conteúdo desenvolvido por P2 nas provas semestrais, visto que a prova abrange o conteúdo desenvolvido e especificado no Planejamento. P2 divide suas provas em Gramática e Literatura. Nas provas de Gramática privilegia os conceitos da norma culta e, nas provas de Literatura, utiliza grande variedade de exercícios extraídos dos vestibulares. Muitos desses exercícios trazem autores e obras ainda não estudados pelos alunos. P3 segue o conteúdo desenvolvido nas aulas.

A avaliação de desempenho explicitada no regimento – em que os aspectos qualitativos através dos quais se desenvolverão competências e habilidades prevalecerão sobre os quantitativos.

Neste caso, o regimento deixa explícito que a formação humana deve desenvolver-se de modo prioritário, e partindo desta premissa, a leitura deve conduzir ao processo de humanização do homem. Em contrapartida, ao desenvolver a leitura com finalidade explícita para o vestibular, o processo de humanização decresce e dá espaço ao treino e à técnica incorporados pelo aluno, deixando de ter relevância os aspectos qualitativos em prol dos quantitativos.

As questões externas também determinam o ritmo da escola, principalmente as questões relacionadas aos órgãos administrativos, como a cobrança do desempenho e o rendimento dos alunos, para os quais há forte cobrança da DE, da direção da escola e dos próprios professores para a manutenção de resultados obtidos. No intuito de atender às exigências externas, as provas são elaboradas de acordo com o conteúdo ministrado, tendo

grande relevância as questões retiradas de vestibular, principalmente no caso da disciplina Língua Portuguesa – aquelas ligadas à literatura.

- **As práticas analisadas**

Outro aspecto relevante diz respeito às provas como procedimentos de acompanhamento da aprendizagem e avaliação. De acordo com a análise feita, as provas contêm questões dissertativas e objetivas reproduzidas de exercícios de vestibulares, nas quais observamos que os aspectos quantitativos se destacam em relação aos qualitativos.

Foram analisadas no total cinco provas, sendo quatro de literatura e uma de gramática aplicadas à 2ª e 3ª séries do EM, além do Provão que contemplou as três séries do ensino médio.

É oportuno explicitar que constam do Planejamento dos professores como procedimentos de avaliação as *provas operatórias*, que podem suscitar operações que envolvem a observação, a construção de conhecimento e a interação do aluno com o objeto de estudo. Decorre daí questões que podem ser desenvolvidas com enunciados que possibilitam uma forma elaborada e particular do aluno, envolvendo a aplicação de habilidades e de operações mentais.

Durante a análise das provas, observou-se que as provas elaboradas por P1 e P2 nem sempre estão de acordo com o conteúdo desenvolvido e planejado. Algumas questões referem-se a autores pertencentes a escolas literárias que serão trabalhadas no decorrer do ano letivo, cujas obras, em se tratando de leitura, ainda são desconhecidas pelos alunos, mas supõe-se que já fazem parte do rol de conhecimento cumulativo do aluno, pelo treino que se faz via livro didático. As questões das provas pressupõem também que o aluno já tenha tido uma carga elevada de leitura, dado o aprofundamento com que as questões são abordadas, denotando um recorte de uma realidade diferente da realidade em que a escola está inserida, embora tenha alcançado bons resultados de desempenho em relação a avaliações externas.

As provas evidenciaram que muito pouco se aproveita do conteúdo desenvolvido em sala de aula, cedem lugar às questões de vestibulares que envolvem grande diversidade de autores e obras. Para tornar mais consistente a aprendizagem, a escola utiliza sua parceria com o *Sistema Anglo Vestibulares*, na qual os alunos da 3ª série do Ensino Médio têm um desconto de 50% para freqüentar as aulas e participar dos simulados e provas preparatórias para vestibulares.

Verificou-se também que as práticas dos professores em relação à leitura são bastante diversificadas. Pode-se citar como exemplo a diferença no tratamento do conteúdo entre P1 e P2 em relação à 3ª série A e B. A 3ª série A ainda estuda o conteúdo da 2ª série e a 3ª série B segue o esquema normal de conteúdos oferecido pelo livro.

Segundo o diretor, oficialmente não existe nenhum projeto de reforço para os alunos do Ensino Médio e também não há nenhum acompanhamento dos alunos que apresentam problemas de aprendizagem, a não ser um projeto realizado pela Escola da Família nos finais de semana. A recuperação ocorre no final do 4º bimestre, somente para os alunos que não atingiram nota para prosseguir na série subsequente.

A seguir serão analisadas algumas provas aplicadas aos alunos do ensino médio. São analisadas, em grande parte, provas aplicadas por P2, em virtude do número de aulas observadas.

#### Quadro 4

Prova Bimestral de Literatura, contendo questões extraídas de vestibulares da Universidade Federal de Viçosa – Mg (UFV-MG) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

1- (UFV-MG) Leia o texto:

Este novo período, que incluímos cronologicamente entre 1900 e 1920 é o que chamamos [...] eclético [...] porque o que vai entre o Simbolismo e o Modernismo se caracteriza, acima de tudo, por não poder ser resumido numa escola dominante e, ao contrário, compreender a coexistência dos simbolistas, realistas e parnasianos até mesmo os da geração que, em 1920, iriam desencadear o Modernismo. Foi o Pré-Modernismo (Alceu de Amoroso Lima).

De acordo com Alceu de Amoroso Lima, a palavra **eclético** se caracteriza como: (**eclético: composto de elementos colhidos de diferentes fontes**):

- a- pela existência antagônica de diferentes e diversas orientações estilísticas.
- b- por certas experiências literárias preparatórias da revolução pré-modernista.
- c- pelo predomínio dos traços simbolistas, realistas e parnasianistas sobre os pré-modernistas.
- d- por ser uma fase de transição, muito confusa, cujo apogeu é o Simbolismo.
- e- pela combinação de elementos heterogêneos e experiências literárias que desaguarão no Modernismo.

2- (UFPR-PR) [questão modificada] Assinale a alternativa incorreta:

- a - O personagem do romance é uma espécie de D. Quixote nacional.
- b- Policarpo Quaresma é um otimista incurável.
- c- Os desajustes sociais mais os sofrimentos humanos, pela ótica de Quaresma, podem ser superados com aplicação da justiça, da qual se considera um paladino. o ambiente nacional.
- d- Quaresma pode ser entendido como um visionário, já que suas deduções não guardam correlação com o ambiente nacional.
- e- A construção psicológica da galeria de personagens está mais a cargo do leitor que do autor.

**Obs.:** Questões retiradas pelo professor dos vestibulares da Universidade Federal de Viçosa (UFV-MG) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR-PR) para aplicação de prova na 3ª série do EM.

As questões 1 e 2 do Quadro 4, relacionadas ao movimento pré-modernista, foram formuladas prevendo-se um leitor que tenha conhecimento dos valores sociais, políticos e econômicos do período, além da clareza de conceitos, necessitando, pois, extrapolar o conteúdo trazido pelo livro didático. Neste caso, a compreensão dos enunciados para a resolução da questão proposta conta não só o repertório do aluno, mas também o seu conhecimento prévio sobre o assunto, a leitura de obras e autores, uma vez que foram elaboradas com foco em um leitor para o qual a leitura é a base para o vestibular. A importância do conhecimento do leitor sobre o assunto evidencia-se no enunciado da questão 1, formulada pela Universidade de Varginha, e que serve de subsídio para responder à questão 2, elaborada pela Universidade Federal do Paraná, exigindo do leitor conhecimentos não só de personagens como também do contexto sócio-político-econômico do período.

A questão 1 requer também do leitor conhecer um pouco mais sobre a abordagem da obra de Alceu de Amoroso Lima como crítico de obras literárias. Ademais, a definição da palavra **eclético** pode revelar desconhecimento do leitor em relação a aspectos abordados pela obra se lida ou pelo enunciado, comprometendo sua compreensão, tornando inviável a análise de personagens somente pela transcrição do fragmento. Caso o leitor desconheça o enredo da obra, o enunciado fica comprometido, pois a análise depende quase que exclusivamente do leitor.

### Quadro 5

Prova Bimestral de Literatura aplicada à 3ª série do EM, contendo questões extraídas de vestibular da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO)

03- (UNIR-RO) Em Os Sertões, de Euclides da Cunha, as alterações de atitudes do sertanejo num momento mole e sem aprumo; logo mais, ereto e em prontidão está em estreita correlação com alternâncias que se observam no meio físico, no comportamento coletivo, ou nas atitudes de grupo. Essa correlação sugere que a base teórica do pensamento euclidiano é:

a- idealista b- romântica c- religiosa d- metafísica e- determinista

**Obs.:** Questão retirada pelo professor do vestibular da Universidade do Rio de Janeiro (UNI- RIO).



O Quadro 5 apresenta no enunciado da questão a relação entre o homem sertanejo e o pensamento determinista difundido na época em que transcorre a elaboração da obra.

Outro ponto a ser enfatizado é o enunciado proposto na questão que remonta à complexidade da descrição feita na obra *Os Sertões*, pressupondo a contextualização de questões, pelo leitor, relacionadas ao meio físico e às relações sociais que se constituem no coletivo e se manifestam nas desigualdades sociais, e como estas se relacionam com a terra, a luta e o poder, divisões que compõem a obra.

### Quadro 6

Prova Bimestral de Literatura aplicada à 3ª série do EM, contendo questões extraídas de vestibular Fundação Carlos Chagas – São Paulo (FCC-SP)

- 5- (F.C.Chagas-SP) *Urupês*, de Monteiro Lobato, obra pré-modernista:
- a) Exalta a vida do meio rural, em contraposição às mazelas apontadas na vida urbana.
  - b) Critica a alienação das populações litorâneas ante a realidade das populações sertanejas.
  - c) Discute as causas das secas e os meios de combater esse flagelo, um dos dramas do homem nordestino.
  - d) Analisa os movimentos migratórios do homem do campo em direção às cidades.
  - e) Retrata o atraso e a miséria de uma população rural brasileira.

**Obs.:** Questão retirada pelo professor do vestibular da Fundação Carlos Chagas – SP, para aplicação de prova na 3ª série do EM.

No Quadro 6 também não é possível analisar a obra *Urupês*, que levanta a bandeira da pobreza, da miséria e do atraso da população rural em prol da urbanidade e do progresso, sem a contextualização da obra com as intenções do autor. Como P2 não previu a leitura de *Urupês* pelos alunos e cujo conhecimento da obra ocorreu via livro didático, questões isoladas de seu contexto de origem, mesmo que sejam apenas para interpretação, denuncia um modo equivocado da escola em relação ao conhecimento sem contextualizá-lo com a obra por meio da leitura. Mesmo para se responder a questões de vestibular, o leitor deve ter o conhecimento sobre a obra.

Em relação às questões gramaticais, verifica-se forte sistematização da norma culta, ora inseridas em textos, ora desvinculadas destes, como se pode verificar no Quadro 7.

**Quadro 7**  
Prova Bimestral de Gramática aplicada à 3ª série do EM

1- “Tenho próprio casal, e nele **assisto...**” O verbo assinalado está empregado na acepção de:

- a. mirar   b. presenciar   c. ver   d. assistir   e. residir

4- “Irás a divertir-te na floresta”. O adjunto “na floresta” refere-se ao verbo **divertir**. Caso se referisse ao **ir**, a construção correta seria:

- a. Irás na floresta   b. Irás a floresta  
c. Irás à floresta   d. Irás numa floresta   e. Irás em floresta.

6- Falhou a regência verbal em:

- a. Aos dias melhores, também aspiramos a eles.  
b. Todos aspiramos à aprovação no concurso.  
c. Muitos o chamaram de malfeitor.  
d. Obedeço aos ditames da razão.  
e. Quero muito a meus pais

**Obs.:** Questões referentes à prova de gramática aplicada à 3ª série B.

O Quadro 7 aponta a cobrança e a aplicação das regras gramaticais estudadas no bimestre. As questões 1, 4 e 6 prevêm a aplicação de conhecimento elaborado sobre os conceitos da norma culta.

As provas de Literatura aplicadas à 2ª série do EM também são desenvolvidas com base em propostas de questões retiradas de vestibulares.

**Quadro 8**  
Prova Bimestral de Literatura aplicada à 2ª série do EM

12-“Apenas Doroteu, o nosso chefe/ As rédeas manejou do seu governo/  
Fingir nos intentou que tinha uma alma/ Amante da virtude/Assim foi Nero”.  
O trecho acima pertence a:

- a- *Obras*, de Cláudio Manuel da Costa  
b- *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga  
c- *Cartas Chilenas*, de Tomás Antônio Gonzaga  
d- *Poesias satíricas*, de Gregório de Matos  
e- *O Uruguai*, de Basílio da Gama

**Obs.:** Questão retirada da Prova Bimestral aplicada à 2ª série do EM

### Quadro 9

Prova Bimestral de Literatura aplicada à 2ª série do EM, contendo questões extraídas do vestibular FUVEST – São Paulo

18- (Fuvest-SP) As cartas chilenas são anônimas porque:

- a- Os originais, assinados pelo autor, perderam-se em terremoto no Chile.
- b- A ditadura que dominou a Brasil, entre 1937 e 1945, tornava perigosa a divulgação do nome de seu autor.
- c- Seu conteúdo pornográfico, pouco condizente com a moral da época, desaconselhava a relação da autoria.
- d- Contendo severas críticas ao governador de uma Província, seria imprudente a divulgação do nome de seu autor.

**Obs.:** Questão retirada pelo professor do vestibular da FUVEST – SP para aplicação de prova na 2ª série do EM

A questão 12, apresentada no Quadro 8, contém pistas como “*Doroteu*” “... *as rédeas manejou de seu governo*”, que podem levar o aluno à alternativa correta, pois quem conhece a literatura árcade conhece as severas críticas feitas por Tomás Antônio Gonzaga ao governador de Minas Gerais. Entretanto, na questão 18, Quadro 9, as alternativas deixam implícito o conteúdo literário vinculado a outros períodos e autores, o que demanda do leitor contextualização e conhecimento dos períodos literários anteriores, como o Barroco e a poesia de Gregório de Matos, trazido de modo implícito na alternativa *c* ou ainda aspectos políticos do Brasil, também implícitos na alternativa *d*.

Visando não só aos exames vestibulares, mas também a bons resultados nas avaliações externas, os conteúdos vão tomando forma ao cruzarem o currículo das séries às quais estão vinculados.

Numa outra prova elaborada para a 2ª série do Ensino Médio, o enunciado do aviso dirigido aos alunos para que a leitura e contextualização a respeito de dois períodos literários cujas características se diferenciam é expresso da seguinte forma: “*os textos abaixo servirão de reflexão para as questões de provas diferentes: a primeira do ENEM/98 a segunda do vestibular da FAAP*” (Prova Semestral-1º sem./2006). No enunciado, a contextualização é substituída por reflexão entre dois autores que utilizam o mesmo assunto de formas diferenciadas. Macedo faz uma alusão à imagem da lágrima para descrever as relações amorosas idealizadas entre homem e mulher. Já Manuel Bandeira utiliza-se do mesmo assunto de modo estilizado e irônico.

O Dicionário Aurélio atribui os seguintes significados ao termo *reflexão*:

(cs) [Do latim *reflexione*; ‘ação de voltar para trás, de virar’; ‘reciprocidade’] s.f. **1.** Ato ou efeito de refletir (se). **2.** Volta da consciência, do espírito sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento, da razão **3.** Cisma, meditação contemplação, observação. **4.** Consideração atenta, prudência, tino, discernimento. (FERREIRA, Aurélio B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1975, p. 1204)

Os significados 1 e 2 referem-se, respectivamente, ao uso da palavra *reflexão* como recurso para tirar o aluno da condição de expectador passivo, propiciando-lhe meios de estabelecer relações entre o que já sabe e o objeto de conhecimento, para as quais o trabalho com a linguagem é fundamental.

### Quadro 10

Prova Bimestral de Literatura aplicada à 3ª série do EM, contendo questões extraídas do ENEM/98 (Exame Nacional do Ensino Médio) e do vestibular da FAAP – SP (Fundação Armando Álvares Penteado – São Paulo)

#### Texto 1

“Mulher, Irmã, escuta-me; não ames, / Quando a teus pés um homem terno e curvo/ Jurar amor, chorar pranto de sangue, / Não creiais, não, mulher: ele te engana! / As lágrimas são galas de mentira/ E o juramento manto da perfídia” (Joaquim Manuel de Macedo).

#### Texto 2

“Teresa, se algum sujeito bancar o/ sentimental em cima de você”

E te jurar uma paixão do tamanho de um/ bonde / Se ele chorar/ Se ele ajoelhar/ Se ele se rasgar todo/ Não acredite não Teresa/ É lágrima de cinema/ É tapeação/ Mentira/ CAI FORA” (Manuel Bandeira).

#### 1- (Enem) Os autores, ao fazerem alusão às imagens da lágrima sugerem que:

- Há um tratamento idealizado da relação homem/mulher.
- Há um tratamento realista da relação homem/mulher.
- A relação familiar é idealizada.
- A mulher é superior ao homem.
- A mulher é igual ao homem.

#### 2- (FAAP) Assinale a alternativa INCORRETA:

- A “tradução” feita por M. Bandeira consiste no recurso chamado paródia.
- A transformação, no texto de Bandeira tem como consequência a perda do sentido poético, porque perde a originalidade e M. Bandeira é um poeta menor em nossa literatura.
- No texto I, o amor e o amante aparecem idealizados pela linguagem.
- Os dois textos revelam o tratamento dado ao tema e à linguagem nas estéticas romântica e modernista da nossa literatura.

**Obs.:** Questões retiradas pelo professor do ENEM/98 e do vestibular da FAAP – SP e aplicadas aos alunos da 3ª série do EM.

O Quadro 10 enfoca o mesmo tema de modo diferenciado: a relação do amor entre homem e mulher. De um lado, a visão romântica de Macedo. De outro lado, a estilização de Bandeira em relação à questão amorosa, deixa visível a diferença entre os discursos modificados pela lógica do tempo e de fatos que correspondem a cada um dos respectivos autores. Essa visão diferenciada dos autores em retratar o mesmo assunto marca a interação entre leitor e obra, na qual a linguagem, marcada por épocas diferentes, é um elemento diferencial entre os autores.

Em relação à prova semestral de Língua Portuguesa e Literatura aplicada à 3ª série do Ensino Médio, observa-se nítida aproximação do simulado de vestibular além da influência dos cursinhos no aprimoramento do ensino-aprendizagem, conforme quadro de aviso dirigido aos alunos:

### Quadro 11

Aviso aos alunos

Srs. Alunos, tendo em vista que os vestibulares e o ENEM privilegiam questões interpretativas, selecionamos 8 questões de interpretação de texto, extraídas do caderno de exercícios do Anglo Vestibulares.

**Obs.:** Aviso retirado da prova semestral aplicada pela escola – 1º sem. /2006.

O Quadro 11 atribui relevância às avaliações externas – vestibular e ENEM – ao privilegiar questões elaboradas para essa finalidade, elaboradas por outros especialistas e, de certa forma, muitas vezes estanques da realidade do aluno, em vez de questões mais contextualizadas, como no cotidiano da própria escola.

A prova do 1º semestre/2006 de Língua Portuguesa inicia-se com dois capítulos de *Memórias sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade, para que os alunos pudessem interpretá-los à luz das questões propostas.

### Quadro 12

Texto referente ao Capítulo 27 da obra *Memórias sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade, 2001, p. 53

27. Férias

Dezembro à luz das salas enceradas de tia Gabriela as três moças primas de óculos bem falados.  
 Pantico norte-americana.

E minha mãe entre num leito de crise decidiu o meu apressado conhecimento viageiro do mundo.

**Obs.:** Fragmento retirado pelos professores da 3ª série do EM para aplicação na prova semestral do livro *Memórias sentimentais de João Miramar*, 2001, p. 53.

### Quadro 13

Texto referente ao Capítulo 56 da obra *Memórias sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade, 2001, p. 62

56. Órfão

O céu jogava tinas de água sobre o noturno que se devolia a São Paulo.  
 O comboio brecou lento para as ruas molhadas furou a gare suntuosa e me jogou nos olhos menineiros de um grupo negro.  
 Sentaram-se num automóvel de pêsames.  
 Longo soluço empurrou o corredor conhecido contra o peito magro de tia Gabriela no ritmo de luto que vestia a casa.

**Obs.:** Fragmento retirado pelos professores da 3ª série do EM para aplicação na prova semestral do livro *Memórias sentimentais de João Miramar*, 2001, p. 62.

Os capítulos utilizados para leitura e interpretação do enunciado, conforme Quadro 14, propõem novas formas de trabalho com a linguagem, revelando sinais implícitos e explícitos da personagem que podem ser compreendidos pelo leitor na interação que envolve as intenções do autor e as finalidades do texto.

### Quadro 14

Questão da prova semestral (1º sem/2006) elaborada a partir dos Capítulos 27 e 56 da obra *Memórias sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade, 2001

- 4- Lendo os dois capítulos, como podemos interpretar o fragmento “*óculos menineiros de um grupo negro*”?
- a- Os empregados da estação, meninos negros, carregam as malas do narrador.
  - b- As primas de João Miramar, enlutadas pela morte da mãe do narrador, vão encontrá-lo na estação.
  - c- As primas do narrador, enlutadas pela morte da tia Gabriela, vão encontrá-lo na estação.
  - d- Os empregados da estação, meninos vestidos de preto, cuidam do narrador.
  - e- O narrador encontra na estação um grupo de meninos que usam óculos e se vestem de preto.

**Obs.:** Questão retirada da prova semestral -1º sem./2006 – aplicada à 3ª série do EM.

A questão nº 1 do Quadro 14 prevê em seu enunciado um leitor que reconheça na construção dos textos de Oswald de Andrade a síntese, as rupturas lógicas e sintáticas sem a preocupação de seqüenciação lógica, as imagens bruscas e a fragmentação. Essas características vão aos poucos sendo apresentadas ao leitor através de *flashes* da vida cotidiana e pela linguagem “... *salas enceradas de tia Gabriela as três moças primas de óculos bem falados*”, “*norte-mericava*”, “*conhecimento vigeiro do mundo*”. Embora os textos sejam curtos, exigem do leitor conhecimento prévio de vários aspectos como, por exemplo, o contexto de produção da obra para preencher suas *indeterminações* e subsidiar a compreensão dos capítulos escolhidos por P1 e P2. As pistas apresentadas nos capítulos 27 e 56 possibilitam ao leitor decifrar a linguagem simbólica veiculada nesses textos para decifrar não só a mensagem explícita, mas também a construção de sentido geral do texto.

Os Capítulos 27 e 56 utilizados na prova apresentam uma narrativa seqüenciada com características cinematográficas, requerendo do aluno a apreensão de aspectos implícitos e explícitos ao texto, que podem ser reconhecidos pela leitura atenta, seguida do repertório do aluno e do reconhecimento das intenções do autor. A questão do Quadro 14, para ser respondida, requer do leitor a inferência de informações explícitas e implícitas ao texto, uma vez que o autor fixa a paisagem paulista e paulistana e imprime aos capítulos um ritmo sincopado, o uso de uma linguagem truncada e de palavras plurissignificativas.

Os textos 27 e 56 dão um novo ritmo à narrativa estruturada em capítulos curtos, entrecortada, aproximando-se de recortes de um cotidiano moderno. Compreendê-los exige que leitor se aproxime de um cenário mutante reforçado pelos símbolos da modernidade – o automóvel e o trem – interferem na vida, nas atitudes e nos valores das pessoas. Neste sentido, o interesse e a competência do leitor para perceber tais características que Oswald de Andrade imprime à obra implicam considerar não só as intenções do autor, mas principalmente as relações entre leitor-autor através de uma linguagem sugestiva.

Esta prova aplicada por P1 e P2 evidencia uma diferença acentuada em relação ao currículo. O conteúdo estipulado por P1 desenvolveu-se com estudos de períodos literários da série anterior e P2 seguiu o conteúdo explicitado no livro e no planejamento anual. Apesar disso, os alunos de P1 fizeram a mesma prova de Literatura elaborada por P2 e tiveram como justificativa que se tratava apenas de uma “*prova de interpretação textual*”.

Não se trata de ser apenas uma prova de interpretação textual, uma vez que esse tipo de prova exige determinadas habilidades de trabalho com a linguagem como comparar, contrapor, relacionar, contextualizar. O aluno precisa saber que os códigos “que dão suporte às linguagens, não visam apenas ao conhecimento técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos” (BRASIL, PCNEM, 1998, p. 105). Em outras palavras, não importa a época de circulação de determinada obra ou texto, uma vez que eles ganham sentido em sua relação com o leitor.

No mundo contemporâneo fortemente marcado pela informatividade, compreender e refletir sobre a linguagem e seus sistemas inter-relacionados a múltiplos códigos e sobre os processos de comunicação, também são formas significativas de considerar as relações entre as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno nas diversas esferas sociais, inclusive a de produção.

A disciplina Língua Portuguesa traz para o contexto de sala de aula um conhecimento descolado da realidade, pronto, acabado e que exige pouca ou nenhuma discussão que envolva o trabalho com a linguagem para que o aluno compreenda a relação espaço-tempo das obras utilizadas na prova, falseando um tipo de leitor que a escola pouco tem dado conta de formar. Ler um texto de Oswald de Andrade significa acompanhar o processo literário brasileiro além dos movimentos que levaram o autor a transgredir regras impostas por um contexto literário rígido que prevaleceu até a Semana de 1922. Desta forma, implica repensar que interpretar textos não exige do leitor habilidades para contextualizá-lo, mas de reforçar a existência de uma relação espaço-tempo que submete leitor- autor a uma interação constante.



Ademais, com relação ao modo como as avaliações foram desenvolvidas, infere-se que as aulas devem proporcionar mais a formação de leitores críticos, capazes de fruir em qualquer gênero textual e, portanto, ativos, devendo a leitura ser discutida, redimensionada para a sala de aula. Então, será possível considerar o leitor na relação texto-autor e, inclusive, atender a outras reivindicações externas impostas à escola no processo de formação do cidadão, entre as quais as avaliações externas e o ingresso em cursos superiores sem, contudo, desconsiderar as avaliações internas realizadas na disciplina Língua Portuguesa.

#### **4.1.5 As práticas de leitura do professor do EM pela avaliação dos clássicos**

A atual reorganização do Ensino Médio propõe à escola pública o desafio de aprofundar o conhecimento sem fragmentá-lo, assegurando ao aluno saberes disciplinares – competências e habilidades – de modo prático, contextualizados e demandados pela atualidade. A avaliação torna-se central em todo esse processo delineado para a escola média e passa a ser entendida como busca de resultados e de desempenho dos alunos.

O Quadro 2 evidencia que durante a avaliação dos clássicos propostos para leitura – apresentação de seminários (P1); elaboração de questões objetivas e dissertativas (P2); e prova escrita (P3) –, percebe-se estreita relação entre a leitura solicitada pelos professores e a constatação de Bosi (1992) em relação aos usos da leitura na escola visando à preparação para o vestibular.

Neste caso, a prática dos professores pela avaliação dos clássicos deixa de priorizar os movimentos do texto – dispersão e concentração –, estabelecidos pelo diálogo entre os limites do texto e os limites do leitor, acentuando a linearidade da leitura. As leituras solicitadas pelos professores não foram realizadas na escola, mas extraclasse.

Na escola pesquisada, ficaram evidentes três formas diferenciadas de avaliação das obras lidas pelos alunos.

- ***P1: Avaliação da leitura por meio da exposição de seminários***

Dos nove clássicos solicitados para leitura no primeiro semestre de 2006, conforme Quadro 2, P1 propôs o desenvolvimento de seminários pelos alunos. Para isso, dividiu os alunos em grupos que se reuniam em sala de aula a cada quinze dias para discussões sobre aspectos centrais do texto lido, culminando com a entrega de um relatório para a professora.

P2 solicitou uma leitura por bimestre. A cada leitura, o aluno deveria elaborar dez questões dissertativas e dez questões objetivas. Antes da leitura e P3 discutiu com os alunos um roteiro para situá-los no contexto histórico em que a obra foi escrita.

Nas leituras solicitadas por P1, conforme quadro 2, cada grupo ficou encarregado de ler e transmitir aos demais alunos através de seminário o conteúdo das leituras, resultando na entrega de um trabalho escrito final sobre o que os grupos apresentaram. Ensinar e aprender requer necessariamente organização, uma vez que são processos dinâmicos que envolvem relações interpessoais. Neste aspecto, a linguagem torna-se mediadora desse processo em que o trabalho se desenvolve em grupos: alguém fala e escreve enquanto outros lêem e escutam.

O conceito de leitura é amplo. Esta amplitude liga-se à produção de sentido e deve vincular-se ao processo de formação geral do aluno e de sua inserção nas práticas sociais e principalmente nas relações de trabalho, uma vez que o propósito do texto não é só informar, mas também propiciar a interação com o leitor, de modo que a comunicação se estabeleça. Essa interação, por sua vez, complementa-se quando o leitor realiza o processo de compreensão e interpretação, dando sentido ao que leu.

