



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES – FICS
DEPARTAMENTO DE HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciana Carvalho dos Reis

**A formação do leitor no Ensino Médio:
Competências e habilidades no ensino da Literatura
Machadiana**

Asunción - Paraguay.

2017.

LUCIANA CARVALHO DOS REIS

**A FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO MÉDIO:
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO ENSINO DA
LITERATURA MACHADIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da *Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS*, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Prof^o Dr^o Carlino Morinigo.

Asunción - Paraguay.

2017.

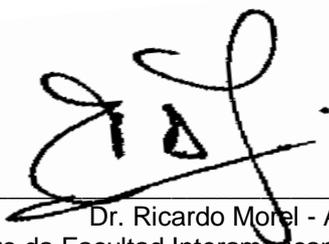
LUCIANA CARVALHO DOS REIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da *Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS*, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

APROVADA PELOS SEGUINTE MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA:



Dr. Carlino Morongo - Presidente
Membro da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales



Dr. Ricardo Morel - Avaliador
Membro da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales



Dr. Ismael Fenner - Avaliador
Membro da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

Assunção, 11 de março de 2017.

DEDICATÓRIA

À Sonia e à Lucilene, com todo aquele meu amor que transborda...

AGRADECIMENTO:

Aos que em mim acreditaram e, sempre, souberam da importância desta realização para minha vida; dedico, “machadianamente”:

A primeira página, à minha mãe, Sonia Carvalho dos Reis, pelo apoio constante e por tudo que ela representa para mim!

A segunda página, à minha querida irmã, Lucilene Carvalho dos Reis, pelo carinho, pelo amor...

A terceira página, aos meus familiares e amigos (opto por não citar nomes, para não correr o risco de ser injusta!), pela paciência, pelo convívio, pelo respeito...

A quarta página, a todos os professores e amigos da EEEM Emílio Nemer, especialmente, aos pedagogos Nilton Cota e Mauro Passamani e às professoras Saide Salve, Mônica Destefani, Maristela Salve, Adriana Lamas, Cynthia Pravato, por terem marcado da forma mais linda a minha vida profissional, mostrando-me como é possível aliar sabedoria e inteligência à competência, responsabilidade e compromisso.

A quinta página, à querida amiga Heronisa Câmara pela atenção e pelo auxílio, aos companheiros de mestrado, pelas trocas intelectuais e pelo convívio acadêmico, e à Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), por ter me recebido de braços abertos e me respeitado.

A sexta página, aos meus alunos e ex-alunos por me ensinarem um pouquinho de tudo.

A sétima página, ao professor Dr. Carlino Ivan Morinigo, por assumir a orientação deste trabalho e realizá-lo de forma segura, competente e atenciosa.

Enfim, agradeço, imensamente, a todos vocês que constituem, por afinidade ou por laços sanguíneos, este sonho.

RESUMO

À luz de estudiosos acerca da leitura e da escrita como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e de críticos e ensaístas voltados para a análise das obras machadianas, a proposta apresentada nesta dissertação visou observar os aspectos que emanam o desinteresse dos alunos do Ensino Médio pela Literatura Clássica Brasileira, em especial a Literatura do escritor Machado de Assis. A pesquisa buscou comparar a presença do escritor no livro didático com os estudos acadêmicos mais recentes a seu respeito. Acreditou-se haver um descompasso entre esse Machado entrevistado na crítica e aquele no livro didático, implicando uma simplificação que não faria jus ao autor. Para fins desses apontamentos, elegeu-se como objeto de análise o livro didático: *Português: Linguagens*, volume 2, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Este foi selecionado e bem avaliado pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), na edição de 2015, para o ano letivo de 2016. No entanto, trazer à baila o desinteresse pela Literatura Clássica no circuito das escolas públicas estaduais nesta pesquisa não quer pressupor a “demonização” do livro didático, mas rever a prática adotada no processo de ensino-aprendizagem. Para isso buscou-se estudar os fatores que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades na formação de leitores da Literatura de Machado de Assis na escola estadual de Ensino Médio Emílio Nemer. e para se chegar a esse objetivo, procurou-se analisar os meandros textuais e estruturais das obras do escritor Machado de Assis e a concepção da crítica e do livro didático; analisou-se o PCNEM no que diz respeito a Literatura; examinou e refletiu-se sobre a prática pedagógica desenvolvida para o processo ensino-aprendizagem; elaborou e aplicou-se um questionário para os alunos sobre o hábito de leitura; estudou-se práticas alternativas para despertar nos alunos o gosto pela Literatura; elaborou e aplicou-se um questionário para os pedagogos e professores sobre o hábito de leitura. Para isso, na primeira etapa, houve a discussão e viabilidade do projeto de pesquisa; na segunda etapa, houve o levantamento bibliográfico para dar suporte à pesquisa, na terceira etapa, houve a construção da fundamentação teórico-conceitual e aplicação dos questionários abertos e fechados e a quarta etapa a discussão dos dados obtidos na pesquisa. O resultado é uma emocionante pesquisa ação de cunho analítico exploratório voltada para o aprofundamento do estudo do tema: Leitura e escrita.

Palavras-chave: Machado de Assis. Livro didático. Prática pedagógica. Competências e Habilidades. Leitura e Escrita. Cognição.

ABSTRACT

By the light of scholars about the reading and the writing as Emília Ferreiro and Ana Teberosky, and of critics and essayists turned to the analysis of the works machadianas, the proposal presented here aimed to observe the aspects that emanate the lack of interest of the pupils of the secondary education for the Brazilian Classic literature, in special the literature of the writer Machado de Assis. It of the interest of the inquiry compared the presence of the writer in the text book with the most recent academic studies in his respect. It was believed to have a descompasso between this Machado glimpsed in the criticism and arrange in the text book, teasing in a simplification that would not live up to an author. For aims of these notes, the text books were elected like analysis object: *Português: Linguagens*, volume 2, of de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. This was selected and well valued by the National Program of the Book for the Secondary education (PNLEM), in the publication of 2015, for the academic year of 2016. However, to bring up the lack of interest for the classic literature in the circuit of the state public schools in this inquiry, he does not want to presuppose the "demonização" of the text book, but to revise practice adopted in the process of teaching-apprenticeship. For that it was looked to study the factors that contribute to the development of competences and skills in the readers' formation of the literature of Machado de Assis in the state school of Secondary education Emílio Nemer and to approach to this objective, it tried to analyse the textual and structural meanders of the works of the writer Machado de Assis and the conception of the criticism and of the text book; the PCNEM was analysed what concerns Literature; it examined and teaching-apprenticeship was shown on the pedagogic practice developed for the process; it prepared and a questionnaire was applied for the pupils on the reading habit; alternative practices were studied to wake in the pupils the taste for the literature; it prepared and a questionnaire was applied for the educationalists and teachers on the reading habit. For that, in the first stage there was the discussion and viability of the project of inquiry; in the second stage there was the bibliographical lifting to give support to the inquiry, in the third stage there was the construction of the conceptual-theoretical fundamentação and application of the open and shut questionnaires and the fourth stage to discussion of the data obtained in the inquiry. The result is an exciting inquiry action of analytical hallmark exploratory turned to the deepening of the study of the subject: Reading and writing.