Neste processo, porém, a leitura pode tornar-se desigual, porque pressupõe no caso das escolas públicas o envolvimento de grupos numerosos. Daí a necessidade de o professor, estrategicamente, utilizar o melhor procedimento para tratar os conteúdos e desenvolver a atividade de modo que, como mediador entre a obra proposta para leitura e os grupos, a abordagem dos assuntos que a obra traz como conteúdo e as dúvidas ou opiniões dos alunos sejam esclarecidas.

Como metodologia de ensino-aprendizagem, os seminários apresentaram finalidades para discussão dos temas, identificação de problemas ou de idéias centrais das obras e proposição de leitura e pesquisa. A organização e a estratégia utilizadas por P1 basearam-se na distribuição de temas, na divisão de tarefas entre os membros dos grupos da qual resultou sessões de trabalhos em aula, momento em que os alunos se reuniam em seus grupos a fim de discutir a leitura com acompanhamento da professora sobre o tema do trabalho, definindo o modo de apresentação; a professora criou condições para a discussão e organização do trabalho, tirou dúvidas de significação de palavras, estabeleceu cronogramas e critérios de leitura, estipulou a entrega de um relatório sobre o andamento da leitura a cada quinze dias, coordenou a apresentação, comentou sobre a exposição, avaliou o seminário e o papel dos alunos em ler, pesquisar e preparar a apresentação do trabalho.

Os seminários apresentados pelos alunos desenvolveram-se de modo articulado entre os componentes do grupo, que tiveram acesso à leitura da obra, porém o conteúdo transmitido por cada grupo pode não ter sido apreendido por todos os alunos da sala.

Na apresentação da leitura da obra *Dom Casmurro*, por exemplo, o grupo teceu comentários sobre a vida e a obra do autor, revelando que a memorização é um fator importante e recorrente no tratamento da informação e pode ser considerada uma técnica de estudos. Contudo, a leitura nem sempre se resume à memorização, o que torna difícil compreender, no caso da leitura de clássicos, as intenções dos autores e as relações destes com os leitores. É possível na leitura a memorização de alguns pontos básicos, sem deixar de lado a compreensão de aspectos relevantes da obra. Assim, memorizar e compreender são métodos de estudo diferentes e servem à apreensão de conhecimentos.

A memorização é um método mais simples que exige do leitor “decorar” o texto pronto, implicando algumas vezes situações incômodas, como o esquecimento de palavras ou idéias-chave, necessitando recorrer ao material escrito, enquanto a compreensão exige do leitor um conhecimento mais elaborado, para o qual a contextualização, a oralidade e a recorrência a outras leituras ganham um papel fundamental para que a articulação e ampliação de conhecimentos e habilidades possam ser mobilizadas em situações de uso da língua com que o aluno se depara. Esse modo de trabalho com a linguagem diferencia-se da memorização mecânica de características de movimentos literários.

Em se tratando dos pontos centrais da obra, uma aluna do grupo, usando linguagem própria, comentou os capítulos que abordavam a descrição sobre os “olhos de ressaca” de Capitu e sobre a traição, comprovando na leitura oral de alguns capítulos algumas contradições do próprio autor em relação à suposta traição de Capitu. Finalizando a apresentação, o grupo entregou aos demais alunos a seguinte enquête, com o propósito de estimular uma discussão em torno do assunto:

### Quadro 15

Enquete elaborada por alunos da 3ª série do EM com base  
na leitura da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis

Capitu traiu Bentinho?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

**Obs.:** Enquete elaborada por alunos para apresentação  
de seminário – 3ª série do EM.

A enquete permite uma pesquisa rápida de opinião sobre vários assuntos, neste caso, sobre o assunto central da obra, como se observa no quadro. Trata-se de uma ferramenta de retorno rápido, mas que não descarta a possibilidade de uma análise mais abrangente de possíveis releituras de situações retratadas na literatura ou na sociedade. Essa forma de diálogo existente na obra machadiana abre espaço para que essa interlocução possibilite a compreensão de pontos centrais da obra, considerando-se a relação espaço-tempo.

Relativamente ao trabalho escrito, observa-se a seguinte estruturação: características das personagens principais e secundárias, resumo da obra elaborado por um leitor das obras machadianas, destoando da apresentação. Trata-se de um resumo centrado nos pontos principais da obra, seguido de uma análise pormenorizada, podendo-se considerar a utilização de resumos retirados da Internet.

Ferreira (2001, p. 183) adverte que o *gênero resumo* implica, muitas vezes, uma análise mais crítica e qualitativa do material lido, uma vez que os resumos “não são atualizações mecânicas do gênero a que pertencem, mas produto de um processo de adaptação, orientado pela representação que o autor tem a respeito do gênero”, ou melhor, a autora propõe a contextualização da narrativa.

Embora em algumas aulas os grupos tenham se reunido para discutir sobre as leituras, o tempo proposto para os comentários sobre a leitura descaracterizou o teor das discussões que exigia, além da leitura, um aprofundamento sobre as intenções do autor com o público leitor. Quem era o público para o qual Machado escrevia?

Contudo, os recursos da Internet necessários à vida moderna, além de se constituírem em importantes meios que subsidiam a elaboração de trabalhos escritos, deixaram a sensação de que a produção de conhecimento estava pronta e acabada, mas quando não havia critérios para a utilização desses recursos, questionou-se se, de fato, a leitura extraclasse tinha ocorrido. Constatou-se que outros gêneros – como os resumos da Internet – circulam entre os alunos e são ignorados pela escola. Esse fato, além de revelar que circulam na escola gêneros diferenciados e não só aqueles indicados pelos professores. Finalizando o trabalho escrito, seguiu-se a cronologia da vida e das obras do autor.

Considerando o modo como as leituras e a produção dos seminários se desenvolveram, Lajolo (1992, p. 59) adverte que ler

(...) não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

A leitura, quando bem conduzida, pode revelar ao leitor mundos possíveis e imagináveis, tirá-lo da condição de espectador passivo, conduzindo-o aos espaços de criação nos quais se assenta a significação, proporcionando-lhe no enredo da narrativa os sentidos plurais e inacabados da obra, diante dos quais é possível confrontar e questionar.

*Dom Casmurro*, cujo significado só se torna compreensível pela leitura e não tem o mesmo significado que os dicionários fornecem, permite observar que Machado de Assis desenvolveu uma obra *polifônica*<sup>17</sup>. A obra marcada pelo diálogo que o autor estabelece com o leitor e com personagens de outros clássicos, como os de Shakespeare, ao retratar na relação de Capitu e Bentinho – personagens centrais da obra machadiana – o ciúme. Este traço torna-se perceptível à medida que o leitor, atento à leitura que faz, consegue estabelecer a relação com outras obras lidas. O estudo da obra por um grupo de alunos pode conduzir à não percepção de que o autor também foi leitor de outros clássicos, relativizando a questão do ciúme entre seus personagens e os personagens shakesperianos.

O leitor pode perceber em *Dom Casmurro* uma interação de vozes logo no Capítulo I: o personagem-narrador se apresenta como autor da obra, explicando seu título e um alto grau de ambigüidade que permanece em toda a narrativa. O dialogismo em *Dom Casmurro* é um recurso essencial para a construção de sentidos relacionados à dúvida, à suspeita e ao ciúme, que culminam no julgamento e na condenação de Capitu por adultério.

É neste sentido que Calvino (1995, p. 11) defende que “Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira”, pois “os clássicos nunca dizem tudo”, desvelando sempre um elemento desconhecido. Ainda na visão, do autor “Toda primeira leitura é na verdade uma releitura”, pois traz marcas de outras obras e, por mais que tenham sido lidas e analisadas, não esgotam sua capacidade de causar surpresas, revelando que a leitura não é neutra e confirmando assim a presença do dialogismo bakhtiniano presente nesta obra.

O dialogismo em *Dom Casmurro* é um recurso importante para o leitor na construção de sentidos referentes à dúvida, à suspeita, ao ciúme e, finalmente, à condenação de Capitu por adultério. Em contrapartida, na atuação do professor leitor e na leitura atenta feita pelo aluno, tanto o dialogismo quanto a polifonia presentes na obra machadiana podem ser analisados sob diferentes aspectos. O leitor atento, por exemplo, observará a interação de vozes no primeiro capítulo, justificando o título recebido por Bento dado por um morador da vizinhança ou, ainda, a apresentação do narrador-personagem como autor da narrativa.

---

<sup>17</sup> Polifonia: presença de diversas vozes no texto, através das quais o leitor se identifica ou não.

O grupo de alunos que leu a poesia *Rosa do povo*, de Carlos Drummond de Andrade, seguiu o mesmo esquema da apresentação anterior, enfocando aspectos da vida e obra de Drummond, o contexto histórico da obra, explorando o significado do enunciado *Rosa*.

Remontando a Bakhtin (1979), definir a natureza do enunciado e reconhecer a diversidade de gêneros são procedimentos de fundamental importância para o trabalho com a linguagem. Para o autor, a língua é vista não somente na sua função formadora, mas também no ato comunicativo, tornando reais diversas relações sociais, e pode assumir formas de utilização variadas, nas diversas esferas da vida em sociedade. Essas manifestações lingüísticas, orais ou escritas, atualizam-se em forma de enunciados.

Esclarecido o enunciado da obra em seu contexto de produção, uma das alunas declamou o poema *A flor e a náusea*, destacando alguns versos que denotavam a angústia do poeta em face do momento de incertezas da guerra e de esperanças anunciadas. A declamação do gênero poesia pressupõe a *performance* do leitor, da qual faz parte o conjunto: oralidade e corpo. Entretanto, a leitura do poema ficou entrecortada por erros de pronúncia de algumas palavras, revelando o despreparo na leitura em voz alta.

Em outras palavras, a *performance* é o efeito da recepção que envolve as condições de expressão e de percepção do leitor diante da poesia, ou seja, o discurso sob o aspecto de acontecimento revelando como o enunciado é recebido pelo leitor. Pode-se afirmar que é a partir da recepção poética que o leitor se apropria do texto e o interpreta.

Na análise do grupo auxiliado pela professora, a poesia drummondiana deixou explícitas as angústias do eu-lírico perante o mundo exterior, acentuando a condição existencialista de um “eu” em confronto com os acontecimentos que colocam o homem moderno – indefeso e impotente – diante de símbolos, códigos e do progresso. Essa percepção provoca uma postura de inquietude do eu-lírico, notadamente observada no verso “(...) *devo seguir até o enjôo/ Posso sem armas, revoltar-me?*”. P1 reforça que a poesia analisada pelo grupo poderia ter sido conduzida para a compreensão de aspectos relevantes do mundo atual que deixam o homem com as mesmas inquietudes do poeta.

*As Orientações para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, pp. 78-79) apontam que a poesia é um instrumento poderoso para sensibilizar o aluno, exigindo “um aprofundamento que leve o leitor à percepção de suas camadas composicionais”. A significação das palavras depende do contexto da enunciação. Fica a cargo de o leitor identificar essas variações situacionais para evitar erros de interpretação

Os enunciados se concretizam como manifestações de um sujeito, as quais, num processo de seleção e escolha dentre as inúmeras formas de expressão existentes (lexical, gramatical, conhecimento prévio), são corporificadas no estilo individual.

Em relação à obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, o grupo apontou a relação da obra com a atualidade brasileira, caracterizou os personagens, leu e explicou algumas passagens da obra, cuja linguagem ia de um tom coloquial a uma linguagem mais elaborada, nas explicações dadas pelos componentes do grupo. Isso pode revelar as diferenças existentes na sala em relação ao conhecimento transmitido e apreendido pelos alunos. P1 comentou que, na apresentação:

*“faltou uma análise mais profunda de um problema sociopolítico-econômico, que afeta as condições de vida do homem sertanejo, sob a perspectiva da animalização, da falta de comunicação desencadeada pelas próprias atitudes dos personagens, como a condição de anonimato do homem sertanejo na apresentação dos filhos de Fabiano – o menino mais novo e o mais velho – denotando, de certo modo, a perda da identidade nas sociedades modernas”.*

Dialogar e interagir com a leitura de denúncia são formas de uso da leitura que podem orientar e facilitar a compreensão de um texto em sua complexidade e isto pode ter sido uma das causas da não-percepção de pontos centrais da obra pelo grupo, conforme comentário da professora.

Outro ponto que deixou de ser revelado durante a apresentação foi o uso do discurso indireto livre, no qual autor e personagem expõem realidades diversas entre o real e o representado. As diferentes imagens da linguagem mostram o espaço-tempo de cada personagem, a descrição do campo, da vegetação rala, o sol escaldante, características que modelam os personagens que vivem sempre em busca de um lugar melhor. Certamente, o leitor atento perceberá no diálogo entre o autor e o personagem avaliações, questionamentos, respostas que se voltam para eles mesmos, o uso de frases curtas, sintaxe direta, tendo como centralidade a visualização intensa do local descrito.

É igualmente possível ao leitor associar a rudeza do lugar ao fato de Fabiano registrar que o personagem Tomás da Bandoleira “*lia demais*”. A leitura passou a ter, nesta colocação do personagem, sentido pejorativo, ou seja, esse personagem que lia muito “não regulava bem”. Para Bakhtin (1999, pp. 182-183), o discurso indireto livre estimula a imaginação, pois não serve apenas para “relatar um fato qualquer ou um produto do seu pensamento, mas comunicar suas impressões, despertar na alma do leitor imagens e representações vividas”.

Lajolo (2001) assegura que a escola deve incentivar e estimular a prática da leitura, não como algo voltado à reprodução do material impresso ou das idéias de outrem, mas no intuito de formar leitores críticos. Em outras palavras, a leitura só se efetiva como prática social quando o leitor cria possibilidades de atribuir sentido ao que lê.

Em geral há uma dispersão entre o que os professores sabem e querem ensinar e o que realmente ensinam e praticam, pois “concebem a literatura de uma maneira e ensinam-na de outro; no entanto, parece que, em nenhum momento, ela está presente, porque falta sempre o principal – a experiência do leitor” (ZILBERMAN, 1991, p. 43).

Se por um lado a leitura de obras clássicas é sempre uma releitura, de outro lado é importante dimensionar a formação do leitor em processos que não são neutros e, através dos quais o leitor vai se constituindo para interpretar os “clássicos universais.” Os enredos dos romances não são neutros, considerando-se a presença do narrador que também não é neutra, pois mantém continuamente um diálogo com o leitor e assim o leitor vai preenchendo os vazios criados durante a leitura.

Barthes (1968, p. 70) observa que

(...) o texto é tecido de palavras de duplo sentido (...) há alguém que ouve cada palavra na sua duplicidade (...) um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram em contato umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente momento, é o leitor.

• ***P2: A avaliação da leitura por meio da elaboração de questões dissertativas e objetivas pelos alunos***

O processo de avaliação da leitura feito por P2 desenvolveu-se após o período estabelecido para leitura, de um bimestre, na elaboração de um trabalho escrito pelos alunos, contendo dez questões dissertativas e dez objetivas.

*Amor de Perdição*, a primeira obra solicitada para leitura, apresentou pontos comuns com as obras anteriores. A introdução foi marcada pelos personagens até o encontro entre Simão e Teresa; o desenvolvimento iniciou-se com a impossibilidade de concretização do amor entre ambos, pela condenação de Simão ao degredo na Índia; a complicação da história centrou-se no amor impossível que culminou com a morte de Simão e Teresa, mostrando que o clímax teve início quando Simão matou Baltazar Coutinho.



Assim, a narrativa desvela ao leitor a existência de um triângulo amoroso não correspondido e que as diferenças entre as classes sociais dos personagens igualam-se à nobreza das emoções, permitindo que a firmeza de caráter se sobressaísse. Outros pontos centrais que podem ser analisados voltam-se à linguagem mais simples, de fácil entendimento, ao estilo de folhetins, que mantém estreita relação com *Memórias de um sargento de milícias*. Segundo a ideologia marcada pela moral vigente, sobretudo quanto ao casamento por encomenda, voltado a um acordo financeiro em oposição à busca da felicidade, denúncias da hipocrisia e do poder exercidos pela burguesia, etc. São pontos relevantes que, para serem compreendidos, precisam de uma leitura atenta.

Convém lembrar que questões dissertativas e objetivas requerem um exercício de *ensaio e erro*, um constante *fazer* em situações de aprendizagem, que exercite leituras e releituras para não cair em simples execuções mecânicas de perguntas e repostas sem a orientação do professor.

Além disso, a elaboração de questões objetivas e dissertativas é uma habilidade que demanda “competências textual, lingüística e gramatical” para a leitura e compreensão do que está sendo proposto, pois a compreensão de mecanismos gramaticais dá suporte à relação do leitor com a linguagem e a elaboração de tais questões pressupõe a aplicação dessas habilidades.

Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos a partir da leitura reforçaram os usos da leitura na escola como uma atividade-fim. Também enfocaram o reducionismo da linguagem presente no tratamento dado à elaboração das questões dissertativas, desenvolvidas em forma de perguntas objetivas, impossibilitando a aplicação de habilidades como inferir, relacionar, contextualizar, entre outras, exigidas pelo contexto das obras e elaboração das questões que demandam melhor contextualização entre os pontos centrais da obra.

Em relação aos trabalhos realizados pelos alunos de outra classe – 3ª série do EM – sobre a obra *Auto da Barca do Inferno*, pertencente ao gênero teatral de denúncia e de forte cunho religioso e moral, revelaram que a leitura pode não ter sido realizada na íntegra e que o trabalho pode ser fruto de leitura de resumos veiculados na Internet.

Verifica-se na introdução de um dos trabalhos a seguinte definição da obra:

*Trata-se de uma alegoria dramática: duas barcas em que os personagens podem subir, a do inferno, munida pelo Diabo, e a da Glória, encabeçada pelo Anjo. Em cena, é realizado o auto do julgamento das almas, e a maior parte delas segue na primeira barca. Entre os “réus”, um agiota, um sapateiro rico, um tolo, uma alcoviteira, um usuário e um frade corrupto, além de outros representantes da humanidade. Muito mais do que uma sátira da sociedade lisboeta em princípios do século XVI, mais do que uma farsa ou um auto de moralidade (embora também o seja), Auto da barca do inferno é um bem-humorado arrazoado dos vícios que correm o mundo e uma crítica – infelizmente ainda válida – à organização da sociedade dos homens.*

(Trabalho desenvolvido por aluna da 3ª série B)

Observa-se na introdução, que faz parte do trabalho da aluna, uma contradição ao compararmos as questões por ela elaboradas no Quadro 16. Na introdução a utilização de palavras como “encabeçada”, “arrazoada”, se comparadas com o nível de elaboração de questões dissertativas e objetivas, dão pistas de que tenha sido feita por um leitor das obras vicentinas.

Para melhor visualizar essa contradição, claramente denunciada pelo uso da linguagem, serão transcritas algumas questões nos Quadros 16 e 17.

### Quadro 16

Questões dissertativas formuladas por alunos da 3ª série do EM a partir da leitura da obra *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Do que trata a obra?</li> <li>2- Quantas pessoas são julgadas?</li> <li>3- Quantas foram julgadas a ir para a barca do inferno?</li> <li>4- Quais foram as que conseguiram embarcar na barca do Anjo?</li> <li>5- Por quê?</li> <li>6- Para onde o diabo disse que a barca iria quando o Sapateiro perguntou?</li> <li>7- O que o Frade fez que teve que embarcar para o inferno?</li> <li>8- Qual nome que foi dado a barca quando o judeu chegou nela?</li> <li>9- Quantas obras foram escritas por Gil Vicente?</li> <li>10- Qual a conclusão que se tira da história?</li> </ol> |
|--|

**Obs.:** Obs.: Questões formuladas por aluno da 3ª série do EM. Foram mantidas as incorreções na transcrição das perguntas.

### Quadro 17

Questões objetivas formuladas por alunos da 3ª série do EM a partir da leitura da obra *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente

- 1- Quem morreu? Por que adoeceu?  
a. Fidalgo b. Parvo c. Brísida Vaz d. Sapateiro e. Onzeneiro
- 2- Qual dos personagens era ladrão?  
a. Cavaleiros b. Anjo c. Corregedor d. Sapateiro e. Promotor
- 3- O que Brísida Vaz fazia quando viva?  
a. Bruxa b. Carteira c. Prostituta d. Santa e. N.D.A
- 4- Quem mijou nos finados e comia carne no dia de Nosso Senhor?  
a. Judeu b. Enforcado c. Frade d. Fidalgo e. Sapateiro

**Obs.:** Questões formuladas por aluno da 3ª série do EM.

No Quadro 16 as questões dissertativas revelam uma lacuna em relação às “competências lingüística, textual e gramatical”. A forma quase coloquial de transcrever a fala para uma atividade que requer o uso da norma culta confirma a falta de habilidades leitoras e também de escrita do leitor. Nota-se ainda que a leitura extraclasse, com o propósito de elaboração de questões, não leva em conta a experiência, a aprendizagem e, conseqüentemente, o conhecimento do leitor. Na introdução, observa-se o modo como a linguagem se articula com a experiência do leitor, diferente das questões elaboradas no Quadro 16.

A preocupação desse leitor está centrada no questionamento sobre as ações dos personagens e não em contextualizar tais ações por meio da representação teatral de uma época, evidenciando os comportamentos sociais, o que contribuiria para a formação de um leitor ativo que processasse e examinasse o texto, porque finalidades que conduzem a leitura.

Para Solé (1998), a leitura é um processo através do qual o leitor pode atingir os objetivos guiados pela leitura. Este processo liga-se à contextualização, aos valores éticos e estéticos de comportamentos sociais presentes na vida cotidiana.

A transcrição das questões foi feita como se apresenta no trabalho, não havendo qualquer referência a correções, como se verifica no Quadro 16, questão nº 5, o uso da palavra interrogativa *por que* entendida como questão dissertativa, o emprego do artigo feminino sem qualquer elemento referencial na questão 4 e ausência de crase na questão 8. Isto pode induzir

à conclusão de que somente a entrega do trabalho pelo aluno é suficiente para estabelecer vínculos com a escola em termos de nota e, supostamente, com o texto. Outro aspecto relevante diz respeito ao uso da norma culta, cuja aplicação nem sempre faz parte do cotidiano do aluno.

No ritmo com que são tratados os conteúdos durante a correção dos trabalhos, verifica-se alguns erros ortográficos como a grafia de “alto” ao invés de “auto”, encontrado na capa do trabalho, que deixam de ser comentados ou corrigidos pelo professor. Também não se observou nenhuma referência ao tratamento estético de apresentação dos trabalhos quanto à sumarização, à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão. P2 considera que o aluno do EM “já domina os aspectos mencionados”.

*Memórias de um sargento de milícias*, obra pertencente ao gênero romanesco, possui aspectos semelhantes à obra vicentina. Ambas apresentam características de renovação literária que se refletem na sociedade, preparando o aluno para entender os movimentos e suas características que influenciaram obras posteriores. São trabalhos importantes, mas desvinculados do conteúdo desta etapa do Ensino Médio. A obra de Manuel Antônio de Almeida foge aos padrões estéticos vigentes no País na metade do século XIX e revela a inovação do autor ao apresentar certo relativismo moral, certo cinismo que o torna condescendente com as transgressões dos personagens, transformando essas transgressões e pequenos crimes em situações cômicas e desvinculando-se dos romances escritos até então. Assim, ele anula a dicotomia entre o bem e o mal, tão ao gosto romântico

A leitura de obras clássicas, além de ser importante para dimensionar a formação do leitor em práticas que precisam ter maior relevância no contexto da aprendizagem, também proporciona ao leitor inscrever-se nos clássicos considerados universais, constituindo, portanto, nesta relação dialógica de busca e de entrega, o leitor proficiente capaz de interagir com o enredo da obra para atribuir-lhe sentidos.

Em outro trabalho feito por aluna da 2ª série do Ensino Médio, comprova-se o modo enviesado de leitura da obra *Memórias de um sargento de milícias*, demonstrando domínio e apropriação das “competências textual, lingüística e gramatical”:

*Obra “excêntrica”, destoante, original, não logrou sucesso, junto ao leitor da época, mas antecipou algumas linhas do Realismo, do Modernismo, da Literatura Contemporânea e do folclore nacional. As aventuras e desventuras de Leonardo, o primeiro “malandro” da nossa literatura, ancestral de Macunaíma, “herói-sem-nenhum-caráter”, moldado pelas contingências, impulsionado pelo prazer, vão compondo um saboroso retrato da vida social e familiar do Rio Colonial, fervilhante com a presença de corte joanina, já em transição para a vida independente.*

*É uma malandragem meio idílica, que escamoteia as diferenças sociais extremas. São omitidos tanto o trabalho escravo, ainda sustentáculo da produção, como a elite cortesã e burguesa. O tom humorístico substitui o sentimentalismo e o ufanismo; o realismo ingênuo, espontâneo (não pragmático), registra cenas vulgares, nada poéticas. A linguagem é coerente com o seu objetivo: norma culta, em estilo jornalístico, prosaico, sem afetações. Nos diálogos, incorpora, algumas vezes, o registro colonial do falar da época, eivado de lusitanismos, solecismos e outras “anomalias”.*

*É um anti-herói, malandro, oportunista, que se aproxima do pícaro espanhol pela bastardia, pela ausência de uma linha “ética” de conduta, mas, diferentemente do pícaro espanhol, não é ele, Leonardo, quem relata suas peripécias. Além disso, não chega a ser um “excluído”: nunca trabalhou, teve sempre o amparo do barbeiro, da Comadre e de outros e, por fim, também se arranja, e muito bem, com “status” de sargento e cinco heranças no bolso. É um genuíno malandro que deu certo.*

(Introdução retirada de trabalho apresentado por aluna da 2ª série B).

Primeiramente, na visão do leitor, a obra é considerada “excêntrica”, julgamento de valor que implica análise profunda dos valores que veiculavam na sociedade da época. Em seguida, a obra é comparada ao clássico Macunaíma, de Mário de Andrade, cujas características dos personagens coincidem por serem descritas como anti-heróis. Além disto, o texto traz nas entrelinhas conceitos fundamentais para se compreender o comportamento do personagem, denotando a ruptura com o sentimentalismo romântico em prol de situações reais comparadas à literatura contemporânea, ao folclore nacional e a conhecimentos sobre questões políticas e econômicas da época, quando se faz menção à “transição para a vida independente”, ou no fragmento “(...) são omitidos tanto o trabalho escravo, ainda”.

Na maneira como está disposta, a introdução traz informações sobre a vida do autor, as influências do teatro de comédia e observações sobre inovações da linguagem utilizada. Essas análises encontradas na introdução perdem-se no contexto das questões elaboradas, denotando um desencontro entre a leitura feita pelos alunos e a análise de um leitor conhecedor não só desta obra como também de outras tantas obras que culminaram na visão deste leitor que revisita, em sua análise, a obra *Macunaíma*.

A introdução de *Memórias de um sargento de milícias*, obra lida e também indicada para as 3<sup>as</sup> séries do EM, revela certa arbitrariedade no modo como é elaborada. A aluna, pode não ter realizado ainda a leitura de *Macunaíma*, pôde comparar e estabelecer semelhanças entre os personagens Leonardo e Macunaíma. Leonardo é apresentado como “o primeiro malandro da literatura”, “é uma malandragem meio idílica que escamoteia as diferenças sociais”, “o tom humorístico substitui o sentimentalismo e o ufanismo” e, por fim, iguala-se a *Macunaíma*, “um anti-herói”, revelando possivelmente que Mário de Andrade foi um leitor do autor da obra em questão. A introdução apresenta elementos que tornam possível a contextualização entre as obras e entre as épocas, pela leitura de ambas. Como a leitura de *Memórias de um sargento de milícias* foi conduzida pelo professor sem questionamentos ou discussões, a análise feita pela aluna inviabiliza a leitura como prática necessária à formação do leitor.

A introdução apresentada traz também conceitos que só um leitor que mantém uma relação constante com a leitura de diversos gêneros poderia utilizar. Este é o tipo de leitor capaz de *revisitar*, conforme Calvino (1993), outros clássicos, como *Macunaíma*, por exemplo. É esta também a proposição encontrada nos PCN quanto à formação do leitor, ao definir a leitura como:

(...)um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor (...). Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, de antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (...) (BRASIL, PCNEM, 1999, pp. 79-80).

No formato de realização da leitura desenvolvida pela escola, outros aspectos relevantes deixam de ser contextualizados, como a associação da obra a novelas de costumes influenciadas pelo teatro de Martins Pena com suas comédias. Ademais, o livro de Manuel Antônio de Almeida renova pela linguagem realista e galhofeira, que não correspondia ao gosto da época, motivo por que não teve muita aceitação e parecia mesmo fadado ao esquecimento como, aliás, aconteceu com o autor. O tempo, entretanto, encarregou-se de valorizar a obra e, se não chegou a explodir, continua viva anos afora e apreciada pelos cultores de uma boa leitura.

Calvino (1993) afirma que um clássico é uma obra que se relê permanentemente e ensina algo ao leitor a cada leitura, fornecendo-lhe pistas que o remetem a outros clássicos, além da possibilidade de o leitor, em sua experiência, conhecer um patrimônio cultural da humanidade inserido em cada obra que lê, perceptível à medida que o leitor usufruiu da obra como algo

valioso. Defende-se a idéia de que a experiência torna o leitor mais atento aos detalhes, às pistas que o texto oferece à significação do contexto que revela novas faces do texto, colocando-o na condição de questionar e dialogar com o autor.