key words: Machado de Assis. Text book. Pedagogic practice. Competences and Skills. Reading and Writing. Cognation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a residências dos alunos possuem livros (Margem de erro 5% para mais ou para menos)	87
Figura 2: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a residências dos alunos possuem livros. Margem de erro 5% para mais ou para menos.....	88
Figura 3: gráfico comparativo entre as turmas de primeiro anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a residências dos alunos possuem internet. Margem de erro 5% para mais ou para menos	89
Figura 4: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a residências dos alunos possuem internet. Margem de erro 5% para mais ou para menos	90
Figura 5: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre gostarem de ler. Margem de erro 5% para mais ou para menos	91
Figura 6: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre gostarem de ler. Margem de erro 5% para mais ou para menos	92
Figura 7: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre se entendem o que leem. Margem de erro 5% para mais ou para menos	93
Figura 8: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre o entendimento do que leem. Margem de erro 5% para mais ou para menos.....	95
Figura 9: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre o que costumam fazer ao deparar-se com um texto. Margem de erro 5% para mais ou para menos.....	97
Figura 10: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre o que costumam fazer ao deparar-se com um texto. Margem de erro 5% para mais ou para menos.....	98
Figura 11: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre o tempo dedicado a leitura. Margem de erro 5% para mais ou para menos	100
Figura 12: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre o tempo dedicado a leitura. Margem de erro 5% para mais ou para menos	101
Figura 13: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a maneira de realização da leitura. Margem de erro 5% para mais ou para menos.....	102
Figura 14: intitular	103

Figura 15: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre o lugar que costuma ler. Margem de erro 5% para mais ou para menos	104
Figura 16: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre o lugar que costuma ler (Margem de erro 5% para mais ou para menos)	105
Figura 17: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a procura da leitura (Margem de erro 5% para mais ou para menos)..	106
Figura 18: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a procura da leitura (Margem de erro 5% para mais ou para menos)..	107
Figura 19: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre as horas de folga. Margem de erro 5% para mais ou para menos.....	108
Figura 20: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre as horas de folga (Margem de erro 5% para mais ou para menos)	109
Figura 21: Tabela demonstrativa de notas da prova PAEBES do ano de 2016, primeiro trimestre	111
Figura 22: Tabela demonstrativa de notas da prova PAEBES do ano de 2016, primeiro trimestre	112
Figura 23: Tabela da matriz referência da prova PAEBES. Fonte CAED.	114
Figura 24: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre experiência na carreira profissional (Margem de erro 5% para mais ou para menos)	115
Figura 25: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre gosto pela leitura. Margem de erro 5% para mais ou para menos	116
Figura 26: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a leitura dos alunos (margem de erro 5% para mais ou para menos)	118
Figura 27: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a leitura enquanto processo mecânico. Margem de erro 5% para mais ou para menos	118
Figura 28: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre preferência de leitura (margem de erro 5% para mais ou para menos)	121
Figura 29: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre quantidade de livros que costuma ler por mês (Margem de erro 5% para mais ou para menos).....	122
Figura 30: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre tipo de leitura (margem de erro 5% para mais ou para menos)	122
Figura 31: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre leitura em ambientes virtuais (margem de erro 5% para mais ou para menos).....	123

Figura 32: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a leitura praticada pelos alunos em casa (margem de erro 5% para mais ou para menos)	124
Figura 33: Foto retirada de um dos cartazes colados na parede interna da escola	125
Figura 34: Foto da apresentação das narrativas.....	126
Figura 35: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a leitura na formação do aluno. Margem de erro 5% para mais ou para menos.....	128
Figura 36: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a oportunidade de leitura em sala de aula (margem de erro 5% para mais ou para menos)	128
Figura 37: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre como vem sendo trabalhada a leitura (margem de erro 5% para mais ou para menos)	129
Figura 38: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a leitura dos professores para os alunos (margem de erro 5% para mais ou para menos)	130
Figura 39: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do ensino médio da EEEM Emílio Nemer sobre a aprendizagem da leitura e sua apreensão em sala de aula. Margem de erro 5% para mais ou para menos	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 NATUREZA DO OBJETO DE PESQUISA	13
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	13
1.2 PROBLEMÁTICA.....	16
1.3 JUSTIFICATIVA	17
1.4 OBJETIVOS – GERAL E ESPECÍFICOS	22
1.4.1 Objetivo geral	22
1.4.2 Objetivos específicos.....	22
1.5 HIPÓTESES	23
2 MARCO TEÓRICO	25
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA LEITURA FRENTE A GÊNESE DO PROCESSO COGNITIVO	25
2.2 OS PCNEM: CONCEPÇÕES DE LITERATURA E ENSINO	53
2.3 AS NARRATIVAS MACHADIANAS - RESSIGNIFICANDO PARADIGMAS.....	63
2.4 A FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO DE LITERATURA.....	78
3 MARCO METODOLÓGICO	82
3.1 A PESQUISA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO ANALÍTICA DOS DADOS	82
3.2 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EMÍLIO NEMER	83
3.3 A FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS DA EMÍLIO NEMER.....	86
3.4 A PRÁTICA DOCENTE NAS AULAS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	147

INTRODUÇÃO

A educação é considerada, atualmente, um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de um país, por isso, deve fazer parte da agenda de políticas públicas de toda a esfera de governo.

É por meio da produção de conhecimentos que um país cresce, aumentando sua renda e a qualidade de vida da população, por isso, a constante melhoria do sistema de ensino e da escola é um objetivo almejado por toda a sociedade. Essa nova consciência de melhoria do sistema de ensino no Brasil leva à necessidade de rever e transformar as políticas de educação que estão em curso, por meio da produção e da disponibilização de dados e metodologias que podem ser utilizadas para focalizar ações e políticas educacionais.

Esse investimento em educação é condição indispensável para que o país alcance resultados mais satisfatórios em suas políticas de desenvolvimento com equidade, pois não se pode negar que o combate à pobreza começa por uma escola de boa qualidade.

Tendo visto que os alunos que cursam o Ensino Médio nas escolas públicas se recusam a fazer as leituras dos clássicos literários brasileiros, assumindo uma leitura de resumos, adaptações ou, ainda, encenações fílmicas para conhecer os enredos das obras, estas são preconcebidas como textos inacessíveis e incompreensíveis. Talvez essa questão levante o fato de a prática pedagógica se direcionar para o filtro da história, ou seja, pela via de ensino dos estilos de época, o que acaba por pensar mais na época do que no estilo do escritor.

Esse quadro reflete o desinteresse dos alunos do Ensino Médio pela Literatura nacional. Diante do exposto, pôde-se perceber que o casamento entre Literatura e educação nunca foi pacífico, assim, para melhor direcionar a pesquisa, deu-se destaque ao escritor Joaquim Maria Machado de Assis, que durante o século XIX, estava inserido, segundo Shohat; Stam (2006), em uma sociedade de visão eurocêntrica, branca, sendo mestiço, de origem pobre, vítima de preconceito e estudante de escola pública o que não difere da realidade dos alunos da EEEM Emílio Nemer. Esse escritor foi monumentalizado pelos livros didáticos de Língua Portuguesa e de Literatura do Ensino Médio como o maior escritor brasileiro.

1 NATUREZA DO OBJETO DE PESQUISA

Este capítulo revela a natureza do objeto investigado, mostrando a contextualização, o problema norteador da pesquisa, a justificativa e os objetivos.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Entende-se que o ato de ler é um fator relevante na educação escolar, pois compõe um instrumento indispensável para a realização de novas aprendizagens. Entretanto, seu conceito foi compreendido tradicionalmente como um ato mecânico de decodificação de palavras. O curso em debate a que se propôs fazer com a presente dissertação de mestrado gerou em torno das reflexões acerca das competências e habilidades na formação do leitor do Ensino Médio, acredita-se que a discussão apesar de ser instigadora tange questionamentos em torno da prática pedagógica e crítica literária.

Não se pode negar que a leitura deveria ser vista como um processo de ensino/aprendizagem que vai além de um simples ato de decodificar, pois envolve uma complexidade e exige sacrifício, já que se trata de um processo de descobrir e descobrir-se. Todas essas reflexões fugiriam aos intuitos da presente pesquisa acadêmica e, portanto, partiu-se de um princípio que pautou-se em ideias desde que demonstrou-se de forma mais nítida as intenções ao ler, estudar, e, atentamente, analisar/criticar os textos machadianos.

Portanto, em uma sociedade em que prevalece a tecnologia e a transmissão de cultura, o educador precisa conhecer as estratégias de leitura e procurar desenvolver no educando competências e habilidades para o domínio dessa ação, possibilitando, dessa forma, uma leitura significativa e principalmente a função que ela exerce tanto dentro como fora do ambiente escolar. Por isso, deve-se levar em conta que escola e sociedade estejam comprometidas com a leitura, com a formação de leitores para toda a vida.

Segundo Castells (2012), a informação e a comunicação circulam, basicamente, pelo sistema de mídia diversificado, a prática política é crescente no espaço da mídia. O fato de a política precisar ser modelada na linguagem da mídia eletrônica tem consequências profundas sobre as características, organização e objetivos dos processos, atores e instituições políticas.

Para o sociólogo e professor da Universidade de Paris Castells (2012), os poderes contidos nas redes de mídia ficam em segundo lugar, em relação ao poder dos fluxos incorporados na estrutura e na linguagem dessas redes. As bases significativas da sociedade espaço e tempo estão sendo transformadas, organizadas em espaços de luxos e tempo intemporal. A construção social das novas formas dominantes de espaço e tempo desenvolve uma meta rede que ignora as funções não essenciais, os grupos sociais subordinados e os territórios desvalorizados. Com isso, gerou-se uma distância social infinita entre a meta rede e a maioria das pessoas, atividades e locais do mundo. Cada vez mais, a nova ordem social, a sociedade em rede, parece uma meta desordem social para a maior parte das pessoas.

É o começo de uma nova existência e, sem dúvida, o início de uma nova era, a era da informação, marcada pela autonomia da cultura vis-à-vis, a base material da existência. Mas, este não é, necessariamente, um momento animador porque, finalmente, sozinhos no mundo de humanos, o que se tem é olhar-se no espelho da realidade histórica e, talvez, não gostar da imagem refletida.

O leitor modelo deve saber ler com criticidade, com base no seu juízo de valor (ECO, 2015). Ler e interpretar, criticamente, o texto, o que se vê hoje são vários jovens conectados na internet, porém entretidos com jogos, diversão, redes sociais. Quando usam a internet, simplesmente, “copiam e colam”.

Desse modo, o presente estudo desenvolveu-se na escola estadual de Ensino Médio “Emílio Nemer”, situada à Rua Bernardino Monteiro, nº 126, Centro, Castelo, ES, dirigida pela professora Mônica Destefani Gava, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno na modalidade de Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino com 03 turmas de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com Habilitação em Vendas e no turno noturno com curso Técnico em Análises Clínicas e Administração.

A escola foi fundada em 25 de maio de 1959, por um grupo de idealistas, preocupados com a melhoria do nível técnico, profissional e cultural do povo castelense.

Um desses idealistas foi o Professor Carlos Leonardo Kulning que pode e deve ser considerado o expoente máximo da escola. Há 43 anos, detectou de imediato, a falta de um curso em Castelo, que abrisse novas chances às atividades profissionais dos jovens.

Graças à sua criatividade, teve início o Centro de Expansão Técnico-Cultural, o tradicional CETEC, nome que, mesmo não sendo atual, perdura até hoje, designando para muitos, a escola.

Não se pode deixar de mencionar aquele que realizou a CETEC, o Sr. Emílio Nemer. Ele tornou realidade o sonho sublime do idealizador, homem de visão, apostou na Educação dos jovens, homem humilde e desprendido, construiu a CETEC, doando-a aos habitantes de Castelo, por isso a escola leva o seu nome.

O Colégio passou por vários nomes:

- Colégio Comercial de Castelo;
- Colégio Comercial e Escola Normal Emílio Nemer;
- Colégio Emílio Nemer;
- Atualmente E.E.E. Médio Emílio Nemer.

A partir de 1978, ele foi encampado pelo Governo do Estado do Espírito Santo, com o nome de Escola de 2º Grau Emílio Nemer, criada e aprovada pela Portaria “E” Nº 986 de 29/09/78.

A instituição oferece os cursos profissionalizantes, Técnico em Contabilidade e o curso Normal.

Em 2000, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/96 passa a ser Escola de Ensino Médio conforme resolução CEE n 2.264/2010.

Passaram pela Escola vários Diretores:

- D. Nize Lomba Azevedo;
- Dr. Nelson Rangel;
- Fábio Ribeiro de Assis;
- Luciano Travaglia;
- Claudia Guedes Travaglia;
- Ana Maria Vieira Callegari;
- Cristina Zanquetto Olmo.
- Atualmente, é dirigida pela professora Mônica Destefani Gava.

A instituição conta, em seu quadro de profissionais, com uma diretora, três coordenadores, dois pedagogos, um coordenador do curso médio integrado em vendas, um coordenador do curso subsequente do noturno (Administração) e quarenta e sete professores.

Possui uma clientela oriunda de classe social média baixa, com aproximadamente 675 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo eles a maioria filhos de pequenos proprietários rurais, assalariados, alguns pequenos empresários e funcionários públicos.

Nesse cenário, percebeu-se que os estudantes dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, demonstravam desinteresse pela leitura da Literatura Clássica Brasileira, para isso utilizou-se como suporte para a pesquisa os textos machadianos, textos escritos por volta do século XIX. Os estudos se deram com alunos dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, com os professores de Língua Portuguesa das turmas analisadas e pedagogos da instituição pesquisada.

A pesquisa possui a temática: competências e habilidades para a formação do leitor no Ensino Médio, com ênfase na leitura e escrita de Machado de Assis e o título: a formação do leitor no Ensino Médio: competências e habilidades no ensino da Literatura Machadiana.