Convém ressaltar a idéia que se tem sobre elaboração de questões dissertativas, pressupondo a articulação de habilidades de relacionar pontos de vista, contextualizar e estabelecer relações de causa entre fatos e acontecimentos – habilidades requeridas nas avaliações externas. Mesmo a elaboração de questões objetivas denota um profundo trabalho de articulação entre o que se pretende em relação à resposta final, para que o resultado não seja o empobrecimento da própria leitura feita pelo aluno.

*Amor de Perdição* segue com o mesmo formato das obras anteriores: uma introdução que deixa a impressão da existência de que outras vozes – e não necessariamente a do aluno – dão formato à existência da leitura de clássicos na escola. Estas vozes suprimem a voz do aluno na elaboração das respectivas perguntas dissertativas e objetivas, cindindo a linha de pensamento entre quem, de fato, desenvolveu a introdução, e o pensamento dos alunos. Fato perceptível no tratamento dado à linguagem e à falta de articulação de idéias que veiculem o conhecimento e o raciocínio de leitores em relação a respostas, como se observa nas questões seguintes.

### Quadro 18

Questões dissertativas formuladas por alunos da 2ª série do EM a partir da leitura da obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco

- 1- Quem ajuda Simão Botelho a fugir de casa e porque ele foge?
- 2- Por que Simão Botelho é retido em cárcere acadêmico?
- 3- Por que o pai de Teresa tenta casar a filha com o primo de Baltasar Coutinho?
- 4- Quem ajuda Simão Botelho a se encontrar com Teresa, quando Baltasar flagra-os trocando cartas?
- 5- Por que o pai de Teresa o leva a força para o convento?
- 6- Simão tenta raptar Teresa, quando está sendo transferida para o convento, o que acontece com Simão?
- 7- Qual a sugestão que Meirinho-geral oferece à Simão?
- 8- Qual a reação de Domingos Botelho, pai de Simão, quando Simão fica preso por matar Baltasar?
- 9- Como Simão consegue a comutação de pena? E qual é a comutação?
- 10- O que Teresa quis dizer em sua última carta?

**Obs.:** Questões dissertativas elaboradas por aluno da 2ª série do EM. Foram mantidas as incorreções na transcrição das perguntas.

O Quadro 18 evidencia algumas transgressões em relação à norma culta na elaboração de questões dissertativa. Apesar disso, os trabalhos foram avaliados e devolvidos aos alunos sem correção gramatical e ortográfica, ou qualquer comentário da obra.

Os Quadros 16, 17 e 18 evidenciam uma leitura desvinculada de qualquer discussão que a contextualize com os fatos apresentados na obra, e o mesmo se pode dizer em relação ao uso que se faz do trabalho com a linguagem.

Nota-se também uma dissociação do contexto de produção dos alunos é o modo como são apresentadas a introdução e a conclusão dos trabalhos escritos – reveladores que são de novos repertórios adquiridos pelo aluno durante a leitura –, contrapondo-se à simplicidade na elaboração das questões. Foi possível averiguar que P2 aplica as mesmas práticas de leitura tanto para a 3ª quanto para a 2ª série do EM, sintetizadas em: leitura extraclasse, elaboração de questões dissertativas e de questões objetivas, para as quais o aluno pode utilizar outros meios além do livro paradidático. Inexiste qualquer aprofundamento das obras lidas, tornando equivocada a idéia de leitura como prática formadora de leitores críticos.

É importante frisar que a educação absorve as inovações tecnológicas desenvolvidas na sociedade e, por meio delas, se transforma e também as transforma para satisfazer novas necessidades. Diante da multiplicidade de meios disponíveis o professor se vê frente a uma possibilidade ou necessidade de escolha, de seleção. Analisar os meios de comunicação, compreender sua gramática, avaliar criticamente as produções que envolvem cotidianamente os alunos, pode favorecer decisões na seleção de meios adequados ao ensino, já que esta nova forma de letramento impõe novas formas de ler, escrever e lidar com a informação.

Os trabalhos elaborados pelos alunos a partir das leituras indicadas reforçaram os usos da leitura na escola como uma atividade-fim. A leitura que não envolve o aluno pelo gosto, pelo prazer e pela fruição promove o reducionismo da linguagem presente no tratamento dado à elaboração das questões dissertativas, desenvolvidas em forma de perguntas objetivas, impossibilitam a aplicação de habilidades como inferir, relacionar, contextualizar, usar a contrapalavra em prol de suas idéias e posicionamentos. Afinal, como o professor define a elaboração de questões dissertativas e objetivas?

A leitura realizada na escola é “uma leitura individual, silenciosa, cercada de formas acadêmicas de ler, é uma das formas de ler centrada no significado literal, orientada na direção da formação acadêmica” (ROCKELL, 2001, p. 13). Ainda, conforme a autora, quem passar algum tempo na escola verá que não é bem isso que ocorre. A aula, entendida como tempo social, também promove intercâmbio oral entre alunos e professores, o que implica considerar o papel do professor como mediador e como leitor.



• ***P3: A avaliação da leitura desenvolvida na 1ª série do EM***

Nas 1<sup>as</sup> séries do EM a leitura solicitada foi *Auto da Barca do Inferno*, obra incluída no contexto de aprendizagem dos movimentos literários. A opção de P3, conforme Quadro 2, foi a aplicação de uma prova escrita com questões relacionadas à identificação dos personagens principais, descrição das ações de cada personagem, identificação de quem foi para o céu ou para o inferno – o assunto do livro centrado na crítica social. Com foco nestas questões, é possível detectar sinais de que a leitura tenha ocorrido no âmbito individual e extraclasse.

P3 estabeleceu um roteiro de leitura, para discutir durante as aulas, para situá-los em relação às intenções do autor, às questões morais da época, com comentários durante as aulas. A leitura realizada não se formalizou no espaço da sala de aula, entretanto P3 abria espaço para discussão de pontos duvidosos ou questionamentos dos alunos.

Um ponto decisivo que entrecruza as leituras selecionadas pela escola são as leituras feitas por opção dos próprios alunos. Em uma das aulas, enquanto aguardava que os colegas terminassem a atividade proposta pela professora, uma das alunas lia “anarquicamente” a obra de cunho espiritual *Entre o Amor e a Guerra*, de Zíbia Gasparetto, que não se inclui nas leituras solicitadas pela escola.

Também foram encontrados casos em que os alunos liam obras de literatura estrangeira, como *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder, cujo assunto gira em torno da história da filosofia e de grandes pensadores que a constituíram e *O código Da Vinci*, que traz à tona em forma de suspense uma trama conspiratória para revelar um segredo que foi protegido por uma sociedade secreta desde os tempos de Jesus, escrita por Dan Brown. Cabe questionar por que a escola não leva em conta a leitura que promove o prazer, a fruição, o gosto, necessários para a formação do leitor.

Este tipo de “*escolha anárquica*” traz como foco aventuras, questões religiosas e “permite a formação do gosto, leva a um conhecimento de gêneros literários que devem ser considerados como base para a didática da literatura na escola e pode contribuir para o planejamento de atividade de reorientação de leitura” (BRASIL, *Orientações para o Ensino Médio*, 2006, p. 61). Apesar disso, a escola não abre espaço para leituras não programadas, as denominadas “anárquicas”, realizadas ao gosto do aluno, livres de valores e controles externos; ao contrário, privilegia leituras consagradas em prol, muitas vezes, do vestibular.

Considerando a inserção do aluno em outras esferas sociais, principalmente no mundo do trabalho, a leitura passa a ser uma das prioridades em sua formação, visto que os usos e a

compreensão da linguagem nela veiculada é um dos fatores para essa inserção. Assim, a leitura de uma obra como a descoberta de outras obras nela inseridas, traz em cada narrativa um patrimônio cultural de uma época para a qual a leitura é capaz de transportar o leitor. Mesmo assim, observa-se que as leituras realizadas na escola dissociam leitor, texto e autor porque não se revelam importantes, mas obrigatórias. No modo como se realizam, não ocorre assimetria entre leitor-autor-texto e escola.

Com base nas observações feitas, a leitura desenvolvida no Ensino Médio é uma prática imposta e necessária para atender a finalidades específicas de ingresso dos alunos em cursos superiores. Foi possível também observar que a avaliação da leitura desenvolvida sob a forma de seminários, provas, ou elaboração de questões dissertativas e objetivas perpetua a circulação de textos clássicos em detrimento de outros gêneros, literários ou não.

As práticas observadas mostraram que a leitura tem se realizado mais como cobrança para o vestibular, fortemente influenciado por um suporte paralelo dado pelo Sistema Anglo Vestibulares, que para uma formação humana e ampla de um leitor que saiba atuar e lidar com os desafios impostos pela sociedade letrada.

---

A avaliação desenvolvida pela escola é finalizada nos Conselhos de Classe e Série em que são analisados, discutidos e reforçados dados sobre o desempenho e os resultados de cada classe.

Como resultado da avaliação da aprendizagem, o Conselho de Classe e Série desempenha um papel articulador entre os objetivos propostos pela escola em relação ao ensino- aprendizagem e a participação dos alunos no tocante aos seus anseios e cobranças de conteúdos ainda não desenvolvidos, de um lado. De outro lado, a escola exercita seu papel “democrático” através da cobrança de resultados e desempenho dos alunos. Vejamos o desenvolvimento do Conselho de Classe e Série participativo na escola alvo desta pesquisa.

#### **4.1.6 As práticas do professor do EM pelo conselho de classe e série: uma forma “democrática” e explícita de cobrança e aceitação de resultados**

O Conselho de Classe e Série é um colegiado responsável pelo processo coletivo de avaliação do ensino-aprendizagem. É formado por todos os professores da classe/série e aluno de cada classe. Na escola alvo deste estudo, o Conselho de Classe/Série foi realizado no dia 11/5/06, teve início às 8 horas, seguindo um cronograma de horários. Esse conselho contou com a presença dos professores de cada classe, da coordenadora pedagógica, do diretor e dos alunos das respectivas classes. A reunião transcorreu num ambiente participativo, democrático e organizado, sem tumulto ou desrespeito.

Os professores levantaram o perfil de cada classe, seguindo-se os comentários da coordenadora sobre as notas obtidas pelos alunos. O diretor fez o fechamento da reunião, enfatizando questões levantadas pelos professores, especialmente em relação aos resultados. Por fim, os alunos expuseram seus pontos de vista na voz de um representante da classe.

Pôde-se notar durante a reunião que os alunos da escola alvo desta pesquisa, que representavam a classe, possuem um vocabulário diferenciado: usam palavras que não são ouvidas costumeiramente, sabem negociar e argumentar quando necessário. Aqueles que pertencem à série final do EM passaram por um processo de seleção e adaptação às regras da escola. Muitos dos que ingressaram e não se adaptaram foram “*expulsos*” desse ambiente escolar. Segundo a Profª. Coordenadora do período diurno, na 2ª série, “*eles já se encontram preparados para prosseguir nos estudos e estão enquadrados nos objetivos da escola*” e complementa dizendo que “*os alunos da 3ª série são preparados para o vestibular*”.

Percebeu-se que o Conselho de Classe, nesta escola, reflete administrativa e externamente forte cobrança em relação à obtenção de resultados e desempenho dos alunos. Estes também questionam, pedagogicamente, o processo ensino-aprendizagem ao avaliarem a ausência do professor regente da sala.

Perfil da 3ª série A, segundo os professores:

- Os alunos são muito falantes, mas participativos, e isto é muito importante para solucionar dúvidas para o vestibular;
- Há formação de muitos grupos na sala, em decorrência de a sala ter sido formada por alunos de várias séries anteriores. Esses grupos permanecem juntos desde o início até o término do período. A tomada de posição em colocá-los sentados em fileiras, individualmente, tem surtido resultados;

- Ênfase nas notas visando a um desempenho maior e investimento na informação obtida;
- Alunos desenvolvem atividades não pertinentes à aula;
- A professora de Língua Portuguesa esclareceu que um dos aspectos negativos é que os alunos não trazem o livro didático, prejudicando o andamento das atividades, e lembrou que eles nunca devem se contentar com o mínimo.

OBS.: Em nenhum momento P1 posicionou-se em relação à sala.

Com relação ao Diretor:

- Em se tratando de uma sala participativa, lembrou que os alunos precisam tomar ciência das regras existentes na escola, pois as cobranças fora da escola são maiores;
- As avaliações externas como o ENEM, cujos resultados não são pertinentes somente aos alunos, mas também aos professores, em decorrência de forte cobrança dos pais e do sistema educacional, são importantes.

Coordenadora do período diurno:

- É importante e pertinente seguir as regras da escola, porque na faculdade funciona diferente.

Posição dos alunos:

- Reclamaram da falta de professores e do modo como seriam explicadas as notas vermelhas aos pais, já que os pais confiam mais na escola que nos filhos;
- Pediram maior empenho nas explicações dadas em aula por causa do vestibular no final do ano.

Perfil da 3ª série B, segundo os professores:

- P2 lembrou que para os alunos nem tudo é permissível; há alunos que não apresentam perspectivas de futuro e não se preocupam com o vestibular. São poucos os que se interessam, questionam. São falantes. Reforçou para os alunos que o aprendizado se dá em sala de aula;
- Enfatizou também que quem reprovará ou não é o vestibular. Os alunos desta sala são faltosos e alguns não têm postura adequada, e por estarem nesta escola confiam no ensino que ela fornece. Em relação ao trabalho de leitura extraclasse sobre o *“Auto da Barca do Inferno”*, nove alunos não entregaram o trabalho e os demais não apresentam qualidade, destacando que esta é uma obra indicada para o vestibular;
- Outro professor comentou que as posturas negativas se refletem no rendimento escolar, e o cursinho tem sido uma porta de aprendizagem dos conteúdos do EM, pois alguns alunos não apresentam interesse na aprendizagem oferecida na escola;
- O uso de materiais eletrônicos em sala de aula tem sido constante (celulares, MP3), além da falta de postura, uso de boné;

- Alguns alunos ainda não perceberam o peso e a importância das disciplinas.

Diretor:

- Os problemas levantados pelos professores são resultantes da falta de postura em determinados momentos e isso significa má administração dos próprios problemas e o uso de equipamentos eletrônicos é desrespeitoso e o respeito se aprende na escola.

Coordenadora:

- Esta classe obteve o melhor desempenho no SARESP/2005;
- Questionou os alunos sobre o que afinal aprenderam neste período letivo, como e por que foram avaliados conforme o rendimento que ora apresentam.

Alunos:

- Pediram maior empenho na transmissão dos conteúdos pelos professores eventuais, que substituem os professores regentes da classe;
- Reclamaram a ausência prolongada dos professores em decorrência de licenças;
- Solicitaram que a escola tome providências em relação a tais ausências.

Perfil da 3ª série C, segundo os professores:

- A sala apresenta aproveitamento médio e pode ter melhor desempenho. Há boa participação dos alunos durante as aulas;
- Há respeito pelos professores, não é uma sala que apresenta maiores problemas;
- Houve interrupções feitas pelo diretor, que lembrou aos alunos sobre os problemas de indisciplina e a necessidade de verificar posturas e atitudes em relação à formação;
- Um dos professores comentou que há baixa auto-estima dos alunos da rede pública estadual em relação à concorrência de vestibular, comparando-se com alunos das escolas particulares;
- A sala apresenta formação de grupos, mas no geral a sala é participativa.

Após essas considerações, o diretor ausentou-se para cumprir atividades na DE, assumindo a condução dos trabalhos a professora coordenadora.

Coordenadora:

- A sala teve bons resultados no SARESP/2005 e reforçou que o comportamento precisa ser revisto, uma vez que a escola possui regras que precisam ser cumpridas.

Alunos:

- Reclamaram a ausência freqüente de professores.

A 3ª série C não foi uma das salas observada durante o estudo, porém serviu durante o Conselho para se verificar que, embora cada série apresente características diferentes, há pontos em comum levantados pela direção: empenho (postura, disciplina, respeito) e pelos alunos (tomada de atitudes da escola em relação à fala de professores e ao conteúdo).

A escola, durante o Conselho de Classe/ Série, cobra e reforça explicitamente os resultados das avaliações externas e desempenho com vistas ao ingresso dos alunos no ensino superior, porém manifesta-se pouco em relação às reivindicações dos alunos. Por outro lado, as reivindicações dos alunos reforçam também a cobrança explícita em relação aos conteúdos.

Em conversa informal, um dos alunos de uma das classes de 3ª série revelou que:

*“Considero que esta escola tem uma boa qualidade de ensino, pois há cobrança dos conteúdos pelos professores e quem não consegue acompanhar as disciplinas é reprovado. Além disso, o conteúdo que o professores trabalha é semelhante ao conteúdo das escolas particulares. Isso eu verifiquei comparando as disciplinas com um amigo que estuda em escola particular. Também a escola tem uma parceria com o Anglo e acho isso importante. A escola também tem uma parceria com o Anglo que dispõe de vagas para fazermos simulados para o vestibular e nos prepararmos melhor”.*

A forma como o Conselho de Classe/Série ocorreu dá mostras de haver entre alunos e escola uma espécie de “contrato pedagógico” em que alunos cobram e exigem, e a escola tenta se justificar e atendê-los, ressaltando sempre o desempenho nos resultados externos.

## **4.2 Frequência com que a leitura é realizada na escola pública alvo**

O tempo para a formação de leitores é crucial. Na escola, a leitura ocorre com tempo marcado, bimestral ou semestralmente, e a finalidade serve à entrega de trabalhos, seminários ou provas, deixando de considerar um tempo previsto para discussões necessárias ao trabalho com a linguagem, dúvidas e questionamentos dos alunos.

Segundo as *Orientações para o Ensino Médio*, a leitura de uma obra literária requer “planejamento do professor para orientar a leitura e tempo para o aluno ler o livro” (BRASIL,

2006, p. 78). Portanto, a solicitação de leituras extraclasse pressupõe que os professores, estrategicamente, indiquem finalidades, estimulem e discutam a leitura em sala de aula, possibilitando ao leitor estabelecer vínculos com a obra e com o autor.

Dedicar algumas aulas à discussão para se chegar às finalidades da leitura não significa perder tempo e atribui à escola e à aula um ritmo diferente para que o aluno possa, por intermédio do professor, desenvolver suas habilidades leitoras.

Entre a leitura feita pelos alunos por opção própria e a proposta pela escola, prevalece a leitura de obras clássicas justificada pelo valor social que se atribui a essa prática – o vestibular –, ou à formalização de notas, e não pelo prazer. Esses podem ser fatores que distanciam o leitor da leitura de fruição, limitando sua formação nos processos interativos dos quais poderia participar se as atividades de leituras fossem desenvolvidas tomando-se a linguagem em suas relações dialógicas.

Diante disso, o que se percebe é que o tempo para a leitura resume-se, na escola pública, àquele estipulado pelo professor – um mês ou um semestre –, com maior relevância à leitura extraclasse em detrimento da leitura que poderia ser realizada nos espaços da escola, biblioteca ou sala de aula, excluindo-se também os recursos que podem ser considerados no estímulo do gosto pela leitura.

## Considerações Finais

“Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (...). Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (SILVA, 2005, pp. 15-16).



Este trabalho procurou mostrar como a leitura no currículo do Ensino Médio, vista como atividade – meio necessário à inserção social dos alunos nos diversos segmentos sociais –, é desenvolvida na escola pública paulista. Para tanto, entendeu-se que as práticas desenvolvidas pelos professores são fundamentais para a formação do aluno leitor.

O modo como o aluno-leitor do Ensino Médio se apropria e processa a linguagem visando à construção de sentidos para o texto revelou que as práticas dos professores ligam-se ao desempenho dos alunos por meio do domínio teórico somado a aspectos externos à escola, o que impede, de certa forma, o desenvolvimento da leitura significativa não só como informação, mas, principalmente, como atividade promotora de significados e de interlocução entre aluno-texto.

As práticas de leitura como meio de inserção social ainda são um grande desafio para a escola. Pensar em inserção social por meio da leitura é ter de considerá-la sob a perspectiva de concepção da linguagem como discurso e como atividade enunciativa; considerar a noção e especificidades dos gêneros textuais; as relações autor-leitor e leitor-texto.

No que se refere à prática de leitura, buscou-se compreendê-la sob o ponto de vista interacional apontado por Solé (1998), que postula seu ensino por meio de estratégias para as quais, no processo de compreensão de textos, o conhecimento prévio do leitor é fulcral na interação do leitor com o texto escrito. Sob o ponto de vista dialógico Bakhtin (2000, p. 301), lembra ao leitor que a linguagem e, sobretudo, a língua materna “não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam”.

A leitura também é defendida por Bourdieu (2001) e Chartier (2001) como uma prática cultural que designa “toda espécie de consumo cultural” (p. 231) e, finalmente, como prática histórica defendida por Hébrard (1999), a leitura é constituída nas figuras do leitor e no jogo que se estabelece entre o texto e as formas de ler.

Também é necessário frisar que os usos do computador e da Internet pelos alunos como subsídio às atividades de leitura e também pelos professores, impuseram outras formas de ler e selecionar as informações. Essas novas modalidades trazem ao cotidiano da escola formas de leituras com as quais a escola ainda não consegue lidar.

A idéia de apropriação dos textos pelo leitor – literários ou não – implica sempre na possibilidade de uma leitura que promova um aprendizado particular, do qual resultam habilidades distintas. Para consolidar o ensino de leitura articulado a uma visão crítica do mundo que rodeia o aluno de modo geral e, em especial, o de Ensino Médio, o currículo

compreendido como meio articulador, que dá às práticas dos professores um significado de “identidade”, cumpre uma função ideológica e não neutra – deve ser adequado a cada realidade escolar.

Isto implica considerar que o currículo é, geralmente, nivelado aos conteúdos mínimos por falta de *capital cultural* dos alunos, o que confere à instituição valor de prestígio, respeitabilidade e reconhecimento nos diferentes segmentos sociais. Neste currículo, na maioria das vezes, a leitura não se realiza para a formação de um leitor crítico e ativo. Contudo, esse tratamento tímido dado à leitura nas escolas públicas é fruto de práticas que institucionalizaram os usos e as finalidades dadas à leitura.

A questão que se levanta é a formação do aluno leitor com vistas à aquisição de capitais culturais diferenciados, que possam ressignificar suas ações no mundo. Essa preocupação com a formação do aluno leitor, na escola média, ganha relevância na década de 1990, nos documentos oficiais que prescrevem uma formação que adapte o aluno à realidade do trabalho e da cidadania para atender ao mundo do trabalho e melhor qualificação.

Considerando que a divisão do trabalho industrial nos últimos tempos influenciou a organização curricular, é importante compreender que a organização do trabalho, permeada pela flexibilidade, influenciou a organização dos currículos na formação de habilidades e autonomia do aluno.

Essa nova ordem social requer um tratamento diferenciado às práticas de leitura desenvolvidas no Ensino Médio. Recorrendo às práticas de leitura e ao *currículo em ação* desenvolvidos na escola alvo deste estudo, percebe-se que a leitura parece ser pouco prazerosa. Observa-se, no entanto, que nem tudo que se ofereça ao aluno para leitura deva ser prazeroso, uma vez que os gêneros oferecidos a ele englobam linguagens variadas e nem sempre a de sua preferência. Não se percebe o desenvolvimento desta prática como uma forma de lazer e de fruição, exceção feita à leitura de autores que não estão no rol das leituras solicitadas pelos professores e cuja circulação e manuseio dos livros são freqüentes entre os alunos.

Freqüentemente ouve-se que o “*aluno não gosta de ler*”. Trata-se de uma afirmação que pode estar ligada à falta de hábito do leitor em relação à leitura, mas também pode revelar a dificuldade do professor em despertar o interesse do aluno por determinados tipos de leitura, principalmente, dos livros clássicos da literatura. Estes, por sua vez, são lidos como exigência para a realização de trabalhos e provas ou para o vestibular.

Os dados coletados revelaram que a relação entre os alunos do Ensino Médio e a leitura indicada pelos professores justifica-se não pelo prazer, mas, antes, pelo valor atribuído

ao vestibular. Dessa forma, impõe-se um ritmo de leitura visando à obtenção de rendimentos dos alunos e desempenho da escola, de um lado. De outro lado, esse ritmo com que a leitura é desenvolvida promove o distanciamento do leitor com a obra literária.

Num clima de exigência e imposição, a leitura literária pouco se desenvolve – o que pode ser uma das dificuldades do aluno na compreensão dos enunciados de provas ou questionamentos formulados por eles nos trabalhos solicitados pelos professores – uma vez que o texto literário leva o leitor a assumir novos comportamentos sociais. A leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, sendo o aluno um ser ativo, que interage com o texto e para isso também depende de três categorias: a produção, a recepção e a comunicação do leitor com o texto.

Vale lembrar que essas categorias resultam de relações multidimensionais da experiência estética e, portanto, não seguem uma hierarquia. A experiência estética se realiza pelo prazer em compreender determinada leitura. Com isso a obra literária antecipa a compreensão, colocando à tona a subjetividade da interpretação e do gosto do leitor, ou melhor, o ato de ler está condicionado a leituras passadas, ao repertório de outras referências literárias que servem ao leitor como fundamento sobre o qual reconstrói sua leitura e expectativas.

Sem essa relação com o texto literário, o aluno não se movimenta nele com liberdade. Constatou-se que o ensino de leitura do texto literário visa, muitas vezes, à aquisição de um saber prático com vistas aos vestibulares, que exigem domínio da linguagem e conhecimento da tradição literária. Dessa forma, os sentidos múltiplos, implícitos e explícitos nos textos literários são difíceis de serem compreendidos através de informações sobre períodos literários.

A questão da leitura parece estar, portanto, no modelo de leitor que a escola ainda insiste em manter – o de decodificador ou reproduzidor de sentidos esperados pelo professor. Infere-se, portanto, que a leitura não se desenvolve com vistas à fruição, ao gosto, mas por obrigação. Dessa forma, o aluno não vê utilidade nas leituras literárias consideradas canônicas por dois motivos. Primeiro, a linguagem se apresenta elevada ao repertório do aluno causando, na maioria das vezes, o distanciamento e o desinteresse em buscar na leitura uma relação dialógica entre o imaginário, o real e as possibilidades de adentrar outros mundos possíveis. Segundo, não há uma aproximação entre a teoria explicitada no livro didático ou no paradidático com o cotidiano escolar.

O estudo evidenciou também que a interação entre leitor e textos confere apenas o cumprimento da leitura. Convém ressaltar que essa interação resulta na compreensão do texto

e envolve dimensões culturais, sociais, subjetivas, sob diferentes visões de leitura de um mesmo texto pelos alunos, em função de seu repertório, de seus valores éticos e estéticos. O prazer e a fruição provocados pela estética literária cedem lugar ao ensino sem prazer e à valorização de aspectos pragmáticos e reducionistas que promovem a formação de leitores descomprometidos com o texto.

Por outro lado, os PCNEM inferem que a disciplina Língua Portuguesa deve possibilitar ao aluno desenvolver seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas formas de expressão lingüística e sua formação como leitor de gêneros textuais que circulam dentro e fora da escola. As propostas contidas nos documentos oficiais enfatizam o uso de estratégias diferenciadas que dizem respeito às habilidades de leitura e de escrita e isto parece não estar claro para os professores.

Parece haver uma contradição entre o *currículo prescritivo* e o *currículo em ação* no ensino de leitura: os professores exigem a leitura e, ao mesmo tempo, não promovem situações para que os alunos sejam co-participantes das leituras, o que não propicia o desenvolvimento de uma percepção renovada do mundo e também não se promove a experiência estética como arte.

Neste sentido, a leitura deve funcionar como meio não apenas de informar, mas de formar leitores críticos reflexivos. Isso poderá ocorrer se a literatura que se desenvolve na escola vincular-se à formação humanizadora e às possibilidades de o aluno compreender as transformações estéticas de cada época através de seus autores. O ensino de literatura, como se apresentou na escola alvo deste estudo, considera a inserção social por meio do ingresso do aluno ao vestibular.

Percebeu-se que as práticas dos professores voltam-se muito mais para a história da literatura do que para a leitura que promova a relação do leitor com o texto. Neste ponto, parece que a escola não dá conta do ensino de leitura, já que os simulados aplicados pelo Sistema Anglo servem como subsídios de outras leituras.

Esse reducionismo também é percebido no tratamento dado aos textos literários pelo livro didático, cujos fragmentos são insuficientes para dar conta do objeto estético: o texto literário na íntegra.

As práticas constituídas ao longo dos séculos ainda moldam o ensino, que se exerce de forma linear, raramente viabilizando a experiência de interpretação e de participação ativo-receptiva, inerentes à fruição estética, entendida como processo de humanização e de inserção do aluno nos diversos segmentos sociais e, principalmente, no mundo do trabalho.

Ficaram evidentes, neste estudo, duas formas de leitura: a primeira diz respeito à leitura cotidiana realizada espontaneamente pelos alunos, que não faz parte das leituras solicitadas pela escola e se desenvolve pelo prazer e curiosidade em conhecer outros gêneros que não os solicitados pela escola; a segunda volta-se à leitura indicada pelos professores, cujo valor atribui-se a uma preparação específica e não para a vida, para o entretenimento ou lazer, e são freqüentemente obras clássicas solicitadas pelos vestibulares.