1.2 PROBLEMÁTICA

Tendo visto, que muitos alunos que cursam o Ensino Médio nas escolas públicas resistem a fazer as leituras dos clássicos literários brasileiros, assumindo uma leitura de resumos, adaptações ou, ainda, encenações fílmicas para conhecer os enredos das obras machadianas, os alunos admitiram rejeitar o texto na íntegra, pois este é visto como textos inacessíveis e incompreensíveis, “como textos muito chatos”, tanto para os alunos que são obrigados a lê-los bem a contragosto.

Entretanto, salvo um questionamento que serviu como mola propulsora para esse estudo: como a literatura de Machado de Assis pode desenvolver competências e habilidades para a formação de leitores na Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer?

Quais os fatores que impedem o gosto dos alunos de Ensino Médio pela Literatura Brasileira?

É evidente que a problemática levantada é comum no circuito das escolas públicas estaduais, e expõe de maneira efervescente uma questão que merece atenção e interesse pela pesquisa.

As questões norteadoras dessa análise estão na explicação provisória acerca do realismo, da universalização, da autobiografia de Machado de Assis, na dificuldade

de compreensão e interpretação, na maturidade dos alunos para determinadas leituras, na participação da família e professores no processo de leitura dos alunos e da não menos desafiadora tarefa de trazer à baila o gosto pela Literatura Clássica Brasileira, em especial a Literatura de Machado de Assis.

1.3 JUSTIFICATIVA

Tendo visto que a história da Literatura se sobrepõe à própria Literatura na prática pedagógica no Ensino Médio, momento em que os alunos estudam as estéticas literárias, e essas, segundo os livros didáticos, servem tão somente para ilustrar o momento histórico ou atender a qualquer furor classificatório. Revelou-se um escritor em um processo drástico de monumentalização pedagógica.

Epilético e de origem pobre, o neto de escravos alforriados cresceu no morro do Livramento, na cidade do Rio de Janeiro. Joaquim Maria Machado de Assis ajudava a família como podia, mal conseguiu frequentar a escola. O que aprendeu aprendeu sozinho, devido ao interesse que tinha em todos os tipos de leitura.

A imagem estereotipada do bruxo do Cosme Velho, não como um bruxo do bem, capaz de fazer mágica com as palavras e com as ideias, mas sim como uma estátua de bronze, como o maior escritor brasileiro, ou seja, como um monumento intimidado, com textos inacessíveis e incompreensíveis, tanto para os alunos que são obrigados a lê-los bem a contragosto, quanto para os professores, que se obrigam a adotá-los sem que antes disponham a lê-los com o espírito desarmado. Nesse processo de monumentalização, levantaram-se algumas hipóteses sobre a problemática aqui erguida, a exemplo, o realismo, a universalização e a autobiografia. (COUTINHO, 2008).

Em se tratando do Realismo como problema, o próprio livro didático traz algumas reflexões a serem analisadas:

A obra *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis, tem sido apontada como o marco inicial do Realismo no Brasil. Contudo, essa nova postura artística já vinha se esboçando desde a metade do século XIX, ainda no interior do próprio Romantismo. (...) Essas obras, em parte já distanciadas de algumas posturas iniciais do Romantismo, como o exotismo, a fuga da realidade, o mal do século e outras, representam o início de um processo que culminaria numa forma diferente de sentir e ver a realidade, menos idealizada, mais verdadeira e crítica: a perspectiva realista. (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 251)

Há um Machado que é apresentado aos alunos do Ensino Médio, pelo livro didático de Língua Portuguesa e Literatura e que nem sempre coincide com o Machado da historiografia e menos ainda da crítica literária. Quem é esse Machado cristalizado pelo livro didático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio e a que ele se presta, do ponto de vista da formação do leitor de Literatura? Se a corrente se chama realismo-naturalismo, como Machado pertence, apenas, à parte dessa corrente? E, ainda, como classificar seus textos nos moldes românticos, que é a corrente anterior a sua classificação. O livro didático traz um Machado que inaugurou a escola realista.

No entanto, o escritor cético possui um estilo único e de transição entre as estéticas literárias, romântica e realista. Em sua época, foi algumas vezes criticado porque se dizia que não abordava as grandes questões sociais e nacionais. Posteriormente, novos estudos fizeram uma reavaliação de sua obra, que é vista agora como extremamente crítica e expressiva de transformações profundas na sociedade brasileira a partir do fim do século XIX. (WATT,1990).

É a sua genialidade que levou muitos especialistas a defender que Machado talvez seja mais compreendido pelo leitor de hoje, mais de cem anos depois de sua morte, do que por seus contemporâneos. O lugar diferenciado deve-se, também, à impossibilidade de rotular Machado, de forma estrita, em uma corrente literária. Como foi dito, seus primeiros romances são em geral identificados com o romantismo. No entanto, essa classificação é problemática, porque passa uma visão estreita a respeito de uma obra bastante complexa.

Lidos com atenção, há, em seus romances iniciais, várias indicações de que se trata de um escritor com grande consciência de um projeto literário mais amplo, que já, naquele momento, ultrapassava o horizonte dos autores do romantismo. As histórias ditas românticas esboçam várias das questões que Machado viria a desenvolver nas obras chamadas de realistas. É o caso dos temas da ascensão social, do ciúme e do papel subalterno que a sociedade patriarcal reservava à mulher. Como podem confirmar o professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, André Monteiro Guimarães Dias Pires e a professora Raquel Peralva Martins de Oliveira:

Por todas as observações realizadas até aqui, pode-se concluir que Machado de Assis ocupa um lugar singular na produção romanesca do século XIX, na medida em que não se filia nem à linha dominante do romantismo, ocupado em representar a cor-local de seus elementos

pitorescos (nativistas ou urbanos), nem muito menos à linha do realismo-naturalismo, preocupada em dar conta dos fatos sociais e fisiológicos da “realidade”. (PIRES, OLIVEIRA, 2010, p. 233).

Todavia, outro problema a ser considerado é o estereótipo escritor “universal” também presente no livro didático:

Memórias póstumas de Brás Cubas marca o início da segunda etapa da produção de Machado de Assis. A partir dessa obra, ele se revela um gênio da análise psicológica de personagens, tornando-se o mais extraordinário contista da língua portuguesa e um dos raros romancistas brasileiros de interesse universal. (...) Perspicaz e quase ferino na análise da alma humana, Machado de Assis criou uma obra extremamente inovadora, que permanece viva e atual, gerando polêmicas e conquistando a estima de sucessivas gerações de leitores. (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 251)

Em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, surgem elementos que antecipam procedimentos e temas que só viriam a se desenvolver plenamente no modernismo. Neles, revelou-se um autor com pleno domínio de elementos narrativos, como o monólogo interior, além do desenvolvimento de temáticas, como a situação do agregado e dos tipos que compõem a classe dominante brasileira. (REGO, 1989).

Um dos pontos altos de sua obra, destacado por leitores comuns e críticos, é a análise que faz da alma humana. Pode-se dizer que o Rio de Janeiro de Machado era diferente do de hoje, mas aspectos da natureza do homem não mudaram: ele continua a ser egoísta, vaidoso, indeciso e repleto de complexos. Por isso, a classificação de Machado como escritor realista tem uma função didática, porque o situa no período histórico em que viveu e escreveu, mas não dá conta da amplitude de questões abordadas em seus livros. Esse é, aliás, um bom exemplo de como não basta saber a que escola literária determinado autor está vinculado para conhecer de fato sua obra. Cada escritor tem sua especificidade e nada substitui a leitura direta de seus textos. Isso é ainda mais válido no caso de um grande autor. É o que vem confirmar o crítico literário, professor de Teoria Literária Brasileira e um dos principais continuadores do trabalho crítico de Antônio Cândido e que redigiu estudos sobre Machado de Assis, Roberto Schwarz:

Noutras palavras, um show de cultura geral caricata, uma espécie de universalidade de pacotilha, na melhor tradição pátria, em que o capricho de Brás Cubas toma como província a experiência global da humanidade e se absolutiza. Já não se trata de uma disposição passageira, psicológica ou estilística, mas de um princípio rigoroso, sobreposto a tudo, e que portanto

se expõe e se pode apreciar em toda linha. Esta universalização assenta o eixo que dá potência ideológica às Memórias. (SCHWARZ, 2000, p. 32-33).

Outra questão em evidência são as “autobiografias”. (BAPTISTA, 2003). Assim, a infância de Brás Cubas, como a de todo membro da sociedade patriarcal brasileira da época, foi marcada por privilégios e caprichos patrocinados pelos pais. O garoto tinha como “brinquedo” de estimação o dito negrinho, nos dizeres de Machado, Prudêncio, que lhe servia de montaria e para maus-tratos em geral. Na escola, Brás era amigo de traquinagem de Quincas Borbas, que aparecerá no futuro defendendo o humanitismo, misto da teoria darwinista com o borbismo: “Aos vencedores, as batatas”, ou seja: só os mais fortes e aptos devem sobreviver. A família dos Cubas, apesar de rica, não tinha tradição, pois construíra a fortuna com a fabricação de cubas, tachos, à maneira burguesa. Isso não era louvável no mundo das aparências sociais. Assim, a entrada na política era vista como maneira de ascensão social, uma espécie de título de nobreza que ainda faltava a eles.

Publicado em folhetim em 1880, na Revista Brasileira, e editado em livro no ano seguinte, Memórias póstumas de Brás Cubas é a autobiografia de Brás Cubas, que, depois de morto, resolve escrever suas memórias. Entre os fatos ligados a sua vida, destacam-se: seus amores juvenis por Marcela, suas aspirações à vida política, sua amizade com o filósofo Quincas Borba e seu caso amoroso com Virgília, mulher de Lobo Neves. (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 251).

Outro exemplo da “autobiografia” está em *Dom Casmurro*, uma das grandes obras de Machado que confirma o olhar certo e crítico que o autor estendia sobre toda a sociedade brasileira. Também, a temática do ciúme, abordada com brilhantismo nesse livro, provoca polêmicas em torno do caráter de uma das principais personagens femininas da Literatura Brasileira: Capitu. O romance inicia-se numa situação posterior a todos os seus acontecimentos. Bento Santiago, já um homem de idade, conta ao leitor como recebeu a alcunha de Dom Casmurro. A expressão foi inventada por um jovem poeta, que tentara ler para ele no trem alguns de seus versos. Como Bento cochilava durante a leitura, o rapaz ficou chateado e começou a chamá-lo daquela forma. O narrador inicia, então o projeto de rememorar sua existência, o que ele chama de “atar as duas pontas da vida”. Ao leitor é apresentado à infância de Bentinho, quando ele vivia com a família num casarão da rua de “Matacavalos”. É o que considera Schwarz:

Se a viravolta crítica não ocorre ao leitor, será porque este se deixa seduzir pelo prestígio poético e social da figura que está com a palavra. Aliás, como recusar simpatia a um cavalheiro distinto e sentimental, admiravelmente bem falante, um pouco desajeitado em questões práticas, sobretudo de dinheiro, sempre perdido em recordações da infância, da casa onde cresceu, do quintal, do poço, dos brinquedos e pregões antigos, venerador lacrimoso da mãe, além de obcecado pela primeira namorada? (SCHWARZ, 2000, p. 10)

Contudo, a justificativa para o estudo ateu-se às reflexões modestas acerca das simbólicas representações de dois “elementos-chave” a “leitura” das obras de Machado de Assis e a “prática” pedagógica adotada nas escolas de Ensino Médio. Não se trata de associar a crítica ao ensino de Literatura do curso médio, que em suma, devem permanecer atreladas e que não estão. O objetivo é menos pretensioso: observar e refletir sobre a prática pedagógica adotada e propor uma postura que atrairá e dinamizará o ensino da Literatura sobre Machado de Assis. O estímulo que prevaleceu aqui neste estudo e que serviu como mola propulsora para a execução deste foi pura e simplesmente a essência das narrativas machadianas em si, além da não menos desafiadora tarefa de atrair os alunos para uma leitura dinâmica e prazerosa. Trazer à baila um questionamento comum no circuito das escolas públicas estaduais, que expõe de maneira efervescente uma questão que merece atenção e interesse pela pesquisa: o desinteresse de alunos do Ensino Médio, pela Literatura Brasileira, em especial a Literatura de Machado de Assis.

Vários questionamentos foram levantados, a exemplo, o fato do aluno não ter sido bem treinado, nos primeiros anos, em leitura mecânica associada à leitura semântica, o que o tornou um mau decifrador de símbolos verbais, o esforço da captação das palavras associadas ao sentido que acaba levando ao cansaço, e conseqüentemente ao desinteresse pela leitura.

Outro fator é o socioeconômico, os livros de maneira geral são caros, e os pais em sua maioria, preferem comprar um celular de última geração para seus filhos a um livro de Literatura, a questão da cultura de valores ainda pesa muito dentro das famílias da classe C. Mas, nesse quesito não se aprofundou até porque existem bibliotecas públicas. Mas, o fato dos pais participarem da leitura dos filhos e terem em casa, em lugares acessíveis livros é de extrema relevância nesse processo.

Muitos alunos estudam em um turno e trabalham em outro turno, o tempo livre que sobra é para ir à academia, namorar, conversar com os amigos, o que acaba

faltando tempo livre para leitura. Pois chegam cansados em casa, e, conseqüentemente, sem interesse pela leitura.

Entretanto, é considerável analisar a maturidade desses alunos, cabe lembrar que os alunos do Ensino Médio estão em uma fase de desenvolvimento, repleta de crises e inseguranças e compreender uma obra machadiana se torna um pouco mais difícil, devido às metáforas que o autor utiliza e a dificuldade de interpretação e compreensão, além é claro, alguns professores que se alto intitulam um não leitor assíduo, não direciona e muito menos comenta as leituras que propõe e que deveria estar fazendo.

No Brasil existe uma dificuldade muito grande em selecionar a Literatura boa e a Literatura das grandes editoras e livrarias que vende, ou seja, a qualidade em função da quantidade.

Em síntese, haverá sempre meios de incentivar, motivar e despertar o gosto pela leitura, mas o resultado final será uma incógnita.

1.4 OBJETIVOS – GERAL E ESPECÍFICOS

1.4.1 Objetivo geral

- Estudar os fatores que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades na formação de leitores da Literatura de Machado de Assis na escola estadual de Ensino Médio Emílio Nemer.