Considerando o modo sucinto, direto e rápido do mundo do trabalho, pode-se admitir que a leitura, desenvolvida na escola, não se desenvolve de forma dinâmica. Entendida como prática necessária à formação do novo “perfil” delineado nos documentos oficiais, parece que ainda não há co-relação entre esta prática e aprofundamento naquilo que se considera como boa leitura e o mundo que cerca o aluno.

A leitura ensinada na escola revela que, de maneira geral, os alunos não conseguem tirar informações daquilo que lêem e pode-se dizer que muitos dominam o código, no entanto, poucos se favorecem intelectualmente dessa prática. É preciso considerar também a dificuldade de se ter acesso às obras literárias, à formação e à valorização do professor como leitor e, conseqüentemente, à biblioteca.

Torna-se necessário uma revisão da noção de leitura na escola e no currículo, permitindo que esta prática seja tomada como linguagem de natureza comunicativa embasada na interação texto-leitor. Assim, a leitura de um texto não será vista como algo pronto e definitivo. As práticas dos professores devem direcionar a leitura para que os alunos a compreendam não somente na escola, mas em qualquer esfera da sociedade.

Finalmente, pode-se admitir a existência da leitura na escola pública. Contudo, desenvolvida como ensino pragmático, a leitura ainda não ganhou uma dimensão de atividade que subsidia a preparação para a vida e, conseqüentemente, para o trabalho, nem a de um componente cultural relevante nas sociedades letradas, cuja apropriação e uso tornam-se elementos de distinção e de inserção social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. 1982. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.

BAKHTIN, Mikail. 1979/1995. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Rad. M. Lahud e Y.F. Vieira. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_. 1995. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_. 1997. *Problemas da poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

\_\_\_\_\_. 2000/2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

CHARMEUX, Eveline. 1994. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez.

BERGER FILHO, Ruy Leite. 2002. *Ensino Médio: os desafios da inclusão*. In: Kuenzer. A (org.). *Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. 1999. Educação profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 20, maio/ago./1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 1993. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de Doutorado. História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo

BOGDAN, R.; BIKLENS, S. 1994. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto

BOSI, Alfredo. 1992. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix.

BOURDIEU, Pierre. 1979. *La distinction, Critique sociale du jugement*, Coll. “Lê sens commun”. Paris: Minuit.

\_\_\_\_\_. 1990. *Leitura, leitores, letrados, literatura*. In: *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.

\_\_\_\_\_. 1998. *Escritos de Educação*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATTANI, Afrânio (orgs.). Petrópolis: Vozes.

CALVINO, Ítalo. 1993. *Por que ler os clássicos*. Trad.: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras.

CEIA, Carlos. 2005. *E- Dicionário de termos Literários*. Texto disponível na Internet: [www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/clássicos.htm](http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/clássicos.htm), acesso em 22/01/2007.

CHARTIER, Roger. 2001. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R (org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

\_\_\_\_\_. 1999. *As revoluções da leitura no Ocidente*. ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil: FAPESP

\_\_\_\_\_, BOURDIEU, Pierre. 2001. *A leitura: uma prática cultural*. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

CHERVEL, A. 1990. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, v.2.

CHIAPPINI, Lígia (Coord. Geral). 1997. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez. v.2. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos/ coordenadoras do volume: Helena Magamine e Guaraciaba Micheletti.

CHOPIN, Alain. 2000. *Pasado y presente de los manuales escolares*. Trad. Mirian Soto Lucas. In: BERRIO, J.R. *La cultura escolar na Europa*. Madrid: Biblioteca Nueva.

CITELLI, Adilson. 2000. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos e informática*. São Paulo: Cortez.

DAMACENO-REIS, A. 2006. *O uso do livro didático por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DAYRELL, Juarez (org.). 1996. *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UMFG.

ECO, Umberto. Lector in Fabula. São Paulo: Perspectiva, 1919..

\_\_\_\_\_. Os limites da Interpretação. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EITERER, Carmen L. 2001. *Uma leitura possível: um estudo sobre a formação do leitor no ensino médio*. São Paulo: FEUSP. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

FARACO, Carlos Alberto. 2002. *Área de Linguagem: algumas contribuições para a sua organização*. In: Kuenzer, Acácia (org.). Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 1974. Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FERREIRA, N.S.A. *A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-1995*. São Paulo: Komedi

FOUCAMBERT, Jean. 1994. A leitura em questão. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed.

HÉBRARD, Jean. 1999. *Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural*. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras. Associação de Leitura no Brasil. São Paulo: FAPESP.



GERALDI, João Wanderlei. 1984. *O texto em sala de aula: a leitura e a produção de texto*. Cascavel, PR:Assoeste.

\_\_\_\_\_. 2003. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A. I. 1998. *Compreender e transformar o ensino*. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.

GIMENO SACRISTÁN. 1999. *Poderes instáveis em Educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. 2000. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

GOULEMOT, Jean Marie. 2001. *Da leitura como produção de sentidos*. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

ISER, Wolfgang. 1996. *O ato da leitura*. Vol. 1 e 2. São Paulo: ed. 34

KLEIMAN, Ângela. (1996). *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1998.

KUENZER, Acácia. 2002. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.

LAJOLO, Marisa. 1993. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.

\_\_\_\_\_. 1981. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense.

\_\_\_\_\_. 2001. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna.

\_\_\_\_\_, ZILBERMAN, Regina. 1991. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática.

\_\_\_\_\_. 1998. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.

- LIMA, Luiz Costa (org). 1979. *A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LOPES, Elisa Cristina. 2003. *Por onde caminha a literatura no ensino médio*. São Paulo: FEUSP. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. 1985. *A leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo*. In: *Leitura – Teoria prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- MICHAELIS: *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998
- MOISÉS, Massaud. 1974. *Dicionário de Termos Literários*. 10ª ed. São Paulo: Cultrix.
- MUNAKATA, Kazumi, 1997. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- NUNES, Clarice. 2002. *Ensino Médio: Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A.
- PERINI, Maria. A interação no processo de leitura e de escrita: uma investigação a partir da prática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PIGLIA, Ricardo. *A leitura na tradição ocidental*. O Estado de S.Paulo. Caderno Cultura, p. 2, 20 ago. 2006.
- \_\_\_\_\_. 2005. *El último lector*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- REIS, Carlos. 1995. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. Coimbra: livraria Almedina.
- RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Cláudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. 1978. *Letramento no Brasil: Alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional*. In: *Educação & Sociedade: Revista das ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade – vol.e, nº. 1*. São Paulo: Cortez, CEDES.

ROCKEWELL, E; MERCADO, R. 1986. *La escuela, lugar del trabajo docente*.

Descripciones y debates. México: DIE/Cienvestav/IPN.

ROCKEWELL, E. *La lecture como prática cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. Educ. Pesq. (online). jan/jun/2001, v.27, nº 1, pp 11- 26.

ROJO, Roxane. (org.). 2000. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*.

São Paulo: Educ. São Paulo: Mercado das Letras.

SALIM, Rosely M. 2005. *Língua Portuguesa no Ensino Médio: limites e possibilidades formativas do currículo desenvolvido na escola*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. 1998. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: EDUC/FAPESP.

SANTOS, Lucíola Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. 1996 *O currículo como campo de luta*. In: Presença Pedagógica, jan./fev., vol.2, nº. 7.

SILVA, Maria Jane de Lucena. 2001. *Leitura: ainda uma dificuldade para os discentes do ensino médio da rede estadual*. Monografia. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu. (2001). *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SMITH, Frank. 1989. *A leitura significativa*. São Paulo: Artmed.

SOARES, Magda. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. *Novas práticas de leitura e de escrita: letramento na cibercultura*. In: Educação e Sociedade. Revista da Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade – vol. 1, (1978). São Paulo: Cortez. Campinas, CEDES.

- SOLÉ, Isabel. 1998. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed.
- TRAVAGLIA, L.C. 1998. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez.
- TYLER, Ralph W. 1978. *Princípios básicos do currículo e ensino*. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo
- YOUNG, Michael. 1971. *Knowledge and control*. In: APPLE, M; WEIS, L. *Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar*.
- WILLIAMS, Raymond. 1969. *Cultura e sociedade (1780-1950)*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- ZICCARDI, Ana Maria. 2003. *A busca de sentidos no texto: estudo aplicado sobre a Produção de inferências em textos escritos*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ZILBERMAN, Regina. 1989. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. 1991. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. 1997. *O leitor e o livro*. Horizontes, Bragança Paulista, v.15, p.21-40. São Paulo: Global.

## **Documentos**

- BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. *PCN<sup>+</sup> Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretriz e Base da Educação Brasileira*. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. 2006. *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação/MEC. *Orientações Curriculares para o ensino médio*.

\_\_\_\_\_. 2005. São Paulo. *Hora da Leitura!* Secretaria da Cultura/ Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas.

\_\_\_\_\_. 2005 São Paulo: *Educando pela diferença para a igualdade*. Secretaria da Educação.

\_\_\_\_\_. 2005. São Paulo. *Bem-vindo professor!* Secretaria da Cultura/ Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas.

### **Livros Didáticos**

AMARAL, Emília *et al.* 2003. *Novas palavras: português*, volume único. 2ª ed. São Paulo:FTD.

CASTRO, Maria da Conceição. 1998. *Língua e Literatura*, vol.2. 5ª ed. São Paulo: Saraiva.

\_\_\_\_\_. 1998. *Língua e Literatura*, vol.3. 5ª ed. São Paulo: Saraiva.

## **ANEXOS**

## Anexo 1:

### Resumo das observações feitas no período de março a junho/2006 nas aulas de Língua Portuguesa

#### Resumo das observações

##### P1 (3ª série A - EM)

22/03

**Atividades de leitura extraclasse:** distribuição de 09 obras literárias, indicada pela Fuvest, para os grupo.

**Gênero:** romance

**Finalidade:** conhecer o enredo da obra, suas características e o movimento literário a que pertence.

**Tempo:** um semestre

**Recurso:** Livro paradidático, Internet e outros meios que propiciem a pesquisa.

Quinzenalmente os grupos deverão apresentar relatório sobre o andamento do trabalho, os avanços e as dúvidas, bem como os alunos que estão colaborando ou não.

23/03

- Discussão em grupo sobre a poesia romântica da 2ª geração
- Exercícios propostos no livro com verificação da professora
- Elaboração de poesia romântica para exposição em varal de poesias, no pátio da escola.

06/04

- Exercícios gramaticais
- Montagem do varal de poesias

13/04

- Redação partindo de um tema proposto: O seqüestro  
 “Seu filho está em nosso poder.  
 Deixe R\$ 3.000,00 na estação Tatuapé do Metrô,  
 Atrás do balcão de atendimento CEMA, amanhã às 10:45.  
 Tome o próximo trem às 10:50  
 Se houver alguém vigiando, o garoto morre” (adaptada – Vestibular da Unicamp)

Personagem: Maurício (garoto esperto e vale cada real do montante pedido)

Roberval: pai do garoto

Bolacha: um dos seqüestradores

Tripa Seca: seqüestrador

Bola de Sebo: seqüestrador

Jovina: mãe do garoto

14/05

- A prosa romântica brasileira
- Leitura de texto: *Iracema*
- Resolução de exercícios sobre o texto

18/05

- Tentativa de levar os alunos à biblioteca para trabalhar com o próprio livro texto. A programação foi decidida de última hora, sem explicitação de finalidades. A biblioteca estava sendo usada para outras finalidades: guarda de materiais fornecidos pelo governo aos alunos (Kit aluno Presente)

### **Sugestões de leitura complementar ao conteúdo desenvolvido:**

1ª- *As pupilas do senhor Reitor*, de Júlio Diniz

**Gênero:** romance

**Finalidade:** confrontar com as poesias românticas

**Recurso:** livro paradidático

Não houve concretização da atividade sugerida e nem retomada do assunto em sala de aula.

2ª- *À procura de um milagre*

**Gênero:** drama

**Finalidade:** analisar aspectos do filme: sinopse, enredo, personagens principais, secundários, coadjuvantes, tempo, espaço, clímax.

**Recurso:** Vídeo

**Tempo:** quinze dias

**Avaliação:** entrega de trabalho por escrito.

## **P2**

(3ª série B -EM)

23/03

- Entrega de atividade de avaliação da leitura do Livro “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente.
- Exercícios gramaticais
- Correção de exercícios de vestibular

06/04

- Comentários sobre os antecedentes da Semana de Arte Moderna
- Leitura silenciosa e estudo da poesia “O poeta come amendoim” (Mário de Andrade), envolvendo análise da forma textual, análise da linguagem e avaliação do conteúdo poético.

08/04

- Leitura feita por uma aluna sobre um trecho do artigo *Paranóia ou mistificação?*, de Monteiro Lobato, publicado em O Estado de S.Paulo, em 20/12/1917. A leitura foi interrompida várias vezes pelo professor para chamar a atenção dos alunos em relação a possíveis questões de vestibular.
- Indicação do filme na versão *relux* do filme *Apocalypse*, de Franz Coppola associado ao fragmento lido pelo professor.



Durante a explicação, alguns alunos mantiveram-se atentos fazendo anotações no caderno ou no próprio livro, outros alunos apenas ouviam a fala do professor sem manifestar qualquer interação/envolvimento com a aula e o conteúdo explicado, conversavam.

13/04

- Explicação sobre os Movimentos e tendências do Modernismo brasileiro.
- Resolução de exercícios, contendo:
  - leitura silenciosa da poesia *Uvi Strella*, de Juó Bananere e resolução de exercícios: as questões de nº. 1 ao nº. 5 referem-se a conteúdos já tratados em aula; a questão 6 traz a análise de versos da poesia *Os sapos*, de M. Bandeira e a de nº. 7 um poema de Oswald de Andrade, autores ainda não estudados.
- Gramática

14/05

- Correção de exercícios gramaticais e de literatura, propostos por vestibulares.

É interessante observar exercícios os exercícios propostos trazem autores que não foram estudados ainda e, cujas obras, características e movimento ao qual pertenceu podem não ser conhecidos pelos alunos.

18/05

- Leitura silenciosa e análise do poema *Poética*, de M. Bandeira, contendo:
  - análise da forma, avaliação da linguagem, explicação de conceitos (metalinguagem, poema metalingüístico...).
- Leitura de explicações contidas no livro didático e comentários do professor sobre Modernismo 1ª fase.

22/05

- Gramática
- Leitura e comentários feitos pelo professor sobre autores da 2ª fase moderna.
- Resolução de exercícios.

29/05

- Leitura comparada de trecho da obra *Terras do sem-fim*, de Jorge Amado, com análises feitas por Álvaro Lins e Plínio Barreto.
- Resolução de questões sobre o texto.
- Correção dos exercícios.

06/06

- Leitura de trecho da obra *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego.
- Resolução e correção de questões propostas

08/06

- Gramática

### **Atividades de leitura extraclasse propostas por P2 para a 3ª série B- EM**

1º Bimestre: *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente.

2º Bimestre: *Memórias de um sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida.

2<sup>as</sup> série do E M

05/06-

- Correção de exercícios gramaticais.
- Leitura da poesia *O adeus de Teresa*, de Castro Alves.
- Análise das características da 3<sup>a</sup> geração romântica.
- Classes gramaticais – revisão.

06/06

- Entrega de questões dissertativas e objetivas sobre a obra: *Memórias de um sargento de Milícias*. Comparação entre as semelhanças das personagens Leonardo Pataca (Manuel Antônio de Almeida) e *Macunaíma* (Mário de Andrade).
- Leitura de fragmento da poesia *Guesa*, de Guerra Junqueiro.
- Correção de exercícios na lousa por aluno.

08/06

- Introdução à prosa romântica.
- Exercícios para casa.

Total de horas observadas: 8 h/a

**Atividades de leitura extraclasse propostas para as 2<sup>as</sup> séries-EM**1º Bimestre: *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente2º Bimestre: *Memórias de um sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida3º Bimestre: *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco**Tempo para leitura:** um bimestre para cada obra.

**Finalidade:** ler para conhecer o enredo da obra, suas características, personagens e desenvolver Trabalho escrito contendo introdução, desenvolvimento e 10 questões objetivas, 10 questões dissertativas e conclusão.

**Gêneros:** teatro, romance.**Recursos:** livro paradidático, Internet ou outros meios de pesquisa.**Atuação dos alunos:** preparar 10 questões dissertativas e 1º questões objetivas sobre a leitura feita.

**Atuação do professor frente às necessidades dos alunos:** Os alunos discutem entre si questões relacionadas ao livro, sem a intervenção do professor que, também, não respondeu dúvidas dos alunos em relação a personagens e significados de palavras, alegando que o livro foi lido por ele há muitos anos e quanto à significação de palavras entregou à aluna um dicionário.

**Aproximação/ apropriação das obras utilizadas para leitura:** a leitura é realizada para entrega de questões objetivas e dissertativas pelo aluno e como apoio ao vestibular.

**P3**(1<sup>as</sup> séries do EM)

29/05

- Estudo das funções da linguagem com a elaboração de cartazes exemplificando cada uma das funções (conativa, emotiva, metalingüística, poética...) e apresentação em forma de seminário.
- Retomada de conceitos (prof<sup>a</sup>).

30/05-

- Gramática.
- Trovadorismo: contexto histórico.

06/06

- Análise de cantigas medievais líricas e suas características.
- Resolução de exercícios do livro (perguntas e respostas)
- Correção do exercício individual com orientação sobre a resposta.

07/06

- Análise de cantigas medievais satíricas.
- Resolução de exercícios do livro (perguntas e respostas), compreendendo as habilidades de comparar e diferenciar os dois tipos de cantigas.
- Correção dos exercícios retomando os conceitos chave e as características de cada cantiga.
- Retomada de conceitos.

08/06

- Leitura poesia trovadoresca e resolução de exercícios.
- Correção de exercícios com exploração de significação de palavras, exploração de aspectos estilísticos (hipérbole).

**OBS:**

- Os alunos fazem leituras paralelas, que não fazem parte do contexto curricular, e concomitante com outras atividades desenvolvidas durante a aula: O mundo de Sofia, romance da história da filosofia (Jostein Gaarder); Entre o amor e a guerra (Zíbia Gasparetto).
- Circula entre os alunos leituras de textos científicos ou técnicos solicitados nos cursinhos freqüentados pelos alunos.

**Atividade de leitura extraclasse proposta para as 1<sup>as</sup> séries-EM****Obra:** *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente

- A professora desenvolve um roteiro de leitura, explicando sobre o autor e sobre o significado da palavra *auto*.
- **Gênero:** teatro
- **Tempo:** 01 bimestre

**Finalidade:** análise das personagens de acordo com o conceito de moralidade e do que é certo e errado para a época, com o intuito de entender o porquê o autor critica a sociedade da época.

**Atuação da professora para atender às necessidades dos alunos:**

Os alunos trazem questionamentos sobre a obra e as dúvidas são tiradas durante a aula.

Há aproximação da obra solicitada para leitura com o movimento literário que será estudado.

**Recurso:** livro paradidático

**Avaliação:** prova escrita

Total de horas observadas: 10

Atividades de leitura: textos do livro, durante a aula, de gêneros líricos e satíricos.

Finalidade: distinguir as características das cantigas líricas e satíricas criadas no período medieval.

## **Anexo 2**

### **Roteiro para entrevista com professor de Língua Portuguesa do Sistema Anglo Vestibulares**

- 1- Como o senhor vê a formação dos alunos do Ensino Médio e dos professores que atuam nessa modalidade de ensino em relação aos professores que ministram aulas no Sistema Anglo?
- 2- A que o Sr. atribui a defasagem entre o proposto nos documentos oficiais e o que se ensina nas aulas?
- 3- O Sistema Anglo tem uma linha diferenciada de trabalho daquela sugerida pelos PCN?
- 4- Em que a formação dos professores é importante no desenvolvimento das aulas ministradas no Sistema Anglo?
- 5- Como o senhor analisa o ensino da disciplina Língua Portuguesa na escola pública?

### Anexo 3

#### Anglo Vestibular: uma proposta “diferenciada” no ensino de leitura

Fruto de uma educação religiosa, o professor<sup>18</sup> avalia a necessidade de maior integração entre o “currículo prescrito” e o “currículo em ação” nas escolas públicas:

*“os Programas Curriculares Nacionais e a própria Pedagogia deveriam aproximar o ensino das disciplinas ao modelo dos colégios religiosos, evitando uma metodologia linear e favorecendo o Exame Nacional do Ensino Médio ou o Programa Curricular Nacional”.*

Nas palavras do professor, o “Anglo Vestibular é o lugar onde se leva a sério a educação” e justifica dizendo que “a preparação da aula é fundamental para que cada disciplina atinja seus objetivos. O professor não entra em sala de aula sem ter entrado em contato com o conteúdo que será transmitido aos alunos, sem ter lido o material e sem ter a noção das finalidades da aula”. Questiona em que medida o modelo atual de educação contribui para o sucesso de uma prática pedagógica e em que medida é o empenho das pessoas envolvidas – as que prescrevem e as que executam – nos processos de ensino. Complementa dizendo que “os alunos saem do Ensino Médio sem as habilidades básicas de leitura e de escrita”.

Na opinião do professor entrevistado “há um desajuste no currículo que se propõe e naquilo que se realiza. Os especialistas não estão em sala de aula, propor uma situação é diferente de vivenciá-la”. O professor sugere um ajuste entre o currículo e as práticas pedagógicas, a preparação dos professores, aparelhando-os metodologicamente, como ocorriam nos colégios religiosos, da mesma forma que as pesquisas em educação vêm como substituíveis os métodos que não dão certo. Segundo o professor, há três tipos de professores bem sucedidos:

*“(...) aqueles que só lecionam e brilham com o que fazem, aqueles que se atentam em dar aulas que os alunos querem ouvir, pois obtêm resultados imediatos e superficiais, definindo-se como o professor que dá ibope e, por fim, aqueles bem sucedidos efetivamente, que ensinam o que os alunos precisam saber. Muito embora para este professor aquilo que é considerado necessário pode ser relativo, pois pode evocar idéias em torno de resultados. Exemplifica dizendo que um texto deve ser programado para ampliar o horizonte da linguagem, ao estudo de uma variante lingüística a que o aluno esteja acostumado”.*

<sup>18</sup> O professor que concedeu a entrevista exerceu a profissão durante quarenta anos no Sistema Anglo Vestibulares, ministrando aulas de Língua Portuguesa, gramática, redação.

Na análise de perfil do professorado, o Anglo evita os dois primeiros tipos. O que o aluno precisa aprender é desenvolvido nas aulas, meticulosamente pensado e *“nas aulas, tudo o que se ensina gira em torno de critérios de utilidade e funcionalidade, já que os textos têm mecanismos para aprendizagem”*. Um exemplo citado por ele é em relação ao estudo da Carta de Pero Vaz de Caminha, cujo contexto aparece a palavra “galinha”. Alguns professores desacostumados a trabalhar com determinados conceitos e variantes da língua pedem para excluir a palavra do texto, porém, na análise do entrevistado, o bom professor utiliza a palavra para despertar o interesse pelas informações da carta.

Ainda, segundo o professor, não há associação entre o nome Anglo e marketing. Admite que a escola não utiliza marketing. Prova disto, segundo ele, é que os alunos são submetidos a provas constantes. Os exercícios visam à aplicação de conceitos desenvolvidos durante as aulas como: *“Diga qual é a finalidade do exercício x, na página x, do capítulo tal”*.

O Anglo busca para atingir uma abrangência cada vez maior no atendimento aos alunos, três princípios básicos: 1- a preparação para o mundo do trabalho; 2- o exercício da cidadania; 3- a autonomia do aprendizado, considerado o maior desafio. Ou seja, *“O Anglo como as escolas públicas atua no mesmo eixo norteador: PCN. Como escola leiga, também atua no ensino de princípios éticos, valorizando aquilo que beneficia a maior quantidade de alunos”*.

Segundo o professor, o Anglo possui um sistema de aulas programadas visto como *“uma camisa de força, engessamento da aprendizagem e antipedagógico”*, mas que obtém resultados desde que não esteja nas mãos de um *“professor burocrata”*. Em sua opinião, o Anglo não é um sistema engessado, mas o método que utiliza para chegar aos objetivos que pretende – *“colocar o aluno nas universidades e suprir uma demanda de conhecimento da qual a escola não dá conta”* – revela uma distância entre a teoria e a prática. Informa que muitas estratégias utilizadas nas aulas pelos professores foram obtidas sem assessoria pedagógica.

Todo o material é apostilado. No manual do professor encontram-se a aula, a teoria, e os exercícios resolvidos. Na apostila do aluno encontram-se a teoria, os exercícios propostos para apreensão da teoria, os exercícios de casa e tarefa complementar para alunos *“diferenciados”*. Os alunos que excedem a média 7, considerada média padrão, são considerados diferenciados e para eles há uma programação também diferenciada, cujo nível de exigência é maior e *“depois da sexta aula do período da manhã, muitos desses alunos continuam nos programas de estudos até o final da tarde”*.

Em relação às questões de literatura trazidas pelos livros didáticos utilizados pelos professores da rede pública, o professor afirma que o texto é difícil de ser compreendido devido à complexidade do código. Para entendê-lo, é necessário “*descentrar o código, partindo do contexto de aprendizagem do aluno para se chegar à norma padrão utilizada nos textos que veiculam nas apostilas utilizadas pelo Anglo*”. Outras vezes, “*o problema não é o código, mas o texto que se torna indecifrável, por causa do repertório e do conhecimento de mundo que nem sempre os alunos têm*”. Por isso, complementa, “*ler um texto implica ter em mente o gênero, bom conhecimento do código e repertório*”.

Os simulados aplicados pelo Anglo aos alunos da rede pública “*servem para selecionar os mais aptos ao vestibular, uma vez que para respondê-los os alunos precisam de elaboração mental*”. Em relação à escrita, “*há uma ilusão de que a aquisição de repertório e da necessidade de trabalhar o código lingüístico culto, se não houver um trabalho de reelaboração de texto para repensar os erros*”. Na visão do professor, a escola tem se encarregado de obrigações internas como corrigir, arquivar ou devolver os textos produzidos pelos alunos e externas, relacionadas ao desempenho dos alunos.

Para ele, escrita desencadearia algumas preocupações em relação a determinados mecanismos textuais que podem melhorar a *performance* do aluno como a sintaxe do texto, noções da língua e competências estruturais e conjunturais:

*As competências estruturais estão vinculadas ao conhecimento das leis de combinação e seleção (sintagma e paradigma), coesão textual, coerência textual, progressão discursiva, conhecimento de estratégias argumentativas e conhecimento do assunto. As competências conjunturais desenvolveriam a compreensão de que cada gênero textual tem a sua direcionalidade, ou melhor, o que é funcional para um gênero torna-se defeito ou incoerência para outro, como exemplo o professor citou a ambigüidade como recurso ao texto poético, mas não para o texto referencial. O problema das redações não está na informação, mas na direção dada para que as informações atinjam os resultados programados, ou seja, utilização de todos os recursos da língua.*

De acordo com o professor, o sistema Anglo Vestibular oferece inúmeras oportunidades aos alunos do ensino médio para suprirem nas aulas e nos simulados as lacunas deixadas em aberto na escola de origem.

O Sistema Anglo utiliza conceitos e estratégias expressos nos documentos oficiais da mesma forma que a escola pública o faz. Entretanto, nas palavras do professor, obtém resultados muito mais satisfatórios, uma vez que a meta é colocar os alunos nos melhores vestibulares e isso demanda leituras, releituras, resolução de exercícios durante as aulas e



extraclasse para “*diminuir as defasagens de conhecimento dos alunos vindos da escola pública*”. De outro lado, a escola como lugar da instrução não tem dado conta do conhecimento capaz de atender às demandas para vestibular.

(Depoimento concedido em 26/09/2006)

## Anexo 4

## Planejamento Anual/2006 dos professores da disciplina Língua Portuguesa da escola alvo

PLANO DE CURSO DO ENSINO MÉDIO			
SÉRIE	OBJETIVOS CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES	DISCIPLINA: PORTUGUÊS – LITERATURA 2006 SÍNTESE DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROCEDIMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
1ª	1º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as várias manifestações da arte. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;</li> <li>- Identificar a Literatura como arte e a realidade criada pelo artista (realidade verificada no momento de produção, antes ou depois dessa produção);</li> <li>- Considerar a linguagem e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social;</li> <li>- Distinguir as diferentes estruturas das produções literárias;</li> <li>- Noções sobre os primeiros textos da literatura;</li> <li>- Conhecer a evolução da língua e literatura portuguesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A arte</li> <li>- A arte literária</li> <li>- Gêneros literários</li> <li>- Origens da literatura (grego-romana)</li> <li>- Origens da língua e literatura portuguesa</li> </ul>
	2º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as produções literárias da Idade Média;</li> <li>- Estabelecer a relação do Humanismo com o século XV e XVI e seus autores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Trovadorismo português</li> <li>- O Humanismo português</li> </ul>
	3º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar as idéias clássicas ao contexto histórico social;</li> <li>- Identificar as características clássicas, seus autores e obras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Classicismo português</li> </ul>
	4º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o caráter informativo dos textos do 1º. século da colonização;</li> <li>- Identificar a origem e as características do Barroco e seus principais autores portugueses e brasileiros;</li> <li>- Relacionar as obras literárias ao contexto histórico, identificando as características do estilo do autor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Quinhentismo brasileiro</li> <li>- O Barroco</li> </ul>

PLANO DE CURSO DO ENSINO MÉDIO				
SÉRIE	DISCIPLINA: PORTUGUÊS – LITERATURA 2006		PROCEDIMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	
	OBJETIVOS	SÍNTESE DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
2ª	1º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a origem e as características do Barroco e seus principais autores portugueses e brasileiros; relacionar as obras literárias ao contexto histórico, identificando as características do estilo do autor;</li> <li>- Identificar a origem e as características do Arcadismo e seus principais autores portugueses e brasileiros; relacionar as obras literárias ao contexto histórico, identificando as características do estilo do autor;</li> <li>- Situar, no tempo a escola romântica dentro do momento histórico e artístico;</li> <li>- Reconhecer características do Romantismo português; as gerações românticas, em Portugal, suas produções literárias e características.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Barroco</li> <li>- O Arcadismo</li> <li>- O Romantismo</li> <li>- O Romantismo em Portugal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provas operatórias.</li> <li>- Seminários.</li> <li>- Trabalhos.</li> <li>- Leitura de livros correspondentes aos movimentos literários.</li> </ul>
	2º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as gerações românticas, no Brasil, suas produções literárias e características;</li> <li>- Reconhecer os diferentes tipos de prosa romântica brasileira, seus autores e obras;</li> <li>- Relacionar os principais autores e obras do teatro romântico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Romantismo brasileiro - poesia</li> <li>- O Romantismo brasileiro - prosa</li> <li>- O Teatro Romântico</li> </ul>	
	3º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar a época realista no momento histórico e suas características;</li> <li>- Reconhecer o valor da Questão Coimbrã dentro do Realismo português, sua produção literária e autores; identificar os principais autores e obras e situá-los dentro do momento histórico;</li> <li>- Relacionar o Realismo ao contexto sócio-político brasileiro da segunda metade do século XIX; identificar principais autores e obras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Realismo</li> <li>- O Realismo em Portugal</li> <li>- O Realismo no Brasil</li> </ul>	
	4º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o parnasianismo; principais autores e obras;</li> <li>- Relacionar o Simbolismo ao momento histórico;</li> <li>- Identificar e caracterizar os principais autores portugueses e suas obras;</li> <li>- Identificar e caracterizar os principais autores brasileiros e suas obras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Parnasianismo</li> <li>- O Simbolismo</li> <li>- O Simbolismo em Portugal</li> <li>- O Simbolismo no Brasil</li> </ul>	



PLANO DE CURSO DO ENSINO MÉDIO				
SÉRIE	DISCIPLINA: PORTUGUÊS – LITERATURA 2006		PROCEDIMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	
	OBJETIVOS CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES	SÍNTESE DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
3ª	1º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar o Simbolismo ao momento histórico;</li> <li>- Identificar e caracterizar os principais autores portugueses e suas obras;</li> <li>- Identificar e caracterizar os principais autores brasileiros e suas obras).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Simbolismo</li> <li>- O Simbolismo em Portugal</li> <li>- O Simbolismo no Brasil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provas operatórias.</li> <li>- Seminários.</li> <li>- Trabalhos.</li> <li>- Leitura de livros correspondentes aos movimentos literários.</li> </ul>
	2º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as várias tendências da época: Futurismo, Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo etc;</li> <li>- Relacionar o momento histórico às gerações modernistas em Portugal e suas obras;</li> <li>- Estabelecer a relação entre Pré-Modernismo e as transformações do início do século XX;</li> <li>- Reconhecer o caráter de ruptura da Semana de Arte Moderna e suas fases de evolução.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Vanguarda europeia</li> <li>- O Modernismo em Portugal</li> <li>- O Pré-Modernismo no Brasil</li> <li>- A Semana de Arte Moderna</li> </ul>	
	3º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as características individuais de estilo dos autores.</li> <li>- Reconhecer as características sócio-políticas da prosa e da poesia destas fases do Modernismo Brasileiro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1ª. Fase do Modernismo</li> <li>- 2ª. Fase do Modernismo</li> </ul>	
	4º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as características da produção desta geração;</li> <li>- Identificar as características do estilo dos autores pós-modernistas;</li> <li>- Identificar as vanguardas poéticas e as produções contemporâneas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3ª. Fase do Modernismo</li> <li>- O Pós-Modernismo no Brasil</li> <li>- Produções contemporâneas</li> </ul>	

PLANO DE CURSO DO ENSINO MÉDIO 2006				
SÉRIE	OBJETIVOS		PROCEDIMENTOS DE	
	CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES	SÍNTESE DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	
DISCIPLINA: PORTUGUÊS - GRAMÁTICA				
OBS: O conteúdo de Gramática será, sempre que possível, trabalhado de maneira contextualizada.				
1ª	1º e 2º BIM	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer a formação e a evolução da língua portuguesa, a Gramática Normativa;</li><li>- Respeitar e preservar as manifestações lingüísticas, utilizadas por diferentes grupos sociais em suas esferas de socialização;</li><li>- Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais;</li><li>- Distinguir letra, fonema, encontros vocálicos, consonantais, dígrafos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Origem e evolução da língua portuguesa</li><li>- Língua x Fala</li><li>- Variações lingüísticas</li><li>- Fonética e Fonologia</li></ul>	<p>Além do processo contido na proposta pedagógica da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Provas operatórias</li><li>- Exercícios</li><li>- Jogos</li><li>- Pesquisas</li></ul>
	3º BIM	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar as várias unidades que compõem a estrutura das palavras.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estrutura das palavras</li></ul>	
	4º BIM	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer os processos de formação das palavras, identificando os radicais gregos e latinos, prefixos e sufixos;</li><li>- Reconhecer os neologismos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formação das palavras</li><li>- Neologismo</li></ul>	
	ANUAL	<ul style="list-style-type: none"><li>- Escrever corretamente, respeitando as regras ortográficas da língua, distinguindo, por exemplo, homônimos e parônimos;</li><li>- Identificar o acento tônico do acento gráfico, empregando-os corretamente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ortografia.</li><li>- Acentuação</li></ul>	
2ª	1º e 2º BIM	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer as classes de palavras e seus empregos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Classes de palavras</li></ul>	



PLANO DE CURSO DO ENSINO MÉDIO 2006				
SÉRIE	OBJETIVOS		PROCEDIMENTOS DE	
	CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES	SÍNTESE DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	
2ª	3º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a diferença entre frase, oração e período;</li> <li>- Reconhecer o sujeito e o predicado numa oração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frase, oração e período</li> <li>- Termos Essenciais da Oração</li> </ul>	
	4º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os complementos (verbal e nominal) e agente da passiva dentro da oração;</li> <li>- Observar o uso dos termos acessórios e sua função na frase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Termos Integrantes da Oração</li> <li>- Termos Acessórios da Oração</li> </ul>	
	1º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e classificar todos os termos da oração;</li> <li>- Reconhecer e classificar as orações coordenadas observando a sua independência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Período simples.</li> <li>- Período composto coordenação</li> </ul>	
3ª	2º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e classificar as orações subordinadas, observando a sua dependência;</li> <li>- Reconhecer o uso do <u>que</u> e <u>se</u> e suas diversas funções sintáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Período composto subordinação</li> <li>- <u>Que</u> e <u>Se</u></li> </ul>	
	3º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar adequadamente a concordância nominal e verbal;</li> <li>- Reconhecer o uso da regência nominal e verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concordância</li> <li>- Regência</li> </ul>	
	4º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o correto uso da crase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crase</li> </ul>	

PLANO DE CURSO DO ENSINO MÉDIO 2006			
SÉRIE	DISCIPLINA: PORTUGUÊS – LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO		PROCEDIMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
	OBJETIVOS CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES	SÍNTESE DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
1ª	OBS: Todo o conteúdo do 2º ano é trabalhado em todos os textos, por isso, planejamento anual. No que diz respeito ao conteúdo de 3º ano, há retomada e prática de todo o conteúdo trabalhado ao longo dos anos anteriores, com direcionamento para manifestações opinativas, críticas, daí também ser conteúdo anual.		
	1º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o processo da comunicação e reconhecer os vários códigos utilizados. Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações concretas;</li> <li>- Perceber o significado das palavras em diferentes contextos;</li> <li>- Reconhecer a intencionalidade dos textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria da comunicação</li> <li>- O signo linguístico</li> </ul>
	2º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e fazer uso dos recursos linguísticos (por ex, as figuras de linguagem) na construção de um texto;</li> <li>- Identificar as diferentes funções da linguagem de um texto;</li> <li>- Identificar as figuras que exploram os sons.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Denotação e conotação</li> <li>- Funções de linguagem</li> <li>- Figuras de linguagem</li> </ul>
	3º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revelar domínio da língua culta usando os recursos de pontuação;</li> <li>- Organizar o texto de acordo com a função/propósito que ele visa desempenhar.</li> <li>- Colocar-se como protagonista no processo de produção, recepção de mensagens;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontuação</li> <li>- Discurso: direto, indireto e indireto-livre</li> <li>- Acentuação e prosódia</li> </ul>
4º BIM	- Reconhecer os diversos gêneros e tipos de textos com as suas características.		- Gêneros e Tipos Textuais



PLANO DE CURSO DO ENSINO MÉDIO 2006				
SÉRIE	DISCIPLINA: PORTUGUÊS – LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO			
	OBJETIVOS CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES	SÍNTESE DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROCEDIMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	
2ª	ANUAL	<ul style="list-style-type: none"><li>- Redigir com correção, clareza, coerência e coesão;</li><li>- caracterizar as partes que compõem a reportagem e o editorial;</li><li>- Identificar tipos textuais: narrativo, descritivo, informativo e argumentativo;</li><li>- Identificar as funções substantivas dos satélites;</li><li>- Reconhecer o verbo centro da oração estruturando os textos;</li><li>- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Redação: o estilo e a gramática</li><li>- O jornal: conteúdo e morfologia</li><li>- O jornal: textos</li><li>- O substantivo e seus satélites</li><li>- O verbo</li></ul>	
3ª	ANUAL (REVISÃO E PRÁTICA)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer o traço distintivo, individual e particular da descrição;</li><li>- Identificar os elementos da narrativa e os tipos de discurso;</li><li>- Reconhecer a sua estrutura e a gramática, distinguindo a dissertação objetiva e subjetiva;</li><li>- Desenvolver a coesão e coerência dentro de uma redação;</li><li>- Observar a concordância e o emprego do infinitivo;</li><li>- Reconhecer os diferentes recursos estilísticos usados.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tipos Textuais</li><li>- Coesão e coerência textuais</li><li>- Correção, clareza e elegância</li><li>- Figuras de linguagem</li></ul>	



**Anexo 5**

**Trabalhos contendo questões dissertativas e objetivas sobre a leitura do livro *Auto da Barca do Inferno* elaborado por alunos da 3ª série B e trabalhos sobre a leitura do livro *Memórias de um sargento de milícias*, elaborado por alunos da 2ª série B (P2).**



Gil Vicente

Questionário

sobre:

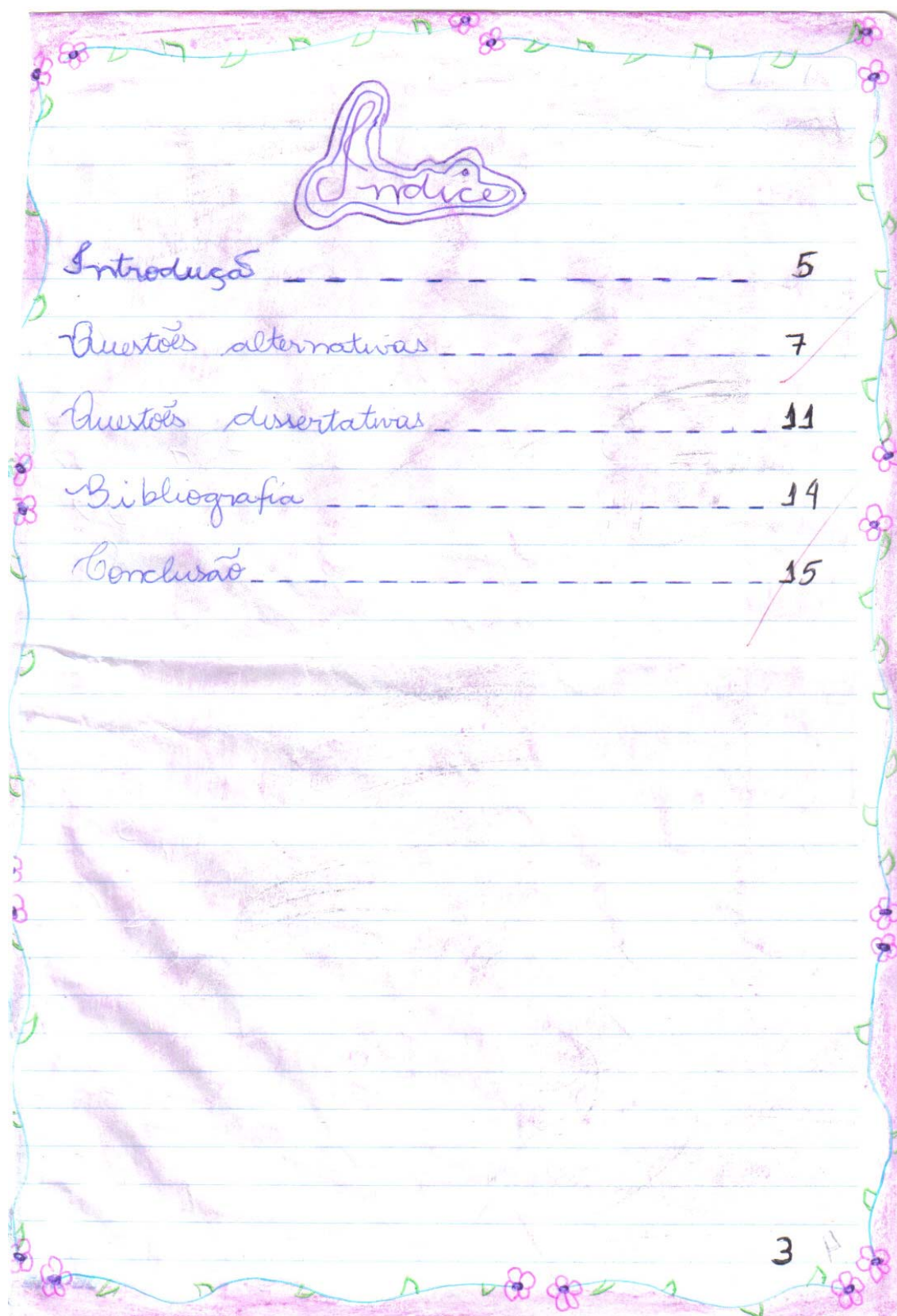
Auto da Barca  
do Inferno.

Store of



Daniel





Índice	
Introdução	5
Questões alternativas	7
Questões dissertativas	11
Bibliografia	14
Conclusão	15

3

## Introdução

Auto de moralidade composto por Gil Vicente por contemplação da sereníssima e muito católica.

Assim o Auto da barca do Inferno é representado por seu mandado do poderoso príncipe e muito alto rei Manuel, primeiro nome de Portugal e rainha Leonor, nossa senhora.

No auto é presente, primeiramente, dois bateis que naquele porto estão os que passam para o paraíso e outro que para o inferno, era representada supitamente a um rio, os quais os bateis têm cada um seu arrais na proa o do paraíso um anjo, e o do inferno um arrais infernal e um com panheiro.

Este questionário sobre o **AUTO DA BARCA DO INFERNO**, escrito por **Gil Vicente**, será apresentado questões sobre a escrita e composição dos versos, e também sobre a história lida.

Angélica Monteiro



## Questões alternativas

Responda:

1. O teatro vicentino foi escrito:

- a) Em prosa
- b) n. d. a
- c) Em versos
- d) Em versos e prosa

2. Gil Vicente foi considerado o fundador do teatro em Portugal. Suas peças foram escritas para festividades religiosas ou para recreio do palácio, e subdividem-se em moralidades, farsas e comédias.

Em que as suas obras se constituem?

- a) Em versos heptassílabos
- b) Em versos livres
- c) Em gêneros literários
- d) n. d. a
- e) Em dissílabos

3. Em o auto da barca do inferno, cada personagem apresenta, através da fala, quais tipos de traços?

- a) traços românticos
- b) traços que denunciam sua condição social
- c) traços que denunciam a condição social

da sociedade

d) n.d.a

e) traços românticos e literários

4. Gil Vicente escreveu o Auto da Barca do Inferno, em 1516, o Auto da barca do purgatório (1518) e Auto da barca da glória, a qual se destacaram, mas no total quantas obras escreveu Gil Vicente?

a) 32

b) 44

c) 56

d) 44 e mais as três obras que destacam

e) n.d.a

5. Na obra, quantos personagens são condenados por seus pecados?

a) 9 personagens são condenados

b) 5 personagens são condenados

c) Todos são condenados

d) Apenas o fidalgo condenado

e) Nenhum personagem é condenado

6. Marque V para verdadeiro e F para falso.

a) (F) Os cavaleiros são acusados e depois não são condenados.

b) (V) Apenas o Parvo é absolvido pelo Anjo

8



c) (V) Por darem a vida pela igreja os cavaleiros requer os acusados.

d) (V) A carreira teatral de Gil Vicente vai, de 1502 a 1536.

e) (F) O teatro de Gil Vicente escrito em verso, semel assim pético, não aditava o verso (redondilha (maior ou menor)).

7. Coloque em ordem os nomes das personagens, que estão a ser condenadas, na história, de acordo com o roteiro da peça.

a) (7) um judeu

b) (4) um sapateiro

c) (2) um agiota (engenheiro)

d) (1) um fidalgo

e) (8) um corregedor (o juiz)

f) (3) um barão

g) (5) o frade

h) (6) Brásida Vaz, a alcateira

i) (10) Enforcado

j) (11) Cavaleiros

k) (9) Procurador (advogado)

8. Qual movimento literário e onde se deu, na obra de Gil Vicente.

a) Romantismo, Portugal

b) Humanismo, Brasil

c) Humanismo, Portugal

d) Romantismo, Brasil



e) n.d.a.

9. Sabendo um pouco sobre os personagens de Gil Vicente, é correto afirmar que: (coloque S para Sim e N para Não)

a) criava personagens do povo (V)

b) Diferente a outros escritores ibéricos da época, era seus personagens (F)

c) Uma comunicação direta com o povo, que falavam a língua do povo (V)

d) Além de peças satíricas, inclusive as de exaltação patriótica, Gil Vicente também se destacou na poesia e seus versos líricos, de raízes medieval, revelam o início do Renascimento em Portugal (V)

10. A obra de Gil Vicente constitui valioso documento social de Portugal. Estes caracterizam-se na:

a) na alegoria religiosa

b) somente a narrativa satírica

c) somente os autos pastoris

d) na alegoria profana e religiosa

e) n.d.a.

f) na alegoria religiosa ou profana, a narrativa satírica ou cavaleiresca e os autos pastoris



## Responda as questões dissertativas

1. Qual é a estrutura da peça de Gil Vicente, o Auto da Barca do Inferno?

R. É uma peça teatral em um único ato, subdividido em cenas marcadas pelos diálogos que o Anjo e o Diabo travam com os personagens.

2. Fale um pouco sobre o cenário, neste movimento literário.

R. Um ancoradouro, no qual estão destacados duas barcas. Todas as mortos, necessariamente, têm de passar por esta paragem, sendo julgados e condenados à barca da Glória ou à barca do Inferno.

3. Apresente as principais características no movimento literário Humanismo.

R. Estilo, Estrutura, Cenário, análise de personagens, versos e o texto do autor.

4. Analisando os personagens.

Defina o que representa o fidalgo.

R. Representa a nobreza, que chega com um pajem (boas roupas), uma roupa em uma gerada e uma cadeira de espaldar, isto caracteriza seu status social.



5. Qual o motivo, na peça, do diabo condenar o fidalgo?

R: Na peça, o diabo alega que o fidalgo o acompanhará por ter tido uma vida de luxúria e pecados. É o que é mau contrário à crítica à nobreza, na das principais deféitas humanas: o orgulho e a prática da tirania.

6. Conte sobre a atitude do Onzeneiro na hora do julgamento.

R: O Onzeneiro ao chegar à barca do diabo descobre que seu dinheiro ficou na terra, ele tenta convencer o diabo com o pretexto de retornar para pagar seu rico dinheiro, mas na verdade ele queria retornar para a terra, o diabo não deixa mas ele acaba cedendo às exigências do julgamento.

7. Na peça vemos que o barão consegue enganar o diabo, conseguindo ir para o paraíso. Explique por que ele consegue.

R: Porque ele é simples, sem malícia, por sua humildade e seus verdadeiros valores irrita o diabo e é um dos poucos a não ser condenado.



8. Qual dos personagens Gil Vicente critica o clero e por que este é condenado?

R: Inade era um representante do clero, alegre, cantante, bom dançarino, mas tinha mau caráter. Ele com sua amante certo que por ter rezado e estar a serviço da fé, deveria ser perdoado de seus pecados, só que leva uma grande surpresa pois é condenado ao fogo do inferno.

Gil Vicente critica o clero porque acreditava que estes eram incapazes de fazer as três coisas mais simples: a faz, a verdade e a fé.

9. Qual o personagem que até mesmo o diabo quisesse recusa-se a leva-lo? Porquê?

R: O judeu, ele entra na peça, acompanhado de seu bode, é deplorado por todos e é condenado, inclusive por não seguir os preceitos religiosos da fé cristã.

10. Diga a definição de auto e depois escreva a última fala que é interpretada pelo anjo.

R: Auto → designação genérica para peças cuja finalidade é tanto divertir quanto instruir, os temas, podendo ser religiosos ou profanos, sérios ou cômicos, devem,



no entanto, guardar um profundo  
sentido moralizador.

Salvo de Anjo:  
- O' cavaleiros de Deus, a vós esta espe-  
rando, que morrestes pelejando por Cristo,  
Senhor dos Céus!

Sois livres de todo mal, mártires da  
Santa Igreja, que quem morre em  
tal peleja, merece **PAZ ETERNAL!!!**

### Bibliografia

Microsoft - Enciclopédia Encarta 2000  
e o site: [www.google.com.br](http://www.google.com.br)



## Conclusão

O auto da barca do inferno, peça escrita por Gil Vicente tem ênfase muito grande com a igreja.

Em meu ponto de vista além de uma expressão vívida e sarcástica do autor há um tom sereno da língua portuguesa.

É um contraste entre o bem e o mal, em que, os personagens se expressam com grosseria e espanto. A peça escrita pelo autor é surpreendente ao leitor.

O autor deixou em seus versos, na peça composta, a expectativa do leitor a saber o caminho dos personagens, assim, a barca do inferno ou a barca da glória.

Em nós desperta três coisas muito simples, que hoje é esquecida, a paz, a verdade e a fé que nos levam a PAZ ETERNA. (é o que penso eu.)

Desperta também a responsabilidade e escolha de nossos caminhos.

Ao fazer as questões, pude aprender mais sobre a peça, destacando assim os detalhes da história, da vida do Autor e suas obras no movimento literário.

Angelica Monteiro

15



***“O Alto***

***Da Barca***

***Do Inferno”***

Autor: Gil Vicente  
Matéria: Literatura  
Profº Antônio  
Data: 27.03.06  
Aluna: Claudia Pranuve Sanches  
Nº 15 3º ano série B

P<sub>2</sub>



---

### Introdução

Neste trabalho vocês verão questões relacionadas à obra “O Alto Da Barca Do Inferno” de Gil Vicente. Uma obra instigante e muito criativa, no meu ponto de vista.

A partir do momento do estudo da obra, foram criadas perguntas e respostas relacionadas a esta obra. Fazendo com que o entendimento da obra, seja ainda maior e mais claro, tirando também, algumas dúvidas.

Segue a seguir, as questões, das quais acabo de citar à cima.



---

### O Alto Da Barca Do Inferno

#### Dissertativas:

1. Existem duas barcas com rumos diferentes. Para onde cada uma vai?

R.: Existem duas barcas, e cada uma tem um rumo diferente, uma vai para o céu e a outra vai para o inferno.

2. Quem é a primeira personagem a embarcar em uma das barcas, e em qual barca embarcou?

R.: O primeiro a chegar foi o Fidalgo acompanhado de um Pajem, que segurava sua calda da roupa. Ele se aproximou da barca do inferno e conversou com o Diabo.

3. Por qual motivo o Diabo falou para o Fidalgo entrar em sua barca?

R.: O Diabo falou para o Fidalgo entrar em sua barca, pois ele iria levar mais almas e mostrar que era bom navegante.

4. O Fidalgo aceita entrar na barca do inferno?

R.: Quando o Fidalgo fica sabendo que a barca vai rumo ao inferno, não aceita entrar, e ainda por cima é sarcástico com o Diabo. O Fidalgo diz para o Diabo que as roupas dele parecem roupas de mulher e que sua barca era horrível. E depois disso ele não entra na barca do inferno. O Diabo não gostou das provocações, e disse que aquela barca com certeza era ideal para ele, devido a sua impertinência. O Fidalgo espantado, diz ao Diabo que tem quem reze por ele, mas acaba recebendo a notícia de que seu pai também havia embarcado rumo ao Inferno.

O Fidalgo tenta achar outra barca, que não siga ao Inferno, então resolve dirigir-se a barca do céu. Ele resolve perguntar ao Anjo, aonde sua barca iria e se ele poderia embarcar nela, mas é impedido de entrar, devido a sua tirania, pois o Anjo disse que aquela barca era muito pequena para ele, não teria espaço para o seu mau caráter. O Diabo começa a fazer propaganda de sua barca, dizendo que ela era a ideal, a melhor. Assim, o Fidalgo desconsolado, resolve embarcar na barca para o inferno.

5. Depois do Fidalgo, quem apareceu?

R.: O próximo a aparecer foi um Agiota que questionou ao Diabo, para onde ele iria conduzir aquela barca. O Diabo querendo conduzi-lo a sua barca, perguntou por que ele tinha demorado tanto, e o Agiota afirmou que havia sido devido ao dinheiro que ele queria ganhar, mas que foi por causa dele que ele havia morrido e que não sobrou nem um pouco para pagar ao barqueiro.

6. Qual foi a atitude do Agiota perante a o Diabo?

R.: O Agiota não quis entrar na barca do Diabo, então resolveu dirigir-se à barca do céu. Chegando até a barca divina, ele pergunta ao Anjo se ele poderia embarcar, mas o Anjo afirmou que por ele, o Agiota não entraria em sua barca, por ter roubado muito e por ser ganancioso. Então, negada a sua entrada na barca divina, o Agiota acaba entrando na barca do Inferno.

7. Qual foi a atitude do Parvo?



R.: Ele perguntou se aquela barca era a barca dos tolos. O Diabo afirmou que era a barca dos tolos e que ele deveria entrar, mas o Parvo ficou reclamando que morreu na hora errada e o Diabo perguntou do que ele havia morrido, e o Parvo sendo muito sutil respondeu que havia sido de caganeira.

O Parvo ao saber aonde aquela barca iria, começou a insultar o Diabo e foi tentar embarcar na barca divina. O Anjo falou que se ele quisesse, poderia entrar, pois ele não havia feito nada de mal em sua vida, mas disse para esperar para ver se tinha mais alguém que merecia entrar na barca divina.

8. Qual foi a personagem que apareceu em seguida, e qual foi a atitude dele?

R.: Logo após vem um sapateiro com seu avental, carregando algumas fôrmas e chegando ao batel do inferno, chama o Diabo. Ele fica espantado com a maneira na qual o sapateiro vem carregado, cheio de pecados e de suas fôrmas.

O sapateiro tenta enrolar o Diabo, dizendo que ali ele não entraria pois ele sempre se confessava, mas o Diabo joga toda a verdade na sua cara e o manda entrar logo em sua barca. O sapateiro tenta lhe dizer todas as feitorias que havia feito, na tentativa de conseguir entrar no batel do céu, mas o Anjo lhe diz que a "carga" que ele trazia não entraria em sua barca e que o batel do Inferno era perfeito para ele. Vendo que não conseguiu o que queria, o sapateiro se dirige à barca do Inferno e ordena que ela saia logo.

9. Como foi a passagem do Frade, ele entrou na barca do inferno?

R.: Chegou o Frade, junto de uma moça, carregando em uma mão um pequeno escudo e uma espada, na outra mão, um capacete debaixo do capuz. Começou a cantarolar uma música e a dançar.

Ele falou ao Diabo que era da corte, mas o próprio perguntou-lhe como ele sabia dançar o Tordião, já que era da corte. O Diabo perguntou se a moça que ele trazia era dele e se no convento não censuravam tal tipo de coisa, o Frade por sua vez diz que todos no convento são tão pecadores como ele.

10. Qual foi a reação do Frade, ao saber o rumo da barca do inferno?

R.: Ao saber para onde iria a barca, ficou inconformado e tenta entender porque ele teria que ir ao Inferno e não ao céu, já que era um frade. O Diabo lhe responde que foi devido ao seu comportamento durante a vida, por ter tido várias mulheres e por ter sido muito aventureiro. Assim, o Frade desafia o Diabo, mas este não fez nada e apenas observa o que o Frade faz.