1.4.2 Objetivos específicos

- Analisar os meandros textuais e estruturais das obras do escritor Machado de Assis e a concepção da crítica e do livro didático;
- Meditar o PCNEM no que diz respeito a Literatura;
- Examinar e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida para o processo ensino-aprendizagem;
- Elaborar e aplicar um questionário para os alunos sobre o hábito de leitura;
- Organizar um questionário diferenciado para os alunos que não conseguiram ler no prazo estipulado as obras de Machado de Assis;

- Pesquisar práticas alternativas para despertar nos alunos o gosto pela literatura;
- Preparar e aplicar um questionário para os pedagogo e professores sobre o hábito de leitura.

1.5 HIPÓTESES

Hipótese 1- Prática Pedagógica durante o Ensino Médio:

O modo como Realismo é ensinado - Se a corrente se chama realismo-naturalismo, como Machado pertence, apenas, à parte dessa corrente? E, ainda, como classificar seus textos nos moldes românticos, que é a corrente anterior a sua classificação. O livro didático traz um Machado que inaugurou a escola realista. Mas, o autor possui um estilo único e de transição entre as estéticas literárias, romântica e realista. Há impossibilidade de rotular Machado, de forma estrita, em uma corrente literária. Como foi dito, seus primeiros romances são em geral identificados com o romantismo. No entanto, essa classificação é problemática, porque passa uma visão estreita a respeito de uma obra bastante complexa;

A universalização de seus temas e de seus procedimentos de escrita - Em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, surgem elementos que antecipam procedimentos e temas que só viriam a se desenvolver plenamente no modernismo. Neles, revelou-se um autor com pleno domínio de elementos narrativos, como o monólogo interior (Clarice Lispector e Guimarães Rosa), além do desenvolvimento de temáticas, como a situação do agregado e dos tipos que compõem a classe dominante brasileira. Pode-se dizer que o Rio de Janeiro de Machado era diferente do de hoje, mas aspectos da natureza do homem não mudaram: ele continua a ser egoísta, vaidoso, indeciso e repleto de complexos. Por isso, a classificação de Machado como escritor realista tem uma função didática, porque o situa no período histórico em que viveu e escreveu, mas não dá conta da amplitude de questões abordadas em seus livros.

A técnica da autobiografia- As obras *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (autobiografia de Brás) e *Dom Casmurro* (autobiografia de Bento Santiago);

Hipótese 2- Prática Pedagógica durante a alfabetização: Leitura Mecânica versus Leitura Semântica; Hoje, ler e escrever são construções sociais. Ao se criar uma escola pública obrigatória, infelizmente a escola não afastou de si a tradição de continuar ensinando técnicas, sejam elas: técnica do traçado das letras, técnica da correta oralização textual. Só depois de dominada a técnica é que em um passe de mágica surgia a leitura expressiva e a escrita eficaz (leitura mecânica). São poucas as escolas que partem da realidade do aluno e alfabetizam letrando (leitura semântica).

Hipótese 3- Cultura de valores (os pais em sua maioria preferem comprar um celular de última geração para os filhos a comprar um livro), a falta de maturidade dos alunos para determinadas leituras (dificuldade para compreender as palavras dos textos), a falta de participação da família (família que não acompanha a leitura) e professores (que não acompanham e muito menos orientam a leitura crítica).

2 MARCO TEÓRICO

Este capítulo contém um breve histórico da leitura na formação social e apresenta o processo cognitivo, o que diz o PCNEM sobre o ensino de Literatura, bem como traz breve estudo sobre as narrativas machadianas e sua contribuição para a formação do leitor.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA LEITURA FRENTE A GÊNESE DO PROCESSO COGNITIVO

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, por que pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2011).

Entendida como um artefato de poder, a leitura é cultivada e tecida em um cenário social, político, econômico e cultural ao pressupor-se que o cidadão deve estar apto para articular os mais variados aspectos que vão desde a linguagem, passando pela sensibilidade, emoção até a criticidade e exercício da reflexão que são fundamentais para as diferentes aprendizagens.

Em resumo, na medida em que é independente das decisões individuais, portadora de tradições multimilenárias, e na medida em que é instrumento indispensável do pensamento de cada um, a linguagem constitui uma categoria privilegiada nas realidades humanas e é muito natural, portanto, que se tenha pensado nela como fonte de estruturas particularmente importantes por sua idade (bem anterior à das ciências), sua generalidade e seu poder. ((PIAGET, 1996, p. 61 - 62)

Assim, durante a Segunda Guerra Mundial, evidenciou-se a leitura como uma das maiores e mais temidas ferramentas de transformação social: foi ela que passou o conhecimento, que permitiu ao espírito humano viajar pela experiência de outrem, que libertou os grilhões da ignorância imposta por opressores. Ao longo dos tempos, livros foram queimados publicamente ou destruídos clandestinamente para evitar a formação do indivíduo com qualidade e sua oposição aos sistemas ditatoriais. Um homem sem informação é um homem sem voz, mas a leitura forma indivíduos conscientes de seu papel na sociedade, de seus direitos como cidadãos e aptos a fazerem suas próprias escolhas.

Não se pode negar que as diversas vozes que expressam ansiedades, desejos e necessidades, que só podiam ser compreendidas em um cenário banhado à luz da Literatura, guardaram a memória dos povos por meio dos mais diversos gêneros textuais, como narrativas, contos, crônicas e lendas, formando cidadãos plenos e críticos, que sabem lutar por seus direitos. As obras adaptadas às diversas idades participam da construção do caráter da criança por meio da demonstração exemplificada dos conceitos de valores, ética, justiça, harmonia e respeito e suas projeções contrárias que, afinal, também fazem parte da essência humana.

Entretanto, não se pode deixar de mencionar nessa dissertação que a Literatura está ligada à linguagem que, em sentido amplo, é qualquer meio usado para a transmissão de uma mensagem, isto é, para comunicar. O termo linguagem pode designar um vocabulário especializado (linguagem específica), os meios pelos quais certos indivíduos se comunicam (linguagem gestual), um conjunto de procedimentos técnicos (linguagem cinematográfica), um conjunto de palavras ou instruções que permitem ordenar a uma máquina que execute determinadas operações (linguagem de programação de computadores) e muitas outras.

Porém, a linguagem não é uma faculdade específica do homem. Sabe-se que abelhas se comunicam ao enxame por meio da dança, indicando o local onde se encontra o néctar. Também, golfinhos modulam sons para comunicar entre si a aflição, a alegria ou o apelo à ajuda. Os homens são os únicos seres dotados de linguagem verbal: as línguas, que variam de acordo com as nacionalidades. A língua é o conjunto de signos e de regras de combinação desses signos, que constituem a linguagem oral ou escrita de uma coletividade e, também, a linguagem não verbal. A língua existe em estado potencial, armazenada na memória coletiva e nos textos gravados e escritos. (CAPELLO, C.; FRANÇA, M. B. 2010). Derrida (2009) considera que estrutura consiste em um sistema que compreende elementos ordenados e relacionados entre si de forma dinâmica.

A relação entre esse objeto e sua estrutura se deve ao posicionamento da Linguística enquanto ciência da linguagem a respeito do modo como se constrói o conhecimento sobre a natureza, sobre o funcionamento e o uso da linguagem.