11. Cite todos os personagens do livro "O Alto Da Barca Do Inferno" de Gil Vicente.

R.: O Diabo, o Anjo, o Fidalgo, o Pajem, o Agiota, o Parvo, o Sapateiro, o Frade, Brísia Vaz, Joana De Valdês, o Judeu, o Corregedor, o Procurador, o Homem que morreu enforcado, os Quatro Cavaleiros.

#### Alternativas:

1. O Frade puxa a moça que o acompanhava, para irem ao batel do céu, e lá se encontram com quem:

a) Brísia Vaz

- b) O Anjo
- c) Joana Valdês
- d) O Parvo (x)
- e) Diabo

2. Assim que o Frade embarcou, veio a alcoviteira Brísia Vaz, chamando o Diabo, para saber em qual barca ela haveria de entrar. O companheiro do Diabo lhe disse que ela não entraria na barca sem:

- a) Fidalgo
- b) Judeu
- c) Corregedor
- d) Joana de Valdês (x)
- e) Diabo

3. A todo o momento o Diabo tenta convencer as almas de que:

- a) Sua barca era o melhor lugar e indicada para tal alma.
- b) Que era melhor aquela alma ir procurar lugar na barca do céu.
- c) Que ainda não era o tempo certo daquela alma estar ali e, portanto deveria voltar a terra.
- d) De que sua barca estava cheia e era um lugar feio.
- e) Que a barca do céu era melhor que a barca do inferno.

4. O que o Corregedor trazia em suas mãos?

- a) Um bode
- b) Sua vara (x)
- c) Uma pasta
- d) Contas
- e) Processos relativos a crime

5. Como o Diabo conversou com o Corregedor?

- a) Com mímica
- b) Com gesticulações
- c) Através da linguagem de surdo e mudo
- d) Falando em Latim (x)
- e) Através de bilhetes

6. Qual foi a atitude do Corregedor junto ao Procurador?

- a) Bateram no Diabo
- b) Decidiram entrar na Barca Do céu
- c) Voltaram para a terra
- d) Subornaram o Anjo, para entrar na Barca do Céu.
- e) Conformaram-se e, entraram na Barca Do Inferno (x)



7. O quê o Homem que morreu enforcado, disse para o Diabo, assim que sua alma se encontrou com o mesmo?
- a) Que não entraria em sua Barca sem Joana De Valdês
  - b) Que queria voltar para ver novamente sua família
  - c) Que ele havia sido perdoado por Deus ao morrer enforcado (x)
  - d) Que ele havia sido injustiçado ao morrer enforcado
  - e) Que ele deveria ter uma segunda chance e, voltar a viver
8. O quê os Cavaleiros traziam nas mãos e, porque motivo?
- a) Uma espada, para demonstrarem o quanto eram fortes e, que acabavam de virem de uma guerra.
  - b) Livros contando a história de seu povo, para demonstrarem o quanto eram sofridos.
  - c) Escudos para demonstrarem que lutaram muito e tentaram se proteger.
  - d) Remos para usarem na barca que iriam entrar, pois eles eram muito precavidos e já haviam se preparado para o que havia por vir.
  - e) A Cruz de Cristo, pelo Senhor e também para demonstrar a sua fé, pois eles haviam lutado em uma Cruzada contra os Muçulmanos, no norte da África. (x)
9. O que o Diabo disse para os Cavaleiros assim que eles passaram em frente ao Batel Do Inferno?
- a) Questiona-os do porque eles não pararam para pergunta-lhe para onde iria sua Barca. (x)
  - b) Manda-os direto para a Barca do Céu.
  - c) Manda suas almas de volta, pois ainda não haviam terminado suas missões.
  - d) Discute com os Cavaleiros, pois eles não fizeram em vida, aquilo que ele gostaria que fosse feito.
  - e) Expulsou-os, pois eles estavam à serviço Do Senhor Jesus Cristo.
10. Qual foi o destino dos Cavaleiros?
- a) Voltaram a viver, pois tinham sido muito bons em vida, e deveriam voltar para continuar fazendo benfeitorias.
  - b) Quando eles chegaram a Barca Do Céu, o Anjo os recebeu muito bem e disse que já esperava por eles há muito tempo. Sendo assim, os quatro Cavaleiros embarcaram e tomaram rumo em direção ao Paraíso, já que morreram por Deus e porque eram livres de qualquer pecado. (x)
  - c) Lutaram contra as maldições do Diabo, dando-lhe uma lição de moral e mostrando a ele que tudo o que havia feito até então era ruim e não agradava ao Senhor Jesus Cristo.
  - d) Fizeram todos que estavam na Barca Do Inferno, irem a Barca do Céu, dando-lhes assim, uma segunda chance.
  - e) Não entram em nenhuma das Barcas, pois eram pessoas boas e seguiam corretamente os ensinamentos de Deus, e por isso saberiam muito bem o caminho do céu.

---

### Conclusão

Com esse trabalho, tive a oportunidade de mostrar um pouco do que eu entendi do livro "O Alto Da Barca Do Inferno" de Gil Vicente e, passar não só o que entendi, mas também um pouco do livro, pois com esse trabalho podemos entender um pouco do enredo do mesmo.

Tentei ao máximo expressar a realidade do livro de uma maneira clara.

MEMÓRIAS



DE UM

SARGENTO



DE

P<sub>2</sub>

MILÍCIAS



Nome: Martha

nº 31

Série: 2º B



## **Introdução**

Memórias de um Sargento de Milícias, sua única obra foi publicado inicialmente, sob anonimato, na forma de folhetins, no suplemento dominical “A Pacotinha” do “Correio Mercantil” em 1852, jornal carioca onde trabalhava. Pouco tempo depois, a novela saía publicada na forma de livro, em dois volumes, respectivamente em 1854 e 1855, assinada com o pseudônimo “Um Brasileiro”

Novelas de costumes em que se sente a influência do teatro de Martins Pena com suas comedias costumbristas, o livro de Manoel Antonio inova pela linguagem realista e galhofeira, que não correspondia muito ao gosto da época, motivo por que não teve muita aceitação e parecia mesmo que estava fadado ao naufrágio, como, alias aconteceu com o autor. O tempo, entretanto, encarregou-se de valorizar a obra e, se não chegou a explodir, continua viva anos afora e apreciada pelos cultores de uma boa leitura, a ponto de ser indicado para o vestibular da UFMG, já pela segunda vez.

## **Questões Dissertativas**

**1) De acordo com o livro de Manuel Antonio, como foi que Leonardo Pataca e Maria da Hortaliça, pais de Leonardinho, se conheceram? Explique**

Seus pais eram imigrantes portugueses, e os dois estavam a bordo do barco que vinha para o Brasil. Leonardo fingiu que passava distraído por Maria e assentou-lhe uma pisadela em seu pé, Maria por sua vez, em ar de disfarce, lhe deu um beliscão, daí surgiu o namoro que mais tarde veio dar início a vida de Leonardinho

**2) Como era Leonardo ao nascer segundo o autor?**

Formidável menino de quase três palmos de comprimento, gordo, vermelho, cabeludo, esperneador e chorão. Logo depois que nasceu mamou duas horas seguidas sem largar

**3) Quem era major Vidigal, segundo o livro? Explique**

Era o rei absoluto, o arbitro supremo de tudo que dizia respeito a esse ramo de administração; era o juiz que decidia e distribuía as penas. Não havia provas, testemunhas, processos, ele resumia tudo em si, não havia apelação para as sentenças que dava, fazia o que queria e ninguém lhe dava contas

**4) Em que momento o caso do revendo e da cigana foi revelado?**

Fora da prisão só pelo fato de Leonardo detestar o padre que comandava a igreja, enviou a uma festa que estava acontecendo na casa da cigana, um valentão que batia por dinheiro chamado Chico Juca para arrumar confusão e no meio da briga o fato acabou sendo revelado. Os dois ficaram vermelhos de tanta vergonha

**5) Descreva como o livro relata D. Maria**

Uma mulher de bom coração, era benfazeja, devota e amiga dos pobres: era a mania de demandas. Como ela era rica alimentava esse vício largamente; suas demandas era o alimento de sua vida, acordada pensava nelas dormindo sonhava com elas

**6) Quando Leonardinho resolve sair de casa por conta do convívio com sua madrastra ser insuportável, ele reencontra um velho amigo de igreja. O que aconteceu nesse momento?**

Através desse amigo, o rapaz conhece Vidinha, uma moça muito bonita e logo se apaixona e resolve se agregar a família da moça para poder conquistá-la mas encontra resistência de dois primos que tinham a mesma finalidade. Logo depois a madrinha consegue encontrar onde ele está e com sua simpatia ganha a amizade da família também



**7) Qual foi o motivo que levou Leonardo a prisão, de acordo com o livro?**

Porque ele se apaixonou por Vidinha e havia dois irmãos que tinham algo em comum com ele: o amor pela moça. E durante uma festa em família, os rivais dele arrajam para que fosse preso pelo Vidigal por vadiação

**8) Por que o título ‘Sargento de Milícias’ foi empregado a Leonardo?**

Por que sargento que estavam na ativa não podiam se casar e após a morte de Jose Manuel, ex-marido de Luisinha, ele finalmente casa-se com ela

**9) Como foi que Maria Regalada, um antigo amor de Vidigal, conseguiu fazer com que Leonardo recuperasse a liberdade?**

Maria Regalada junto com D. Maria forma inteceder pelo moço. Então ela chamou o major no canto e lhe fez a proposta de reatarem o namoro em troca da liberdade do rapaz, e Vidigal acabou cedendo

**10) Sobre a narração do livro “Memórias de Um Sargento de Milícias” o que podemos dizer?**

A narração se-dá em terceira pessoa através de um narrador oniciente. Ele não é neutro pois interfere na historia com comentários humorísticos e com avisos dos fatos que irão acontecer

**Questões Alternativas**

**1) Assinale a alternativa correta sobre o motivo que levou Leonardo a ser expulso de casa?**

\*A) após o pai dele flagrar que Maria o traia, num momento de raiva chutou seu filho para fora de casa

B) Maria e Leonardo não queriam mais aquele filho então decidiram se livrar dele



- C) O casal foi obrigado a expulsar a criança por pressão de outras pessoas e por condições financeiras
- D) Os padrinhos do pequeno pediram para que lhes dessem a criança e para que o menino não soubesse expulsaram assim os padrinhos o acolheriam
- E) Após a morte de sua mãe, o pai atormentado resolveu expulsá-lo

**2) Qual era a profissão do padrinho e da madrinha de Leonardinho respectivamente?**

- A) cabeleleiro/ parteira
- B) barbeiro/empregada
- \*C) barbeiro/parteira**
- D) cabebeleiro/empregada
- E) pedreiro/parteira

**3) Segundo o livro, Leonardo ganhou o apelido de gazeteador de sua sala. O que significa essa expressão?**

- A) O aluno que mais assistia as aulas
- B) O aluno que tirava a nota maior
- C) O aluno que era mais bagunceiro
- \*D) O aluno que mais matava as aulas**
- E) O aluno mais quieto da sala

**4) O livro nos conta que o padrinho de Leonardinho fazia um plano para o seu futuro. Qual era esse plano?**

- A) Que ele fosse médico
- \*B) Que ele fosse padre**
- C) Que ele fosse um pai de família
- D) Que ele se casasse com uma mulher rica
- E) Que ele fosse morar longe da cidade

**5) Quem era Luisinha, a jovem por quem Leonardo se apaixonou?**

- A) Filha de Maria da Hortaliça
- B) Filha de D. Maria
- C) Sobrinha do padre da igreja

- D) Filha do Major Vidigal  
\*E) Sobrinha de D. Maria

**6) De acordo o livro nos relata quanto o tempo após o começo de namoro de Leonardo Pataca e Maria da Hortaliça nasceu Leonardo?**

- \*A) 7 meses  
B) 5 meses  
C) 10 meses  
D) 2 meses  
E) 12 meses

**7) Assinale a alternativa correta de quem era Teotônio:**

- A) Um cantor de um grupo  
B) um humorista  
\*C) um animador de festas  
D) Um palhaço de um circo  
E) Um locutor de radio

**8) Em um dos episódios que o livro nos conta, nos diz que Leonardo foi acompanhar uma Via Sacra de rua e acabaram passando a primeira noite fora de casa. Onde eles ficaram durante a noite?**

- A) Na igreja  
B) Numa tenda de ciganos  
C) Ficaram pela rua  
\*D) Num acampamento de Ciganos  
E) Na casa do padre

**9) Como era chamada a sala onde ficavam os velhos oficiais a serviço de El-Rei esperando alguma ordem?**

- A) Sala de confinamento  
B) Bichos nos pátios  
C) Pátio confinado  
\*D) Pátio dos bichos  
E) N.D.A.



**10) Assinale a alternativa que diz uma das descrições a respeito de Chico Juca:**

- A) Um homem honrado
- \*B) Um valentão que batia por dinheiro
- C) Um covarde que fugia de tudo
- D) Um gordinho simpático
- E) Um homem muito rigoroso

**Conclusão**

Obra “excêntrica”, destoante, original, não logrou sucesso junto ao leitor de sua época, mas antecipou algumas linhas do Realismo, do Modernismo, da Literatura Contemporânea e do folclore nacional. As aventuras e desventuras de Leonardo, o primeiro “malandro” da nossa literatura, ancestral de Macunaíma, “herói-sem-nenhum caráter”, moldado pelas contingências, impulsionado pelo prazer e pela oportunidade, vão compondo um saboroso retrato da vida social e familiar do Rio Colonial, fervilhante com a presença da corte joanina, já em transição para a vida independente.

É uma malandragem meio idílica, que escamoteia as diferenças sociais extremas. São omitidos tanto o trabalho escravo, ainda sustentáculo da produção, como a elite cortesã e burguesa. – O tom humorístico substitui o sentimentalismo e o ufanismo; o realismo ingênuo, espontâneo (não-programático), registra cenas vulgares, nada poéticas. – A linguagem é coerente com o seu objetivo: norma culta, em estilo jornalístico, prosaico, sem afetações. Nos diálogos, incorpora, algumas vezes, o registro coloquial do falar da época, evitado de lusitanismos, solecismos e outras “anomalias”.

É um anti-herói, malandro, oportunista, que se aproxima do pícaro espanhol pela bastardia, pela ausência de uma linha “ética” de conduta, mas, diferentemente do pícaro espanhol, não é ele, Leonardo, quem relata suas peripécias. Além disso, não chega a ser um “excluído”: nunca trabalhou, teve sempre o amparo do Barbeiro, da Comadre e de outros e, por fim, também se arranja, e muito bem, com status” de sargento e cinco heranças no bolso. É um genuíno malandro que deu certo.

**Trabalho elaborado por alunos da 3ª série A sobre a leitura do livro *D. Casmurro* (P1)**

# Trabalho de Português

10.0

*Livro: Dom Casmurro*  
*Autor: Machado de Assis*

*Nomes: Júlia*  
*Thaís*

*N.º 20*  
*37*

*3º A*



# Dom Casmurro - Machado de Assis

Espaço: Na rua Matacavalos, no Rio de Janeiro.

Tempo: Em 1857, onde começa a história.

## Características dos personagens principais:

\*Capitu: "criatura de 14 anos, alta, forte e cheia, apertada em um vestido de chita, meio desbotado. Os cabelos grossos, feitos em duas tranças, com as pontas atadas uma a outra, a moda do tempo,... morena, olhos claros e grandes, nariz reto e comprido, tinha a boca fina e o queixo largo... calçava sapatos de duraque, rasos e velhos, a que ela mesma dera alguns pontos". Personagem que tem o poder de surpreender. "Fiquei aturdido. Capitu gostava tanto de minha mãe, e minha mãe dela, que eu não podia entender tamanha explosão". Segundo José Dias, Capitu possuía "olhos de cigana oblíqua e dissimulada", mas para Bentinho os olhos pareciam "olhos de ressaca"; "traziam não sei que fluido misterioso".

\*Bentinho: também protagonista, que ocupa uma postura de anti-herói. Não pretendia ser padre como determinara sua mãe, mas tencionava casar-se com Capitu, sua amiga de infância. Um fato interessante é que os planos, para não entrar no seminário, eram sempre elaborados por Capitu.

## As personagens secundárias são descritas pelo narrador:

\*Dona Glória: mãe de Bentinho, que desejava fazer do filho um padre, devido a uma promessa, mas, ao mesmo tempo, desejava tê-lo perto de si, retardando a sua decisão de mandá-lo para o Seminário. Portanto, no início encontra-se como opositora, tornando-se depois, adjuvante.

\*Tio Cosme: irmão de Dona Glória, advogado, viúvo, "tinha escritório na antiga rua das Violas, perto do júri... trabalhava no crime"; era gordo e pesado, tinha respiração curta e os olhos dorminhocos. Ocupa uma posição neutra: não se opunha ao plano de Bentinho, mas também não intervinha como adjuvante.

\*José Dias: agregado, "amava os superlativos", "ria largo, se era preciso, de um grande riso sem vontade, mas comunicativo... nos lances graves, gravíssimos", "como o tempo adquiriu curta autoridade na família, certa audiência, ao menos; não abusava, e sabia opinar obedecendo", "as cortesias que fizesse vinham antes do cálculo que da índole". Tenta, no início, persuadir Dona Glória a mandar Bentinho para o Seminário, passando-se, depois, para adjuvante.

\*Prima Justina: prima de Dona Glória. Parece opor-se por ser muito egoísta, ciumenta e intrigante. Viúva, e segundo as palavras do narrador: "vivia conosco, por favor, de minha mãe, e também por interesse", "dizia francamente a Pedro o mal que pensava de Pedro".

\*Pedro Albuquerque Santiago: falecido pai de Bentinho. A respeito do pai o narrador coloca: "Não me lembro nada dele, a não ser vagamente que alto e usava cabeleira grande; o retrato mostra uns olhos redondos, que me acompanham para todos os lados...".

\*Sr. Pádua e Dona Fortunata: pais de Capitu. O primeiro, "era empregado em repartição dependente do Ministério da Guerra" e a mãe "alta, forte, cheia, como a filha, a mesma cabeça, os mesmos olhos claros". Jamais se opuseram a amizade de Capitu e Bentinho.



\*Padre Cabral: personagem que encontra a solução para o caso de Bentinho; se a mãe do menino sustentasse um outro, que quisesse ser padre, no Seminário, estaria cumprida a promessa.

\*Escobar: melhor amigo de Bentinho, seminarista, "era um rapaz esbelto, olhos claros, um pouco fugitivos, como as mãos,... como tudo". Bentinho conhece-o no seminário, suspeito amante de Capitu e pai de Ezequiel.

\*Sancha: companheira de Colégio de Capitu, que mais tarde casa-se com Escobar.

\*Ezequiel: filho de Capitu e Bentinho (Será?). Tem o primeiro nome de Escobar (idéia de Bentinho, em colocar o mesmo). Vai para a Europa com a mãe, sendo que mais tarde, já moço, volta ao Brasil para rever o pai. Morre na Ásia.

### Resumo da obra:

Vivendo em Engenho Novo, um subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, quase recluso em sua casa, construída segundo o molde da que fora a de sua infância, na Rua de Matacavalos, Bento de Albuquerque Santiago, com cerca de 54 anos e conhecido pela alcunha de Dom Casmurro por seu gosto pelo isolamento, decide escrever sua vida.

Alternando a narração dos fatos passados com a reflexão sobre os mesmos, no presente, o protagonista/narrador informa ter nascido em 1842 e ser filho de Pedro de Albuquerque Santiago e de Dona Maria da Glória Fernandes Santiago. O pai, dono de uma fazendola em Itaguaí, mudara-se para a cidade do Rio de Janeiro por volta de 1844, ao ser eleito deputado. Alguns anos depois falece e a viúva, preferindo ficar na cidade a retornar a Itaguaí, vende a fazendola e os escravos, aplica seu dinheiro em imóveis e apólices e passa a viver de rendas, permanecendo na casa de Matacavalos, onde vivera com o marido desde a mudança para o Rio de Janeiro.

A vida do protagonista/narrador transcorre sem maiores incidentes até a "célebre tarde de novembro" de 1857, quando, ao entrar em casa, ouve pronunciarem seu nome e esconde-se rapidamente atrás da porta. Na conversa entre sua mãe e o agregado José Dias - que morava com a família desde os tempos de Itaguaí -, Bentinho como era então chamado, fica sabendo que sua mãe se mantém firme na intenção de colocá-lo no seminário a fim de seguir a carreira eclesiástica, segundo promessa que fizera a Deus caso tivesse um segundo filho varão, já que o primeiro morrera ao nascer.

Bentinho, que há muito tinha conhecimento das intenções de sua mãe, sofre violento abalo, pois fica sabendo que a reativação da promessa, que parecia esquecida, devia-se ao fato de José Dias ter informado Dona Glória a respeito de seu incipiente namoro com Capitolina Pádua, que morava na casa ao lado. Capitu, como era chamada, tinha então 14 anos e era filha do Sr. Pádua, burocrata de uma repartição do Ministério da Guerra. A proximidade, a convivência e a idade haviam feito com que os dois adolescentes criassem afeição um pelo outro. Dona Glória, ao saber disto, fica alarmada e decide apressar o cumprimento da promessa. Os planos de Capitu, informada do assunto, e Bentinho para, com a ajuda de José Dias, impedir que Dona Glória cumprisse a decisão ou que, pelo menos, a adiasse, fracassam. Como último recurso, o próprio Bentinho revela a mãe não ter vocação, o que também não a faz



voltar atrás. Tio Cosme, um viúvo, irmão de Dona Glória e advogado aposentado que vivia na casa desde que seu cunhado falecera, e a prima Justina, também viúva, que, há muitos anos, morava com a mãe de Bentinho, procuraram não se envolver no problema. Assim, a última palavra fica com Dona Glória, que, com o apoio de padre Cabral, um amigo de Tio Cosme, decide finalmente cumprir a promessa e o envia ao seminário, prometendo, contudo, que se dentro de dois anos não revelasse vocação para o sacerdócio estaria livre para seguir outra carreira. Antes de sua partida, Bentinho e Capitu juraram casar-se.

No seminário, Bentinho conhece Ezequiel de Sousa Escobar, filho de um advogado de Curitiba. Os dois tornam-se amigos e confidentes. Em um fim de semana em que Bentinho visita Dona Glória, Escobar o acompanha e é apresentado a todos, inclusive a Capitu. Esta, depois da partida de Bentinho, começara a freqüentar assiduamente a casa de Dona Glória, do que nascera aos poucos grande afeição recíproca, a ponto de Dona Glória começar a pensar que se Bentinho se apaixonasse por Capitu e casasse com ela a questão da promessa estaria resolvida a contento de todos, pois Bentinho, que a quebraria, não a fizera, e ela, que a fizera, não a quebraria.

Enquanto isto, Bentinho continuava seus esforços junto a José Dias, que tendo fracassado em seu plano de fazê-lo estudar medicina na Europa, sugeria agora que ambos fossem a Roma pedir ao Papa a revogação da promessa. A solução definitiva, contudo, partiu de Escobar. Segundo este, Dona Glória prometera a Deus dar-lhe um sacerdote, mas isto não queria dizer que o mesmo deveria ser necessariamente seu filho. Sugeriu então que ela adotasse algum órfão e lhe custeasse os estudos. Dona Glória consultou o padre Cabral, este foi consultar o bispo e a solução foi considerada satisfatória. Livre do problema, Bentinho deixa o seminário com cerca de 17 anos e vai para São Paulo estudar, tornando-se, cinco anos depois, o advogado Bento de Albuquerque Santiago. Por sua parte, Escobar, que também saíra do seminário, tornara-se m comerciante bem-sucedido, vindo casar com Sancha, amiga e colega de escola de Capitu. Em 1865, Bento e Capitu finalmente casam, passando a morar no bairro da Glória. O escritório de advocacia progride e a felicidade do casal seria completa não fosse a demora em nascer um filho. Isto faz com que sintam inveja de Escobar e Sancha, que tinham uma filha, batizada de Capitolina. Depois de alguns anos, nasce Ezequiel, assim chamado para retribuir a gentileza do casal de amigos, que dera a sua a sua filha o nome da amiga de Sancha.

Ezequiel revela-se muito cedo uma criança inquieta e curiosa, tornando-se a alegria dos pais e servindo para estreitar ainda mais as relações de amizade entre os dois casais. A partir do momento em que Escobar e Sancha, que morava em Andaraí, resolvem fixar residência no Flamengo, a convivência entre as duas famílias torna-se completa e os pais chegam a falar na possibilidade de Ezequiel e Capituzinha, como era chamada à pequena Capitolina, virem a se casar.

Em 1871, Escobar - que gostava de nadar - morre afogado. No enterro, Capitu, que amparava Sancha, olha tão fixamente e com tal expressão para Escobar morto que Bento fica abalado e quase não consegue pronunciar o discurso fúnebre. A perturbação, contudo, desaparece rapidamente. Sancha retira-se em seguida para a casa dos parentes no Paraná. O escritório de Bento continua a progredir e a união do casal segue crescendo. Até o momento em que, cerca de uns anos depois, advertidos pela própria Capitu, Bento começa a perceber as semelhanças de Ezequiel com Escobar. À medida que o menino cresce, estas semelhanças



umentam a tal ponto que em Ezequiel parece ressurgir fisicamente o velho companheiro de seminário. As relações entre Bento e Capitu deterioram-se rapidamente. A solução de colocar Ezequiel num internato não se revela eficaz, já que Bento não suporta mais ver o filho, o qual, por sua vez, se apegava a ele cada vez mais, tomando a situação ainda mais crítica.

Num gesto extremo, Bento decide suicidar-se com veneno, colocado numa xícara de café. Interrompido pela chegada de Ezequiel, altera intempestivamente seu plano e decide dar o café envenenado ao filho, mas, no último instante, recua e em seguida desabafa, dizendo a Ezequiel que não é seu pai. Neste momento, Capitu entra na sala e quer saber o que está acontecendo. Bento repete que não é pai de Ezequiel e Capitu exige que diga por que pensa assim. Apesar de Bento não conseguir expor claramente suas idéias, Capitu diz saber que a origem de tudo é a causalidade da semelhança, argumentando em seguida que tudo se deva à vontade de Deus. Capitu retira-se e vai a missa com o filho. Bento desiste do suicídio.

Durante a discussão fica decidido que a separação seria o melhor caminho. Para manter as aparências, o casal parte pouco tempo depois rumo a Europa, acompanhado do filho. Bento retorna a seguir, sozinho. Trocam algumas cartas e Bento viaja outras vezes a Europa, sempre com o objetivo de manter as aparências, mas nunca mais chega a encontrar-se com Capitu. Tempos depois morrem Dona Glória e José Dias.

Bento retira-se para o Engenho Novo. Ali, certo dia, recebe a visita de Ezequiel de Albuquerque Santiago, que era então a imagem perfeita de seu velho colega de seminário. Capitu morrera e fora enterrada na Europa. Ezequiel permanece alguns meses no Rio e depois parte para uma viagem de estudos científicos no Oriente Médio, já que era apaixonado pela arqueologia. Onze meses depois morre de febre tifóide em Jerusalém e é ali enterrado.

O adultério de Capitu não está bem esclarecido para o leitor, já que o próprio narrador-personagem, no decorrer da história, apresenta uma série de indícios, provas e contraprovas, como o fato de Capitu ser parecidíssima com a mãe de Sancha, sem haver, com toda certeza, qualquer parentesco entre elas.

Mortos todos, familiares e velhos conhecidos, Bento/Dom Casmurro fecha-se em si próprio, mas não se isola e encontra muitas amigas que o consolam. Tivera casos com algumas delas, mas nada que o fizesse esquecer a primeira amada de seu coração. Assim quisera o destino. Decide então, escrever um livro de memórias, na tentativa de atar passado e presente, da "construção ou reconstrução" de si mesmo. É certo que, antes da narrativa, tenta recompor seu passado construindo uma casa em tudo semelhante à de sua adolescência, todavia esse artifício mostra-se inútil e frustrante. Por isso, passa a essa alternativa: a da narrativa, que se mostra eficaz. E após seu término, para esquecer tudo, nada melhor que escrever, segundo decide, um outro livro: uma História dos subúrbios do Rio de Janeiro.



### Vida e Obras do Autor Machado de Assis:

- 1839- Nasce Joaquim Maria Machado de Assis no Rio de Janeiro, a 21 de Junho.
- 1855- Publica seu primeiro trabalho, a poesia "Ela", na Marmota Fluminense.
- 1858- Começa intensa colaboração em vários jornais e revistas que com algumas interrupções breves, manterá por toda vida.
- 1864- Publica seu primeiro livro: "Crisálidas" (poesia).
- 1869- Casa-se com Carolina Augusta Xavier de Novais.
- 1873- É nomeado primeiro oficial da secretaria do Estado do Ministério da agricultura Comércio e Obras Públicas.
- 1878/9- Passa uma temporada em Friburgo, por motivo de doença.
- 1881- Oficial de gabinete de Pedro Luís, Ministro da Agricultura.
- 1888- Oficial da Ordem da Rosa, por decreto do imperador.
- 1889- Diretor da Diretoria do Comércio.
- 1892- Diretor-Geral da Aviação.
- 1897- É eleito presidente da Academia Brasileira de Letras, fundada no ano anterior.
- 1904- Membro correspondente da Academia das Ciências, de Lisboa. Morre sua mulher, Carolina, a 20 de Outubro.
- 1908- Licença para tratamento de saúde (Junho). Falece no Rio, a 29 de Setembro.

### Obras do Autor:

#### Romance:

- 1872- Ressurreição;
- 1874- A mão e a luva;
- 1876- Helena;
- 1878- Iaiá Garcia;
- 1881- Memórias Póstumas de Brás Cubas;
- 1891- Quincas Borba;
- 1899- Dom Casmurro;
- 1904- Esaú e Jacó;
- 1908- Memorial de Aires.

#### Contos:

- 1870- Contos Fluminenses;
- 1873- Histórias da meia-noite;
- 1882- Papéis Avulsos;
- 1884- Histórias sem data;
- 1896- Várias histórias;
- 1899- Páginas Recolhidas;
- 1906- Relíquias de casa velha.

#### Poesia:

- 1864- Crisálidas;
- 1870- Falenas;
- 1875- Americanas;
- 1901- Poesias completas (incluindo ocidentais).

#### Teatro:

- 1861- Queda que as mulheres têm para os tolos; Desencantos e Hoje Avental, amanhã luva;
- 1862- O Caminho da Porta; O Protocolo;

- 1863- Quase Ministro;  
1865- Os deuses da casaca;  
1881- Tu, só tu, puro amor;  
1910- Teatro coligido (incluindo "Não consultes médico" e "Lição de Botânica").

Obras Póstumas:

- 1910- Crítica;  
1921- Outras relíquias (conto); Páginas escolhidas (contos);  
1914/37- A semana, 3º vol. (crônica);  
1932- Novas relíquias (contos); 1937 Crônicas; Contos Fluminenses, 2º vol.; Crítica literária;  
Crítica teatral; Histórias Românticas;  
1939- Páginas esquecidas;  
1944- Casa velha;  
1956- Diálogos e reflexões de um relojoeiro;  
1958- Crônicas de Lélío.

## Anexo 7

### Questões de vestibulares retiradas do livro *Língua & Literatura*, vol. 3 pp. 64, 65, 66, 67 e 68.

(PUC-RS) **Instrução:** Para responder às questões 1 e 2, leia o texto que segue.

Não tinha predileção por esta ou aquela parte de seu país, tanto assim que aquilo que o fazia vibrar não eram só os pampas do Sul com o seu gado, não era o café de São Paulo, não eram o ouro e os diamantes de Minas (...) — era tudo isso junto, fundido, reunido, sob a bandeira estrelada do Cruzeiro. (...) Era costume seu, assim pela hora do café, quando os empregados deixavam as bancas, transmitir aos companheiros o fruto de seus estudos, as descobertas que fazia, no seu gabinete de trabalho, de riquezas nacionais. Um dia era o petróleo que lera em qualquer parte, como sendo encontrado na Bahia; outra vez, era um novo exemplar de árvore de borracha que crescia no rio Pardo, em Mato Grosso; outra, era um sábio, uma notabilidade, cuja bisavó era brasileira(...).

1. O trecho refere-se à personagem central da obra de ★, denominada ★.
  - a) Graça Aranha — *Canaã*
  - b) Lima Barreto — *Recordações do escrivão Isaias Caminha*
  - c) Monteiro Lobato — *Negrinha*
  - d) Lima Barreto — *Triste fim de Policarpo Quaresma*
  - e) Graça Aranha — *Cidades mortas*
2. Observa-se, no trecho em questão, que a criação da personagem ★ a convivência entre o apego às tradições e a possibilidade do novo, promovida pela modernidade, o que vincula a obra ao ★.
  - a) crítica — Romance de 30
  - b) valoriza — Modernismo da primeira fase
  - c) retifica — Pré-Modernismo
  - d) revela — Modernismo da segunda fase
  - e) sugere — Pré-Modernismo
3. (PUC-PR) Durante os anos que antecederam o Movimento Modernista, o nacionalismo alcançou expressão literária das mais significativas. Aponte a alternativa que **não** é

verdadeira quanto às manifestações de nacionalismo próprias do Pré-Modernismo.

- a) Pesquisa de linguagem, antipassadismo e abandono dos lusitanismos, na prosa de Coelho Neto.
  - b) Denúncia do subdesenvolvimento, especialmente do sertão, em *Os sertões*, de Euclides da Cunha.
  - c) Visão profunda acerca da questão racial, com ambientação nos subúrbios cariocas, na obra de Lima Barreto.
  - d) Teses filosóficas em confronto, problematizando a imigração, em *Canaã*, de Graça Aranha.
  - e) Apresentação do caipira sem idealização (Jeca Tatu), na obra de Monteiro Lobato.
4. (FEI-SP) Uma das obras citadas abaixo foi escrita por Lima Barreto. Assinale-a:
    - a) *Canaã*
    - b) *Os sertões*
    - c) *Triste fim de Policarpo Quaresma*
    - d) *Eu*
    - e) *Urupês*
  5. (FEI-SP) O livro *Canaã*:
    - a) foi escrito e publicado em Portugal.
    - b) tem como assunto a campanha dos Canudos.
    - c) cuida da assimilação do imigrante alemão.
    - d) é crítica veemente ao sistema agrícola brasileiro, na figura do Jeca Tatu, símbolo da miséria e do atraso a que foram relegados nossos caipiras.
    - e) é sátira política. Antipatia manifesta contra a República e o militarismo.
  6. (PUC-RS) Na figura de ★, Monteiro Lobato criou o símbolo do brasileiro abandonado ao atraso e à miséria pelos poderes públicos.
    - a) O cabeleira
    - b) Jeca Tatu
    - c) João Miramar
    - d) Blau Nunes
    - e) Augusto Matraga

7. (Fuvest-SP) Além de escrever para crianças, Monteiro Lobato dedicou-se à literatura em geral.

- a) Em que gênero ele se evidenciou como autor regionalista?
- b) Indique uma de suas obras regionalistas.

8. (Fatec-SP) Assinale a alternativa **incorreta**:

- a) Nos primeiros vinte anos deste século, a produção literária brasileira é marcada por diversidades, abrangendo, ao mesmo tempo, obras que questionam a realidade social e obras voltadas para os lugares-comuns herdados de autores anteriores.
- b) Pode-se afirmar que um dos traços modernos de Euclides da Cunha é o compromisso com os problemas de seu tempo.
- c) A importância da obra de Lima Barreto situa-se no plano do conteúdo, a partir do qual se revela o seu caráter polêmico; a linguagem descuidada, porém, revela pouca consciência estética, em virtude de sua formação literária precária.
- d) O estilo parnasiano permanece influenciando autores e caracterizando boa parte da obra poética escrita durante o período pré-modernista.
- e) Graça Aranha faz parte do conjunto mais significativo de escritores do Pré-Modernismo. Nos anos anteriores à Semana de Arte Moderna, Graça Aranha interveio em favor da renovação artística a que se propunham os escritores modernistas.

(PUC-SP) Leia o texto abaixo e responda às questões de números 9 e 10.

#### O martírio do artista

Arte ingrata! E conquanto, em desalento,  
A órbita elipsoidal dos olhos lhe arda,  
Busca exteriorizar o pensamento  
Que em suas frôntais células guarda!

Tarda-lhe a Idéia! A inspiração lhe tarda!  
E ei-lo a tremer, rasga o papel, violento,  
Como o soldado que rasgou a farda  
No desespero do último momento!

Tenta chorar e os olhos sente enxutos!...  
É como o parafítico que, à míngua  
Da própria voz e na que ardente o lavra

Febre de em vão falar, com os dedos brutos  
Para falar, puxa e repuxa a língua,  
E não lhe vem à boca uma palavra!

(Augusto dos Anjos)

9. Augusto dos Anjos é autor de um único livro, *Eu*, editado pela primeira vez em 1912. Outras poesias acrescentaram-se às edições posteriores. Considerando a produção literária desse poeta, pode-se dizer que:

- a) foi recebida sem restrições no meio literário de sua época, alcançando destaque na história das formas literárias brasileiras.
- b) revela uma militância político-ideológica que o coloca entre os principais poetas brasileiros de veio socialista.
- c) foi elogiada poeticamente pela crítica de sua época; entretanto, não representou um sucesso de público.
- d) traduz a sua subjetividade pessimista em relação ao homem e ao cosmo, por meio de um vocabulário técnico-científico-poético.
- e) anuncia o Parnasianismo, em virtude das suas inovações técnico-científicas e de sua temática psicanalítica.

10. A leitura do poema revela a expansão de um tema, designado, no título, por **O martírio do artista**.

Esse tema é:

- a) a falta de inspiração.
- b) o desânimo.
- c) a difícil arte da escrita.
- d) o nervosismo.
- e) a violência.

11. (UFRS) Considere as seguintes afirmações sobre a poesia de Augusto dos Anjos.

- I. Revela forte influência simbolista na exploração da musicalidade de vocábulos de significado abstrato e de frases de sentido indefinido.
- II. Emprega a nomenclatura científica da época ao refletir sobre a degradação e a morte em sonetos de figurino clássico.
- III. Lança mão da linguagem erudita para elaborar poemas nos quais predomina a descrição de rápidas cenas urbanas.

Quais estão corretas?

- a) Apenas I.
- b) Apenas II.
- c) Apenas I e II.
- d) Apenas I e III.
- e) I, II e III.

12. (MACK-SP)

Às vezes se dá ao luxo de um banquinho de três pernas — para os hóspedes. Três pernas permitem o equilíbrio, inútil, portanto, meter a quarta, que ainda o obrigaria a nivelar o chão. Para que assentos, se a natureza os dotou de sólidos, rachados calcanhares sobre os quais se sentam?

O trecho acima é claramente representativo da obra de:

- a) Lima Barreto.
- b) Augusto dos Anjos.
- c) Euclides da Cunha.
- d) Aluísio de Azevedo.
- e) Monteiro Lobato.

13. (Cesgranrio-RJ)

**E com vocês a modernidade**

Meu verso é profundamente romântico.

Choram cavaquinhos luars se derramam e vai por aí a longa sombra de rumores e ciganos.

Ai que saudade que tenho de meus negros  
[verdes anos!

(Cacaso)

No poema, extraído de *Poesia jovem — anos 70* (Coleção Literatura Comentada), há características da 1ª fase do Modernismo brasileiro. Cite duas delas, exemplificando-as com trechos do poema, e dê dois argumentos que as justifiquem.

14. (Cefet-MG) A concordância verbal está **incorreta** em:

- a) Havia dias em que, para ele, a face das criaturas e das coisas se apresentava fria.
- b) Considerai os lírios do campo. Eles não fiam nem tecem e, no entanto, nem Salomão em toda a sua glória se cobriu como um deles.
- c) O mundo está cheio de criaturas perversas, audaciosas e egoístas, que não escolhem meios para conseguir a satisfação de seus desejos.

d) Retruquei-lhe que, falando com sinceridade, eu não acreditava em que conseguisse um mundo perfeito, mas, por outro lado, tinha uma confiança absoluta em que, ao cabo de algumas dezenas de anos de reeducação, uma sensível melhoria de vida se havia de operar.

e) Congregar os homens de boa vontade partidários do pacifismo e determinar a cada um a sua tarefa, tendo em vista que todos, desde o artesão mais humilde até o intelectual mais reputado, pode prestar serviços à causa dentro do raio da sua atividade.

15. (UFV-MG)

“Em sujeitos ligados por **ou** o verbo costuma ir para o singular, se o fato expresso pelo verbo só pode ser atribuído a um dos sujeitos, isto é, se há idéia de alternativa.”\*

Considere:

Eu ou meu pai lhe traremos o dinheiro ainda hoje.

a) Mostre por que o fato expresso pelo verbo não poderia ser atribuído a mais de um núcleo do sujeito.

b) Como você explicaria o verbo no plural?

\* (CUNHA, Celso Ferreira. *Gramática do português contemporâneo*. 9. ed. rev. Rio de Janeiro, Padrão, 1981. p. 349.)

16. (IME-RJ) Nas frases a seguir há erros ou impropriedades. Reescreva-as e justifique a correção.

- a) Ele tomou as decisões as mais oportunas.
- b) Quantos sonhos haviam naquela ingênua cabecinha...

17. (Puccamp-SP) Nas reuniões semanais, tem suscitado muito mal-estar o problema da ausência de condôminos.

A concordância do verbo com o sujeito na frase acima justifica-se pela mesma razão que determina a concordância verbal em:

- a) Tem chovido muito ultimamente.
- b) Naquela região faz um calor insuportável.
- c) Eu e ele fizemos todo o trabalho atrasado.
- d) O diretor e seus assessores têm encontrado, nos últimos meses, sérias falhas nos relatórios.

- e) Realmente procedem, em meio a tais abusos no gasto das verbas públicas, tantas queixas dos contribuintes.
18. (PUC-SP) Assinale a alternativa correta:
- Amanhã devem fazer três dias que estão viajando.
  - Além dos juazeiros, não existia outros arbustos.
  - Erros houveram, mas seriam corrigidos.
  - Fazem dois dias que eles saíram.
  - Havia meses que não chovia.
19. (Puccamp-SP) A **única** frase em que há **erro** de concordância verbal é:
- Na comemoração certamente havia muitas pessoas que não trabalharam no projeto.
  - Se todos houvessem seguido as normas, não teria havido dezenas de reclamações.
  - O descuido é tal que, naquela imensa área, já não existem várias espécies de vegetais típicos da região.
  - Eles têm trazido muitas informações sobre os cuidados no cultivo de orquídeas.
  - Se surgir mais fatos duvidosos, não haverá mais dúvidas sobre o comportamento desleal de alguém da equipe.
20. (Fuvest-SP) "Na reunião do Colegiado, não faltou, no momento em que as discussões se tornaram mais violentas, argumentos e opiniões veementes e contraditórias."
- No trecho acima há uma infração às normas de concordância.
- Reescreva-o com a devida correção.
  - Justifique a correção feita.
21. (FEI-SP) Assinale a alternativa que apresenta um lapso de concordância verbal:
- Do alto, observavam-se as ruas e as casas; via-se também, nas praças, frondosas árvores.
  - Encontrar-nos-emos amanhã, à noite.
  - Ouvia-se o farfalhar das folhas das palmeiras e o marulhar das ondas.
  - Para desenvolver este projeto, precisa-se de engenheiros capacitados.
  - Restabelecer-se-iam, de imediato, as ligações, se houvesse técnicos de plantão.
22. (Fuvest-SP) A Polícia Federal investiga os suspeitos de terem ajudado na fuga para o Paraguai e a Argentina. A polícia desses países não puderam prendê-los porque o governo brasileiro não fez o pedido formal de captura. (Adaptado de *O Estado de S. Paulo*, 22 ago. 1993.)
- No 2º período, há uma infração às normas de concordância. Reescreva-o de maneira correta.
  - Indique a causa provável dessa infração.
23. (UFPE) Esta questão versa sobre concordância verbal. Identifique a correta:
- Ali **havi**am a tapera enorme das expedições anteriores, uma igreja e casebres vazios.
  - A tropa, com grande dificuldade e coragem, se **equilibrav**am na beirada dos fossos.
  - O Vasa-Barris **abarcava**-a e **infletia** depois.
  - As duas torres da igreja **pareciam des-tacarem**-se nítidas na paisagem.
  - A casaria compacta em roda da praça a pouco e pouco se **ampliava**.
24. (Cefet-MG) Há erro de concordância verbal em:
- Convém providenciar a ajuda das autoridades, caso hajam novos movimentos estudantis.
  - Olhei a nuvem com um milhão de toneladas de água. Deve fazer uns dez anos que não via uma igual.
  - A tarde estava tranqüila. Mais de um passageiro cruzou a plataforma de embarque naquela pequena estação de trem.
  - A alma do sertanejo era maior do que se supunha. Cabia nela o amor da mulher, o afeto dos filhos e a amizade da irmã.
  - Calai! Agora sois vós quem ouve o que realmente nunca quisestes ouvir.



25. (UFPE) Observe:

Transmitem-se, nos meios de comunicação de massa, uma quantidade tão grande de informações, que é impossível apreender...

No fragmento acima há erro de:

- a) concordância verbal.
- b) regência nominal.
- c) pontuação.
- d) regência verbal
- e) concordância nominal.

26. (UCDB-MT) "Eu tenho certeza de que existe muitas pessoas interessadas no emprego."

Nesse período há um erro de:

- a) colocação pronominal.
- b) concordância nominal.
- c) concordância verbal.
- d) regência verbal.
- e) regência nominal.

27. (UFPE) Em "Quando eles me clarearam...", a concordância verbal atende à norma padrão, o mesmo acontecendo em:

- a) O beijo, o suspiro, tudo se tornou motivo de enlevo para o par.
- b) Haverão sempre amuos entre enamorado.
- c) Encontra-se pares enamorados no salão de danças.
- d) O casal, no jardim da mansão, trocavam palavras cálidas e mimosas.
- e) Bastava um gesto, um ímpeto, para que ela me perdoasse.

28. (UFMS) Em que caso(s) o uso das formas entre parênteses está de acordo com a norma culta?

- a) Não ★ dia em que ele não venha reclamar dos desmandos que ★ na administração passada. (há — houve)
- b) O diretor pediu para ele ★ aqui ver a equipe de técnicos ★ o computador em funcionamento. (vim — pôr)
- c) Se já ★ as notas, é bom nós ★ os colegas. (saíram — avisar-mos)
- d) Depois de tudo o que eles ★ ontem, vocês não devem ★ em demiti-los. (falarão — hesitar)

e) Vossa Majestade ★ muito bem em ★ a mão a esses homens. (fez — estender)

f) É neste laboratório que se ★ os produtos que ★ da região contaminada. (analisam — provêm)

29. (FEI-SP) Qual o período cuja concordância pronominal está **incorreta**?

- a) Dize-me com quem andas, dir-te-ei quem és.
- b) Dizei-nos com quem andais, dir-vos-emos quem sois.
- c) Dize-me aonde vais, dir-te-ei o que queres.
- d) Diga-me com quem anda, dir-te-ei quem é.
- e) Dizei-me aonde ides, dir-vos-ei o que quereis.

30. (EFOA-MG) Assinale a alternativa que contém a frase **correta**, de acordo com a gramática normativa tradicional.

- a) 1% do eleitorado preferiram votar em branco.
- b) 40% do eleitorado preferiu votar em outro candidato.
- c) 20% dos eleitores votou antes do meio-dia.
- d) 1% não votaram nas últimas eleições.
- e) 40% preferiu abster-se de votar.

31. (MACK-SP) Assinale a alternativa correta:

- a) *Os Lusíadas* é um poema épico.
- b) Naquela época, haviam muitos poemas.
- c) As Minas Gerais são um belo estado.
- d) Embora hajam vários problemas por lá...
- e) Tu e ele sabem as respostas.

32. (FEI-SP) Assinale a alternativa em que a concordância verbal está **incorreta**:

- a) Crianças, jovens, adultos, ninguém ficou imune aos seus encantos.
- b) Mais de mil pessoas compareceram ao comício.
- c) Não só a educação mas também a saúde precisa de muita atenção do governo.
- d) Bastam dois toques para sabermos que você chegou.
- e) Boa parte das pessoas está preocupada com o futuro.

## Anexo 8

**Questões de vestibulares retiradas do livro *Língua & Literatura*, vol. 2, pp. 210, 211, 212.**

1. (FEI-SP) Uma literatura se preocupa com os aspectos sociológicos da obra e faz um romance de tese documental, e outra se preocupa com os aspectos patológicos da obra e faz um romance de tese experimental. Aponte, respectivamente, o nome dessas estéticas (escolas literárias).

2. (FEI-SP) Observe as afirmações abaixo e assinale as alternativas corretas:

- I. O Realismo teve sua origem na França e foi apenas uma renovação no campo literário.
- II. O escritor realista deve estudar o exterior dos indivíduos, interrogá-los, analisar o meio e depois transcrever suas observações, procurando ser, rigorosamente, impessoal.
- III. Para o escritor realista o que importa é o que está fora de nós, o objeto captado pelos sentidos.
- IV. O Realismo é uma obra de ataque à mentalidade burguesa, à ordem social, clerical e monárquica.

A seqüência que contém somente afirmativas corretas é:

- a) I e IV estão corretas.
- b) somente IV está correta.
- c) II, III e IV estão corretas.
- d) todas estão corretas.
- e) n.d.a.

3. (Puccamp-SP) A questão seguinte refere-se ao texto abaixo, de Machado de Assis.

Este honesto tabelião era um dos homens mais perspicazes do século. Está morto: podemos elogiá-lo à vontade. Tinha um olhar de lanceta, cortante e agudo. Ele adivinhava o caráter das pessoas que o buscavam para escriturar os seus acordos e resoluções; conhecia a alma de um testador muito antes de acabar o testamento; farejava as manhas secretas e os pensamentos reservados. Usava óculos, como todos os tabeliões de teatro; mas, não sendo míope, olhava por cima deles, quando queria ver, e atrás deles, se pretendia não ser

visto. Finório como ele só, diziam os escreventes. Em todo o caso, circunspecto. Tinha cinquenta anos, era viúvo, sem filhos, e, para falar como alguns outros serventuários, roía muito caladinho os seus duzentos contos de réis.

Neste trecho é marcante a seguinte característica do Realismo:

- a) composição objetiva da personagem, tanto em seus traços externos mais reveladores quanto pela análise precisa de sua personalidade.
- b) atitude moralizante do narrador, empenhado na defesa de reformas sociais e na denúncia dos poderosos, a quem satiriza impiedosamente.
- c) análise das determinações biológicas que marcam o caráter da personagem, comumente caracterizado pela hipocrisia e pela falta de ética.
- d) apresentação detalhada do meio em que atua a personagem, convicto que está o narrador de que o cenário social importa mais que o indivíduo.
- e) defesa de uma tese política, desenvolvida a partir da análise das contradições entre os interesses de classe das personagens retratadas.

4. (MACK-SP) Várias características do Realismo estão intimamente ligadas ao momento histórico, refletindo, dessa forma, as posturas:

- a) nacionalista e positivista.
- b) positivista e evolucionista.
- c) evolucionista e sentimentalista.
- d) neoclassicista e socialista.
- e) bucólica e antropocêntrica.

5. (MACK-SP) Enfatiza o aspecto materialista da existência, encarando o homem como um ser impulsionado pelos instintos que são despertados pelas condições do meio social. Está-se falando do:



- a) realismo condoreiro.  
b) realismo naturalista.  
c) realismo indianista.  
d) realismo socialista.  
e) realismo parnasianista.
6. (UFV-MG) Preencha as lacunas flexionando os verbos entre parênteses:
- I – Quando os fiéis ★ em pé, o padre começará a missa. (estar)  
II – Se ele ★ a verdade, ficaria espantado. (saber)  
III – O padre desejava que o professor ★ toda a igreja. (ver)
- Assinale a alternativa que preenche adequadamente as lacunas:
- a) estão, soubesse, visse  
b) estiver, souber, vesse  
c) estiverem, soubesse, visse  
d) estiverem, soubesse, visse  
e) estiverem, soubesse, vesse
7. (ESPM-SP) Assinale a alternativa incorreta:
- a) O verbo comerciar é regular e conjuga-se como anunciar e evidenciar.  
b) O verbo construir é irregular e abundante.  
c) Os verbos aprazer, atrair, caber e crer são irregulares.  
d) O verbo atribuir é regular e se conjuga como concluir, excluir e possuir.  
e) O verbo abolir é defectivo.
8. (ESPM-SP) Quais são as únicas formas (ou tempos) primitivos?
- a) presente do subjuntivo — pretérito imperfeito do indicativo — infinitivo pessoal  
b) presente do indicativo — imperativo afirmativo — infinitivo impessoal  
c) presente do indicativo — pretérito perfeito do indicativo — infinitivo impessoal  
d) presente do indicativo — presente do subjuntivo — particípio  
e) presente do subjuntivo — pretérito perfeito do indicativo — gerúndio
9. (FEI-SP) Indique o período em que o emprego do verbo está incorreto:
- a) Porém já cinco sóis eram passados que dali nos partíramos, na cortadora proa vigiando.  
b) Conhecêramo-nos há muito tempo; creio que já fazem cinco anos quando nos vimos pela primeira vez.  
c) Neste ano, durante o inverno, fez intenso calor; em compensação, no início da primavera, houve sucessivas ondas de frio.  
d) Houve, há e há de haver oportunidades para todos.  
e) Os soldados haviam aprendido as manobras rapidamente.
10. (FEI-SP) Assinale a alternativa que completa corretamente as lacunas das seguintes frases:
- I. Se ★ a calma, é provável que ★ os nossos bens.  
II. Todos se ★ quando ele ★ na discussão.
- a) mantemos — reouvemos — conteram — interveio  
b) mantivermos — reavemos — contiveram — interviu  
c) mantermos — reouveremos — conteram — intervém  
d) mantivermos — reaveremos — contiveram — interveio  
e) mantermos — reavemos — contiveram — interviu
11. (PUC-PR) Observe as formas verbais:
- Quando ele **vir** o presente, ficará emocionado.
  - Quando ele **vier**, receberá o presente.
  - Ver** o presente será emocionante.
  - Vir** e receber o presente será emocionante.
- Assinale a alternativa correta quanto à forma verbal contida nos exemplos:
- a) No exemplo 3, infinitivo do verbo **vir**.  
b) No exemplo 1, infinitivo do verbo **vir**.  
c) No exemplo 2, futuro do subjuntivo do verbo **ver**.  
d) No exemplo 1, futuro do subjuntivo do verbo **ver**.  
e) No exemplo 4, infinitivo do verbo **ver**.

12. (ITA-SP) Assinale a opção que completa corretamente as lacunas.

Se ★ as conseqüências, não ★ na discussão. Entretanto não ★, e ★.

- a) previsse — teria intervindo — titubeou — interveio
  - b) prevesse — interviria — se conteve — interviu
  - c) tivesse previsto — interferiria — hesitou — interviu
  - d) predissesse — teria intervindo — se absteve — interveio
  - e) previsse — se intrometeria — titubiu — interferiu
13. (Unifor-CE) Se os alunos ★ bons resultados no exame e se ★ as dúvidas, alcançarão os objetivos a que se ★.
- a) previrem — desfazerem — propuseram
  - b) preverem — desfizerem — proporam
  - c) previrem — desfazerem — proporam
  - d) preverem — desfazerem — propuseram
  - e) previrem — desfizerem — propuseram
14. (Unifor-CE) Ninguém ★ referir-se aos bens que ele ★.
- a) recebeu — reouve
  - b) receou — rehaveu
  - c) recebeu — reaveu
  - d) receou — reouve
  - e) recebeu — rehouve

15. (UFMS) Em que casos as proposições ficam corretamente preenchidas pelas formas indicadas entre parênteses?

- a) É preciso proteger os turistas que todos os anos (vêem) a esse local.
- b) O gerente é que pediu para eu (vim) aqui.
- c) Eu (reavi) tudo o que me roubaram.
- d) Hoje (vimos) nós; amanhã hão de vir outros.
- e) Ele tinha (pegado) o bonde errado.
- f) Todos farão se você também (fazer).

16. (FGV-SP) Crie um tópico frasal pertinente que possa sintetizar as idéias exploradas no parágrafo abaixo.

O brasileiro esperou 15 anos por este momento. Com a queda da inflação, a vida ficaria mais tranqüila, as pessoas teriam de volta segurança no emprego, bons salários e a confiança no progresso das empresas. Isso não aconteceu. A vida tornou-se mais competitiva e não há mais posições garantidas nem para as empresas nem para as pessoas. As mudanças virão cada vez mais rápidas. É preciso ficar atento: o dinheiro está mudando de mãos rapidamente no Brasil e é importante conhecer esse movimento.

(Adaptado de KANITZ, Stephen. "Era de risco". *Veja*, 4 out. 1995.)

## Anexo 9

**Questões retiradas da prova semestral de Língua Portuguesa, 1º sem./2006, aplicado às 1<sup>as</sup>, 2<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> séries do EM (P1, P2, P3).**

1-Ai, dona fea, fostes-vos queixar  
que vos nunca louv' em[o] meu trobar;  
mais ora quero fazer um cantar  
em que vos loarei toda via;  
e vedes como vos quero loar:  
dona fea, velha e sandia!

D.Joam Garcia de Guilhade

Assinale a alternativa que identifique corretamente o tipo de composição Poética exemplificada no trecho.

- a) Cantiga de amor.
- b) Cantiga de amigo.
- c) Cantiga de amigo, sem refrão.
- d) Cantiga de escâmio.
- e) Cantiga de maldizer.

2-Ay Deus, e quen mi tolherá  
Gran coyta do meu coraçon  
no mundo, poys mha senhor non  
quer que eu perca coyta já!  
e direy-vos como non quer:  
leixa-me sem seu bem viver  
coytad', e, se mi non valer  
ela, que[n] mi pode valer

Bernal de Bonaval

- a) Cantiga de amor.
- b) Cantiga de amigo.
- c) Cantiga de amigo, sem refrão.
- d) Cantiga de escâmio.
- e) Cantiga de maldezer.

3- Assinale a alternativa em que todas as palavras acentuadas pela mesma regra.