Saussure (2002) estabelece a Linguística como ciência ao definir, concretamente, a língua como objeto dessa ciência. Para o linguista, a língua é um sistema de signos e conjunto de unidades que, organizadas, formam um todo e o signo a associação entre significante (imagem acústica) e significado (conceito).

Já a fala, a realização concreta da língua é circunstancial e variável. Para Saussure (2002), a fala depende do indivíduo, não é sistemática, por isso ele a exclui do campo da Linguística.

A Linguística surge no contexto da tendência positivista, para a qual o objeto de uma ciência deve ser passível de observação objetiva e sistemática para que venha a ser substituído por uma visão racional. Por essa razão, Saussure toma a língua como objeto da Linguística, excluindo a fala. A língua é vista como sistema de relações com organização interna: sistema fonológico, morfológico e de signos.

Diante do exposto, cabe esclarecer o estruturalismo como uma corrente de pensamento que adota um conjunto de elementos relacionados entre si e com o todo, como conceito teórico e metodológico essencial, ou seja, a estrutura. Pois segundo Piaget,

Tem-se dito, frequentemente, que é difícil caracterizar o estruturalismo, pois ele se revestiu de formas por demais variadas para que possam apresentar um denominador comum, e as 'estruturas' esboçadas adquiriram significações cada vez mais diferentes comparando os diversos sentidos que o estruturalismo tomou nas ciências contemporâneas e nas discussões correntes (...) em resumo, uma estrutura compreende os caracteres de totalidade, de transformações e de auto regulação. (PIAGET, 1973, p. 6 - 8)

Entretanto, é esse mesmo estruturalismo que dita tendências nos manuais e nos métodos de ensino, como por exemplo, a aplicação de conjuntos de estruturas que o aluno deve consolidar por repetição, ou então, os métodos em que as estruturas são exploradas por meio de exercícios de vocabulário, gramática, compreensão oral e escrita, nos quais a língua é concebida como um código. Piaget ressalta que,

o estruturalismo propriamente linguístico nasceu no dia em que F. de Saussure mostrou que os processos da língua não se reduzem à diacronia e que, por exemplo, a história de uma palavra está, frequentemente, muito longe de dar conta de sua significação atual. A razão disso é que, além da história, existe o "sistema" (Saussure não dizia estrutura) e um tal sistema consiste essencialmente em leis de equilíbrio que repercutem sobre os elementos e que, a cada momento da história, dependem da sincronia: com efeito, a relação fundamental que intervém na língua sendo uma correspondência entre o signo e o sentido, o conjunto das significações forma, naturalmente, um sistema à base de distinções e de oposições, uma vez que essas significações são relativas umas às outras, e um sistema sincrônico, visto que essas relações são interdependentes. (PIAGET, 1973, p. 62.)

Cabe destacar que a estrutura Linguística se divide em estruturalismo sincrônico, estruturalismo transformacional entre ontogênese e filogênese, formação social, inatismo ou equilibração Linguística e, estruturas Linguísticas e lógicas, em que

se estabelece de que a língua é instituição coletiva com regras impositivas aos indivíduos, de modo coercitivo de geração em geração, o que constitui a significação.

Os escribas pertenciam a um grupo de profissionais especializados numa arte particular: gravar em argila ou pedra, pintar em seda, tabuinhas de bambu, papiro ou em muros esses sinais misteriosos, tão associados ao próprio exercício do poder. Naquela época as funções estavam tão separadas que os que controlavam o discurso que podia ser escrito não eram os mesmos que escreviam, e tampouco os que praticavam a leitura. Quem desejava praticar esse ofício, passava por um treinamento rigoroso. Segundo Ferreiro (2012, p. 12), “Todos os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria mas de cidadania” (FERREIRO. 2012. p.12).

A autora confirma que ler e escrever deixaram de ter uma definição imutável, não designavam mais atividades homogêneas. Hoje, ler e escrever são construções sociais. A democratização da leitura veio tecida juntamente a uma imparcialidade radical de torná-la efetiva, ao se criar uma escola pública obrigatória, para dar acesso aos saberes inegáveis das bibliotecas, infelizmente a escola não afastou de si a tradição de continuar ensinando técnicas, sejam elas: técnica do traçado das letras, técnica da correta oralização textual. Só depois de dominada a técnica é que em um passe de mágica surgia a leitura expressiva e a escrita eficaz. Mas essa mágica realizada pela varinha de condão, só foi transposta em lugares onde havia ausência de uma tradição história de cultura letrada. Só a partir de então se tem a noção do fracasso escolar, não como fracasso do ensino, mas da aprendizagem, em outras palavras, como responsabilidade do aluno. Os alunos desse contexto insatisfatório eram tidos como imaturos ou disléxicos, como se possuíssem alguma patologia que os impossibilitavam de aprender. (FERREIRO. 2012. p.13-14).

Entretanto, essa patologia social, (soma de pobreza com analfabetismo), segundo ainda Ferreiro (2012), é pertinente à adição de dois elementos-chaves: a pobreza e o analfabetismo. É inútil ocultar esses dois elementos na pesquisa, até por que, segundo Ferreiro (2012), em sua obra *Passado e presente dos verbos ler e escrever*, o banco nacional afirma que 80% da população mundial vive em zonas de pobreza e conjugam todos os indicadores de dificuldades para a alfabetização: pobreza endógena e hereditária, baixa expectativa de vida com altas taxas de mortalidade infantil, desnutrição, multilinguismo.

Essa preocupação com a pobreza fez, em 1980, o Banco investir no setor social. A inquietação dessa instituição se devia ao abismo existente entre as classes sociais, o que poderia gerar algum tipo de pressão por benefícios econômicos e sociais. A prioridade passou a ser a educação básica, pois proteger os pobres surgia como medida compensatória, já que foi uma época de ajustes econômicos, e o objetivo seria aliviar possíveis tensões sociais.

Para Frigotto (2006, p. 41), a redescoberta no campo educativo e a valorização da dimensão humana faziam parte de alguns ajustes neoliberais para a educação, dando ênfase na qualificação do trabalhador. É um rejuvenescer da Teoria do Capital humano. Segundo o autor,

no plano educativo, o neoliberalismo traduz-se pela ideia central do mercado como mecanismo de regulação e que vai levar qualidade às escolas. O Estado deveria fornecer a cada família tíquetes (vouchers) que possibilita a sensação de comprar no mercado livre o serviço educativo que lhe convém. Por outro lado, muitas empresas privadas auxiliam escolas públicas, normalmente aquelas em que estudam muitos filhos de seus funcionários. Empresas de grande porte também constroem escolas para o uso exclusivo dos funcionários e de seus filhos, como a Nestlé faz na cidade de Marília. Evidentemente isso não sai de graça para os trabalhadores. A filantropia da parceria encontra-se, assim, elevada ao mesmo patamar que a política educativa do Estado (FRIGOTTO, p. 221, 2006).

Em outras palavras, o neoliberalismo propõe novas respostas aos problemas produzidos pelo liberalismo com novas estratégias em âmbito mundial. Diante da miséria causada principalmente pelo endividamento externo, os teóricos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e do Consenso de Washington criam a política do ajustamento estrutural, ou neoliberalismo.