- a) avô, compôs, após.
- b) jóia, assembléia, corroído.
- c) fácil, volúvel, áureo.
- d) Vênus, lápis, Jundiá.
- e) Vintém, refém, retêm

4- [Fuvest] Assinale a alternativa em que toda as palavras estejam corretamente acentuadas:

- a) Tietê, órgão, chapeuzinho, estrela, advérbio.
- b) fluido, geléia, Tatui, armazém, caráter.
- c) saúde, melancia, gratuito, amendoim, fluído.
- d) inglês, cipó, cafezinho, útil, Itu.
- e) canoa, heroísmo, crêem, Sergipe, bambú.

5- [UFJF-1993] Sobre o Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente, é incorreto afirmar:

- a) o autor apresenta severa crítica à prepotência e tirania dos nobres, e à desonestidade e corrupção dos homens da lei.
- b) na luta entre o Bem e o Mal são favorecidos aqueles que em vida pertenceram à classe social privilegiada.
- c) o Diabo atua como agente crítico, que revela as mentiras e falsidades das personagens.
- d) pelo julgamento do Anjo, o Parvo embarca para o paraíso, uma vez que o céu pertence aos simples.
- e) o autor vale-se do tema do Juízo Final para estabelecer uma crítica à sociedade, fazendo desfilar em cena os tipos sociais identificados através de suas qualidades e defeitos.

6- Observe a seguinte afirmação do autor:

"Em nossa civilização apressada, o "bom dia", o "boa tarde" já não funcionam para engatar conversa. Qualquer assunto servindo, fala-se do tempo ou de futebol."

Ela faz referência à função da linguagem cuja meta é "quebra o gelo". Indique a alternativa que explicita essa função.

- a) Função emotiva.
- b) Função referencial.
- c) Função fática.
- d) Função conativa.
- e) Função poética.

7- [FM-Piracicaba] Na frase "A mocidade é um noivado", ocorre a figura chamada:

- a) metáfora.
- b) sinédoque.
- c) catacrese.
- d) metonímia.
- e) comparação

8- [MACK-SP] Aponte a figura:

"A sepultura fala a sós com Deus..."

[Castro Alvez]

- a) Comparação.
- b) Metáfora.
- c) Prosopopéia.
- d) Catacrese.
- e) Sinédoque.



**DISCIPLINA: PORTUGUÊS**  
**Série: 2ª SÉRIE MANHA**

01 – (UFV) Sobre o Romantismo brasileiro é **correto** dizer que:

- a) teve como iniciador o consagrado romancista José de Alencar, que, com suas obras de cunho indianista, revelou o verdadeiro caráter do nativo brasileiro.
- b) no tocante à prosa, tem como epígonos as figuras de José de Alencar, Bernardo Guimarães, Manuel Antonio de Almeida e Castro Alves.
- c) tematizando as grandes tensões que marcavam a época, detém-se principalmente na oposição *sagrado x profano*.
- d) explorando o lado mais sentimental da figuras femininas, compõe perfeitos retratos da mulher do século XVIII, totalmente submissa e sem qualquer expressão social.
- e) em sua segunda fase, apresentou poetas cuja inclinação para o mistério e a morte os colocava sob a égide do “mal do século”.

02 – (FUVEST) Textos para análise da questão

I – “Ah! Enquanto os destinos impiedosos  
 Não voltam contra nós a face irada,  
 Façamos, sim façamos, doce amada,  
 Os nossos breves dias mais ditosos.”

II – “É a vaidade, Fábio, nesta vida,  
 Rosa, que da manhã lisonjeada  
 Púrpuras mil, com ambição dourada,  
 Airosa rompe, arrasta presumida.”

III – “E quando eu durmo, e o coração ainda  
 Procura na ilusão tua lembrança,  
 Anjo da vida, passa nos meus sonhos  
 E meus lábios orvalha de esperança!”

Associe os trechos acima com os respectivos movimentos literários a que pertencem:

- a) I – Romantismo; II – Arcadismo; III – Barroco.
- b) I – Barroco; II – Arcadismo; III – Romantismo.
- c) I – Arcadismo; II – Romantismo; III – Barroco.
- d) I – Arcadismo; II – Barroco; III – Romantismo.
- e) I – Barroco; II – Romantismo; III – Arcadismo.

03 – (UEL-PR) Considere as seguintes associações:

- I – Álvares de Azevedo – poesia intimista – *Lira dos vinte anos*.
- II – Gonçalves Dias – poesia indianista – *Espumas flutuantes*.
- III – Castro Alves – poesia abolicionista – *Segundos Cantos*.

Está correto **apenas** o que vem associado em:

- a) I. b) II. c) III. d) I e II. e) II e III.

04 – (UEL-PR) Considere as seguintes afirmações sobre a poesia de Álvares de Azevedo:

I – Seu lirismo deixou-se empolgar pelas lutas políticas travadas durante a consolidação da independência

II – Influenciado por Gonçalves Dias, seus versos espelham a força primitiva da natureza e a admiração pelo índio.

III – A solidão extrema e a timidez amorosa marcaram os versos ora sentimentais, ora irônicos de sua lírica.

Está correto **apenas** o que se afirma em:

- a) I. b) II. c) III. d) I e II. e) II e III.

05 – O meirinho Leonardo recebe o epíteto de Pataca porque:

a) por ser considerado um homem muito justo e honesto.

b) por ser um homem trabalhador e acima de tudo merecedor (do epíteto de Pataca)

c) porque sempre reclamava da quantia de 320 réis (que recebia por seu cargo). Pataca era sinônimo de moeda, dinheiro.

d) porque nunca reclamava de seu “salário”, e por ser um homem bom recebera um aumento chamado de epíteto de Pataca.

e) por ter o significado e/ou por ser o sinônimo de dinheiro, ou seja, era o que recebera por seu digno trabalho.

06 – Em vários momentos, o narrador utiliza expressões como “no tempo do rei”, “naquele tempo”, “abençoada época”. Situe espacial e historicamente a ação do romance.

a) “no tempo do rei” – pois era época de D. João VI, “naquele tempo” século XIX.

b) As ações do romance situam-se na cidade do Rio de Janeiro, à época de D. João VI, ou seja, início do século XIX.

c) Tais expressões são utilizadas devido ao romance ser narrado relatando fatos ocorridos no passado.

d) São termos utilizados apenas nos primeiros capítulos.

e) espacial; “naquele tempo”/ historicamente; naquele tempo e no tempo do rei / ação do romance; “abençoada época”.

07 – O modo como Maria e Leonardo dão início ao seu relacionamento, dá a entender que o autor:

- a) Revela os preconceitos sociais do autor, que retrata de maneira cômica as classes populares, mas de maneira respeitosa a aristocracia e o clero.
- b) Reduz as relações amorosas a seus aspectos sexuais e fisiológicos, conforme os ditames do Naturalismo.
- c) Opõe-se ao tratamento idealizante e sentimental das relações amorosas, dominante no Romantismo.
- d) Manifesta os sentimentos anti-lusitanos do autor, que enfatiza a grosseria dos portugueses em oposição ao refinamento dos brasileiros.
- e) Quer apresentar o nascimento de Leonardo, o herói da obra. Não tem nenhuma intenção se não essa.

08 – “Memórias de um Sargento de Milícias” é uma obra que foi elaborada em pleno Romantismo. Porém, na obra não vemos o amor idealizado pelo Romantismo, um exemplo disso é o casamento de Luisinha. O que o autor quis transmitir através desse casamento, e qual foi o desfecho do mesmo?

- a) Ambos se amam e depois de muitas lutas contra ambas famílias, eles ficam juntos para sempre.
- b) José Manuel se casa unicamente pelo dinheiro dela, ela se casa pela vontade de D.Maria, que via nele um bom partido, o que acarretou na infelicidade de Luisinha.
- c) É o amor não correspondido, em que Luisinha ama de loucura Leonardo, porém este não a quer, e ela casa com José Manuel por vingança.
- d) É o amor que não se manifesta por timidez, e ambos só descobrem que se amam quando já estão casados.
- e) Luisinha suicida-se após ter casado com José Manuel, pois Leonardo já havia feito o mesmo por ela.



**DISCIPLINA: PORTUGUES**  
**Série: 30. SÉRIE MANHA**

**Aviso.** Srs. Alunos, tendo em vista que os vestibulares e o Enem privilegiam questões interpretativas, selecionamos oito questões de interpretação de textos, extraídas do caderno de exercícios do Anglo Vestibulares. Desejamos a todos uma boa prova.

Leia os dois capítulos que seguem, de um dos mais importantes romances do Primeiro Tempo modernista, *Memórias Sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade, para responder às questões de 01 a 06.

**27. Férias**

Dezembro de à luz das salas enceradas de tia Gabriela as três moças primas de óculos bem falados.

Pantico norte-americanava.

E minha mãe entre médicos num leito de crise decidiu o meu apressado conhecimento viageiro do mundo.

**56. Órfão**

O céu jogava tinas de água sobre o noturno que me devolvia a São Paulo.

O comboio breiou lento para as ruas molhadas furou a gare suntuosa e me jogou nos óculos menineiros de um grupo negro.

Sentaram-me num automóvel de pêsames.

Longo soluço empurrou o corredor conhecido contra o peito magro de tia Gabriela no ritmo de luto que vestia a casa.

01 – Como podemos, adequadamente, interpretar os “óculos falados” do capítulo 27?

- a) As primas do narrador usavam os óculos da moda.
- b) Os óculos usados pelas primas do narrador causavam sensação na cidade.
- c) As primas do narrador usavam óculos e falavam bem.
- d) As primas do narrador eram moças “bem faladas”, e o fato de usarem óculos reforçava a idéia de que eram sérias.
- e) Os óculos usados pelas primas do narrador eram bem falados, pois demonstravam que as moças eram estudiosas.

02 – Uma das características da prosa de Oswald de Andrade é a presença de neologismos, criados para melhor traduzir, sinteticamente, suas idéias. Aponte, entre as

palavras que seguem, aquela que pode ser considerada um neologismo.

- a) gare                      b) viageiro              c) norte-americanava
- d) comboio                e) enceradas

03 – A palavra “noturno”, no capítulo 56, refere-se:

- a) tanto a um trem quanto à noite em que se dava a viagem.
- b) tanto a um navio quanto à tristeza que já envolvia o narrador.
- c) tanto a um trem quanto à tristeza que já envolvia o narrador.
- d) tanto a um navio quanto à noite em que se dava a viagem.
- e) tanto a um ônibus quanto à noite que envolvia a viagem.

04 – Lendo os dois capítulos, como podemos interpretar o fragmento “óculos menineiros de um grupo negro”?

- a) Os empregados da estação, meninos negros, carregam as malas do narrador.
- b) As primas de João Miramar, enlutadas pela morte da mãe do narrador, vão encontrá-lo na estação.
- c) As primas do narrador, enlutadas pela morte da tia Gabriela, vão encontrá-lo na estação.
- d) Os empregados da estação, meninos vestidos de preto, cuidam do narrador.
- e) O narrador encontra na estação um grupo de meninos que usam óculos e se vestem de preto.

05 – A partir da leitura dos capítulos 27 e 56, podemos inferir que entre eles.

- a) O narrador abandona o lar em busca de aventuras, contrariando assim a sua mãe, que vem a falecer.
- b) O narrador, brigando com suas primas, vai encontrar seu primo Pantico nos Estados Unidos. Volta apenas ao saber da morte da mãe.
- c) A mãe do narrador, extremamente possessiva, manda buscá-lo na Europa quando está prestes a morrer.
- d) Adoentada, a mãe do narrador o envia em viagem pelo mundo. Ao retornar a São Paulo, o narrador encontra sua mãe morta.
- e) O narrador vai morar com o seu pai quando sua mãe é acometida de doença incurável. Retorna apenas para o seu enterro.

06 – Assinale a alternativa que apresenta características marcantes da linguagem dos capítulos lidos.

- a) ausência de vírgulas, vocabulário preciosista, sintaxe rebuscada.
- b) ausência de pontuação, neologismos, sintaxe rebuscada.
- c) ausência de vírgulas, linguagem telegráfica, metáforas cortantes.
- d) ausência de pontuação, estrangeirismos, vocabulário preciosista.
- e) ausência de vírgulas, neologismos, sintaxe rebuscada.

(FUVEST – 2000) Texto para as questões 07 e 08.

A explosão dos computadores pessoais, as “infovias”, as grandes redes – a Internet e a World Wide Web – atropelaram o mundo. Tomaram as leis antiquadas, reformularam a economia, reordenaram prioridades, redefiniram os locais de trabalho, desafiaram constituições, mudaram o conceito de realidade e obrigaram as pessoas a ficar sentadas, durante longos períodos de tempo, diante de telas de computadores, enquanto o CD-Rom trabalha. Não há dúvida de que vivemos a revolução da informação e, diz o professor do MIT, Nicholas Negroponte, revoluções não são sutis. (Jornal do Brasil, 13/02/96).

07 – No texto, a expressão que sintetiza os efeitos da revolução operada pela informática é:

- a) “atropelaram o mundo”.
- b) “tomaram as leis antiquadas”.
- c) “reformularam a economia”.
- d) “redefiniram os locais de trabalho”.
- e) “desafiaram constituições.”

08 – A expressão “revoluções não são sutis” indica:

- a) a natureza efêmera das revoluções.
- b) a negação dos benefícios decorrentes das revoluções.
- c) a natureza precária das revoluções.
- d) o caráter radical das revoluções.
- e) o traço progressista das revoluções.



## Anexo 10: Prova de Literatura aplicada à 3ª série do EM (P2)

### Prova de literatura - Pré-Modernismo

01 - (UFV-MG) Leia o texto

"Este novo período, que incluímos cronologicamente entre 1900 e 1920, é o que chamamos de [ ] eclético [ ] porque o que vai entre o Simbolismo e o Modernismo se caracteriza, acima de tudo, por não poder ser resumido numa escola dominante e, ao contrário, compreender a coexistência dos simbolistas, realistas e parnasianos até mesmo os da geração que, em 1920, iriam desencadear o Modernismo. Foi o Pré-Modernismo (Alceu de Amoroso Lima)

De acordo com o texto de Alceu Amoroso Lima, o período **eclético** se caracteriza  
(**Eclético:** composto de elementos colhidos em diferentes fontes.)

- a) pela existência antagônica de diferentes e diversas orientações estilísticas.
- b) por certas experiências literárias preparatórias da revolução pré-modernista.
- ☒ c) pelo predomínio de traços simbolistas, realistas e parnasianos sobre os pré-modernos
- d) por ser uma fase de transição, muito confusa, cujo apogeu é o Simbolismo
- e) pela combinação de elementos heterogêneos e experiências literárias que desaguiam no Modernismo

02 - (UFPR-PR) [modificado] Assinale a alternativa incorreta:

- a) A personagem central do romance é uma espécie de Dom Quixote nacional
- b) Policarpo Quaresma é um otimista incurável.
- c) Os desajustes sociais mais os sofrimentos humanos, pela ótica de Quaresma, podem ser superados com a aplicação da justiça, da qual se considera um paladino.
- ☒ d) Quaresma pode ser entendido com um visionário, já que suas deduções não guardam correlação com o ambiente nacional
- e) A construção psicológica da galeria de personagens está mais a cargo do leitor do que do autor

03 - (CEFET) Na obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, o protagonista envia um requerimento ao Congresso Nacional, pedindo que:

- a) se proibam os termos tupis-guaranis em língua portuguesa.
- b) se decreta o uso obrigatório do tupi-guarani.
- ☒ c) se zele com maior interesse pela pureza da língua portuguesa.
- d) se adote o nome "língua brasileira" para o português falado no Brasil.
- e) se adote uma redação oficial expurgada pelos plebeísmos brasileiros

04 (UNIR-RO) Em *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, a alternância de atitudes do sertanejo - num momento mole e sem aprumo, logo mais, ereto e em prontidão - está em estreita correlação com alternâncias que se observam no meio físico, no comportamento coletivo, ou nas atividades do grupo.

Essa correlação sugere que a base teórica do pensamento euclidiano é

- a) idealista    b) romântica    c) religiosa    d) metafísica    ☒ e) determinista

05 - (F.C. Chagas-BA) *Urupês*, de Monteiro Lobato, obra pré-modernista

- ☒ a) exalta a vida no meio rural, em contraposição às mazelas apontadas na vida urbana
- b) critica a alienação das populações litorâneas ante a realidade das populações sertanejas
- c) discute as causas das secas e os meios de combater esse flagelo, um dos dramas do homem nordestino
- d) analisa os movimentos migratórios do homem do campo em direção às cidades
- e) retrata o atraso e a miséria de uma população rural brasileira.

(PUC-SP) As questões 06, 07 e 08 referem-se ao texto abaixo.

**O martírio do artista** (Augusto dos Anjos)

Arte ingrata! E conquanto, em desalento,  
A órbita elipsoidal dos olhos lhe arda,  
Busca exteriorizar o pensamento  
Que em suas frontais células guarda!

Febre de em vão falar, com os dedos brutos  
Para falar, puxa e repuxa a língua,  
E não lhe vem à boca uma palavra!



06 – Augusto dos Anjos é autor de um único livro *Eu*, editado pela primeira vez em 1912. Considerando a produção literária desse poeta, pode-se dizer que:

- a) foi recebido sem restrições no meio literário de sua época, alcançando destaque na história das formas literárias brasileiras
- b) revela uma militância político-ideológica que o coloca entre os principais poetas brasileiros de veio socialista
- c) foi elogiada poeticamente pela crítica de sua época, entretanto não representou um sucesso de público
- d) traduz a sua subjetividade pessimista em relação ao homem e ao cosmos, por meio de um vocabulário técnico-científico-poético
- e) ☒ anuncia o Parnasianismo, em virtude das suas inovações técnico-científicas e de sua temática psicanalítica

07 – “O martírio do artista” foi escrito em 1906 e integra os poemas do *Eu*. Nele, pode-se verificar

- a) o emprego de figura de linguagem, medida por partícula conectiva, que pressupõe a existência de semelhanças entre ideias distintas
- b) o emprego da paráfrase nos versos: “Busca exteriorizar o pensamento/ E não lhe vem a boca uma palavra”
- c) a incidência de pontos de exclamação que insinua sua alegria por ter o pensamento extenuado
- d) o sofrimento do artista restrito apenas à folha de papel violentamente rasgada
- e) ☒ o não artesanato da linguagem, mas a preocupação conteudística voltada para o martírio do artista

08 – A leitura do poema revela a expressão de um tema, designado no título por “O martírio do artista”. Esse tema é

- a) a falta de inspiração
- b) ☒ desânimo
- c) a difícil arte da escrita
- d) o nervosismo
- e) a violência

09 – (UFRG-RS) Uma atitude comum caracteriza a postura literária de autores pré-modernistas, a exemplo de Lima Barreto, Graça Aranha, Monteiro Lobato e Euclides da Cunha. Pode ela ser definida como

- a) a necessidade de superar, em termos de um programa definido, as estéticas românticas e realistas
- b) ☒ a pretensão de dar um caráter definitivamente brasileiro à nossa literatura, que julgavam por demais europeizada
- c) uma preocupação com o estudo e a observação da realidade brasileira
- d) a necessidade de fazer crítica social, já que o Realismo havia sido ineficaz nessa matéria
- e) o aproveitamento estético do que havia de melhor na herança literária brasileira, desde suas primeiras manifestações

10 – (UFSM-RS) Assinale a alternativa correta em relação a *Fogo morto*.

- a) Mestre José Amaro permaneceu na sua casa, até o fim da vida, porque Lula de Holanda reconheceu a decisão do antigo proprietário que lhe cedeu a área
- b) Lula de Holanda teve uma questão de divisas com o novo proprietário do Engenho novo. Derrotou-o na justiça porque cultivava as terras há muito tempo
- c) A vitória de Lula contra o usineiro vindo de fora simboliza o poder político do proprietário do engenho Santa Fé
- d) O Cap. Vitonno, na sua luta contra as oligarquias rurais, tinha clara noção de que se tratava uma luta entre o Brasil arcaico e o Brasil novo
- e) ☒ O apoio de mestre José Amaro ao Cap. Silvino deve ser visto como uma tentativa de contestação do poderio dos usineiros.

11 – (FUVEST-SP) Numa espécie de projeção utópica, sua personagem, um tipo de idealista bobó e desacreditado, alude a mudanças na estrutura social do Nordeste com o advento de outra ordem em que o privilégio ceda ao princípio da justiça. Daí a crítica falar inclusive em figura quixotesca.

Dentre as personagens de *Fogo Morto*, qual se enquadra melhor nessa definição?

- a) Lula de Holanda
- b) Coronel Zé Paulino
- c) Antonio Silvino
- d) mestre Zé Amaro
- e) ☒ Vitonno Carneiro da Cunha

12 – (PUC-RS) Na obra de José Lins do Rego, o memorialismo da infância e da adolescência é apresentado numa linguagem de

- a) forte e poética oralidade
- b) ☒ límpida e perfeita correção gramatical
- c) pesada e imitativa fala regional
- d) fiel e disciplinada sintaxe tradicional
- e) original e reinventada expressão prosaica

13 – Poeta de preocupação filosófica e científica em cuja obra aparecem expressões do tipo “herança miserável de micróbios”, “cuspo afrodisíaco”, “microorganismos fúnebres”. Estamos nos referindo a

- a) Euclides da Cunha, com sua visão profundamente determinista, cientificista-naturalista
- b) Monteiro Lobato, ao analisar a situação de miserabilidade e ignorância em que viviam os caboclos do interior paulista
- c) Graça Aranha, em Canaã, ao analisar o contraste entre racismo e o universalismo, que polariza ideologicamente as atitudes do imigrante europeu no Espírito Santo.
- d) ☒ Lima Barreto, ao analisar as condições sub-humanas em que viviam os internos na Colônia dos Alienados onde seu pai estava internado.

e) Augusto dos Anjos, poeta pessimista e angustiado diante dos problemas e distúrbios pessoais e também diante das incertezas do novo século que despontava.

15.- Símbolo do nosso atraso e miséria a figura de ..... é o estereótipo do brasileiro relegado ao seu atraso e miséria, na visão de Monteiro Lobato.

- a) Mazzaropi    b) Policarpo Quaresma    **c) Jeca Tatu**    d) O mestre Amaro    e) Antonio Silvino

16 - (FAUS-SP) [modificada] Criador da literatura infantil brasileira. Criticado por seu **agnosticismo**, pois era influenciado pelo evolucionismo, positivismo e materialismo de fins do século XIX. (**Agnosticismo** - doutrina que reputa inacessível ou incognoscível ao entendimento humano a compreensão dos problemas propostos pela metafísica ou religião (a existência de Deus, o sentido da vida e do universo etc.), na medida em que ultrapassam o método empírico de comprovação científica)

- a) Monteiro Lobato**    b) Lima Barreto    c) José Lins do Rego    d) Augusto dos Anjos    e) Graça Aranha

17 - (CESCEM-SP) *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, é:

- a) um livro de memórias em que a personagem-título, através de um artifício narrativo, conta as atribulações de sua vida até a hora da morte.  
 b) a história de um visionário e nacionalista fanático que busca, ingenuamente, resolver sozinho os males sociais de seu tempo.  
**c) uma autobiografia, em que o autor, sob a capa da personagem-título, expôs sua insatisfação em relação à burocracia carioca.**  
 d) o relato das aventuras de um nacionalista ingênuo e fanático que lidera um grupo de oposição no início dos tempos republicanos.  
 e) o retrato da vida e morte de um humilde burocrata, conformado, a contragosto, com a realidade social de seu tempo

18 - *Triste fim de Policarpo Quaresma* é considerado um romance pré-modernista no sentido de que revela um esforço para penetrar na realidade brasileira, esforço que será um dos pilares da revolução modernista de 1922

- a) A afirmação acima está incorreta, porque embora seja um romance pré-modernista foge dos estereótipos desse momento histórico-literário.  
 b) A afirmação acima está, literariamente correta, porém historicamente incorreta.  
 c) Embora criticassem algumas posturas parnasianas os pré-modernistas, entre eles Lima Barreto, não conseguiram fugir dessa estética literária por serem, disfarçadamente seus seguidores.  
**d) A afirmação acima está correta, posto que Lima Barreto, penetrou fundo na realidade brasileira, principalmente por meio da crítica às figuras-carreiristas, pedantes, bajuladores e incompetentes que utilizam do patriotismo ingênuo para subir socialmente e exercer poder.**  
 e) nenhuma das alternativas anteriores estão corretas.

19 - Sua obra máxima é um ensaio sociológico e histórico das mazelas sociais do sertão nordestino brasileiro. Sua própria estrutura revela a formação científica, positivista e determinista, que correspondem aos três fatores considerados fundamentais para o determinismo de Hippolyte Taine. Estamos falando de:

- a) Euclides da Cunha**    b) Hippolyte Taine    c) José Lins do Rego    d) Monteiro Lobato    e) O grande filósofo TONHÃO.

20 - A obra acima citada divide-se em três partes. A saber:

- a) A luta, O homem, A terra    b) A luta, A terra, O homem, **c) A terra, O homem, A luta**, d) O homem, A terra, A luta.



## Anexo 11: Prova de Gramática aplicada à 3ª série do EM (P2)

- 01 – “Tenho próprio casal, e nele *assisto*...” O verbo assinalado está empregado na acepção de:  
a) mirar    b) presenciar    c) ver    **d) assistir**    e) residir
- 02 – Na acepção assinalada na questão anterior, *assistir* é um verbo.  
**a) transitivo direto**    b) transitivo indireto    c) de ligação    d) intransitivo    e) bitransitivo
- 03 – “Das brancas ovelhinhas *tiro* o leite...” Sem prejuízo, poderíamos trocar “tiro o leite” por:  
**a) procedo à retirada do leite**    b) cuto a retirar o leite    c) esqueço de retirar o leite  
d) assisto a retirado, leite    e) pago à retirada do leite
- 04 – “Irás a divertir-te na floresta.” O adjunto “na floresta” refere-se ao verbo *divertir*. Caso se referisse ao *ir*, a construção correta seria:  
a) Irás na floresta.    b) Irás a floresta.    **c) Irás à floresta**    d) Irás numa floresta    e) Irás em floresta
- 05 – Considerando a norma culta portuguesa, falhou a regência verbal na seguinte alternativa:  
**a) Em junho, assistimos à Copa.**    b) Sempre aspirou o título de mestre    c) Avisei-o das últimas consequências    d) Obedeço aos ditames da razão    e) Quero muito a meus pais
- 06 – Falhou a regência verbal em:    **a) Todos aspiramos à aprovação no concurso**  
b) Aos dias melhores, também aspiramos a eles.    c) Muitos o chamaram de malfetor  
d) Obedeço aos ditames da razão    e) Quero muito a meus pais.
- 07 – Ocorre erro de regência na alternativa:  
a) Sempre me simpatizei com você    b) O livro de que estou precisando não se encontra em livrarias.    c) Não concordavam com as leis a que obedeciam    d) O juiz procedeu ao interrogatório das testemunhas    **e) O professor visava à aprovação dos alunos**
- 08 – Todas as alternativas são corretas, exceto em:  
**a) O filme a que assistimos ficará em cartaz até domingo**  
b) preferia morrer do que trair os fiéis amigos    c) Pedi à servente que tocasse a sinete  
d) Um pai sempre quer muito a seus filhos    e) O diretor presidiu aos debates do grêmio
- 09 – Houve erro de regência em:  
a) todos aspiramos à nomeação.  
b) Assistimos a uma excelente corrida.    c) Obedeço o regulamento do clube    d) Informei-o de sua recuperação    **e) A cidade a que fui é famoso centro industrial.**
- 10 – Uma das alternativas apresenta erro de regência. Aponte-a:  
a) Não me decepcionará o amigo de que mais preciso.  
b) As decisões de que não concordo são arbitrarias.  
**c) Este é um dos funcionários de que mais todos confiam.**  
d) É muito nobre o título que aspiras com tanto ardor.  
e) Deus, cujas palavras todos cremos, é que nos salvará.

P<sub>2</sub>

Para as questões de 11 a 30, considere a regência verbal, e posponha C ou E.

- 11 – Assisto a espetáculos circenses. **C**
- 12 – Os médicos assistiam o enfermo. **C**
- 13 – Não viso a tantas honrarias. **C**
- 14 – Despede-se o amigo que muito, lhe quer. **E**
- 15 – A menina com que Tonhão namora é lindíssima. **C**
- 16 – Aspirei o perfume das flores. **C**
- 17 – Os madeireiros procedem a um criminoso desmatamento. **E**
- 18 – Não há quem não o chame de impostor. **C**
- 19 – A construção do estádio implicou em vultosos recursos. **C**
- 20 – Irei à praia na semana que vem. **C**
- 21 – Vou na festa a que meus amigos comparecerão. **E**
- 22 – Chegamos muito cedo no coquetel de inauguração. **E**
- 23 – Não posso me abdicar de meus legítimos direitos. **E**
- 24 – Paguei as contas ao merceiro. **C**
- 25 – Paguei o merceiro todas as contas. **E**
- 26 – Não poderia perdoar os devedores. **C**
- 27 – É grande responsabilidade presidir a um congresso. **E**
- 28 – Não podemos desobedecer os nossos superiores. **C**
- 29 – Nós custamos acreditar em suas palavras. **E**
- 30 – Avisei-o que corria grandes riscos. **E**