Esse ajustamento se orienta para a conquista e a fortificação da economia de mercado, como a melhor maneira de organizar, eficientemente, a produção e a distribuição de bens e serviços na visão dos capitalistas. Isso acontece por meio de estratégias como: redução e um controle rígido da inflação; controle do déficit público, feito através de cortes nas áreas da saúde, da educação e do setor social em geral; privatização, devendo o estado ficar o mais longe possível dos negócios.

Por outro lado, os capitalistas querem trabalhadores saudáveis e bem preparados para que as suas empresas possam competir no mercado internacional, galgando lucros maiores a partir da exploração dos trabalhadores. Segundo Frigotto, o que o neoliberalismo quer é um novo trabalhador, com “[...] boa formação geral, atento, leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo,

não dominando, porém, os fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas produtivas modernas”. (FRIGOTTO, 1994, p.221).

A Educação Básica tornou-se central para o Banco Mundial, que julgava ser esse o melhor caminho para reduzir os índices de natalidade, contribuindo para garantir a sustentabilidade de um sistema. Outro fator de destaque é a educação da mulher, tanto no que diz respeito à sua inserção no mundo produtivo quanto como agente principal no controle demográfico.

Um dado fundamental: até a metade dos anos de 1970, a educação básica tinha 1% dos créditos do Banco, na década posterior, essa porcentagem cresceu para 43%. Em 1980, o BIRD adotou o modelo de financiamento chamado de crédito de base política, tendo por objetivo desenvolver políticas de ajuste estrutural nos países periféricos. Dentre essas políticas (que ainda são atuais), estavam: a redução do papel do Estado, o que significava a diminuição do investimento do setor público e aumento do setor privado; reformas administrativas; estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras de mercado. O Banco condicionou os créditos aos países que tomaram algumas reformas educacionais sugeridas.

Dentre as principais, estavam: diminuir os gastos do Estado na área da educação, e para isso recomendou privatizar os níveis mais elevados do ensino público, centrando as atenções no ensino fundamental, principalmente no que dizia respeito à garantia de acesso e à universalização; priorizou o consumo de insumos educacionais, o que para o Banco era fundamental para a melhoria do desempenho escolar dos alunos dos países de baixa renda.

O Banco Mundial utilizou-se de análises econômicas para produzir políticas sociais que legitimaram as propostas neoliberais dominantes, não levando em consideração as necessidades locais onde tais políticas seriam implementadas. Apesar de usufruir dos empréstimos do Banco, não houve no Brasil uma mudança qualitativa da estrutura educacional brasileira.

A escola pública, gratuita e obrigatória, essa utópica escola democrática, está cada vez mais empobrecida, desatualizada e com professores mal capacitados e mal remunerados. Essas escolas de países como o Brasil, periférico, que ainda não aprendeu a alfabetizar, têm de enfrentar o desafio de ver a internet entrar nas salas de aula, não por decisão pedagógica, mas porque o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Starmedia Network firmaram uma aliança para produzir a internet em todas as escolas públicas da América Latina e do Caribe, segundo

noticiais jornalísticas exibidas no final de março de 2000. A tecnologia por si só não irá simplificar as dificuldades cognitivas do processo de alfabetização e muito menos será a oposição “método e tecnologia” que nos permitirá as desventuras do analfabetismo.

Ao incorporar conhecimento, Morin (2015) incorpora outras significações, tais como: conhecer como se produz e como a sociedade utiliza o conhecimento. Enfim, o saber cotidiano do seu grupo social. O autor da epistemologia da complexidade, termo oriundo da cibernética, que incorpora à sua obra a partir da década de 60 – integra os diversos modos de pensar, opondo-se ao pensamento linear, reducionista e disjuntivo. Propõe um pensamento que une e não separa todos os aspectos presentes no universo. Considera a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição humana e, ao mesmo tempo, sugere a solidariedade e a ética como caminho para a religação dos seres e dos saberes. Segundo o pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) na França, Edgar Morin,

a primeira vista, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta como os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... (MORIN, 2015, p.13-14).

Para o autor, o pensamento simples nada mais é do que parte de um pensamento, cindido no seu sentido e em sua importância. Dessa maneira mutilada, ele tenta controlar a informação e se apossar da verdade, verdade está nem mesmo clara ou lógica. Para Morin (2015), os fenômenos não são simples, eles são compostos por emaranhados de informações, mas esse fator não deve afastar os pesquisadores e sim estimulá-los na pesquisa com a mente aberta e à procura sempre de novos desafios. O grande desafio do pensamento complexo, para Morin (2015), é a busca do conhecimento multidimensional. Porém, o pesquisador, reconhece que a obtenção de conhecimento por completo é impossível de se alcançar. Ele sugere, portanto, um reconhecimento de um princípio de incompletude e incerteza, além de um reconhecimento da ligação entre os aspectos que nossa mente deve distinguir sem isolar uma das outras, constituindo a noção de completude, ou seja, qualquer conhecimento está inacabado, incompleto, e oferece a possibilidade de ser

questionado, interrogado e reformulado. Portanto “as verdades denominadas profundas, mesmo contrárias umas às outras, na verdade são complementares, sem deixarem de ser contrárias” (p.7). O que faz resgatar a Teoria Piaget para entender como se procede o desenvolvimento cognitivo, o biólogo considerou que se estudasse profundamente a maneira pela qual as crianças constroem as noções fundamentais de conhecimento lógico, assim como as de tempo, espaço, objeto, causalidade etc., poderia compreender a origem e evolução do conhecimento humano. A princípio, Piaget trabalhou com Binet e Simon, psicólogos franceses que, em 1905, elaboraram um instrumento para medir a inteligência das crianças frequentadoras das escolas francesas — o teste de inteligência Binet-Simon — que foi o primeiro teste destinado a “medir” a idade mental de um indivíduo.

Piaget passa a se interessar pelas respostas erradas das crianças nos testes, ressaltando que as crianças só erravam porque as respostas eram analisadas a partir do ponto de vista do adulto, ou seja, era preciso considerar que as respostas infantis tinham uma lógica própria e, portanto, não poderiam ser consideradas como erradas antes de serem analisadas segundo a idade da criança.

Mediante isto, Piaget concebeu, então, que a criança possui uma lógica de funcionamento mental que difere qualitativamente da lógica do funcionamento mental do adulto. A partir de então, Piaget passa a investigar como e por meio de quais mecanismos a lógica infantil se transforma em lógica adulta, ou seja, como a criança aprende, como o conhecimento progride dos aspectos mais inferiores aos mais complexos e rigorosos, iniciando por uma concepção de desenvolvimento envolvendo um processo contínuo de trocas entre o organismo e o meio ambiente. Sempre pesquisando assuntos diversos, Piaget abriu um campo novo em seus estudos interdisciplinares, a Epistemologia Genética, que procura desvendar os processos fundamentais da formação do conhecimento, por meio da experimentação e da observação.

A Epistemologia Genética elucidada em que condições se desenvolve a inteligência. Talvez o mais conhecido da obra de Piaget sejam as ideias sobre os estágios de desenvolvimento da inteligência, tendo como ponto central a epistemologia.

O Equilíbrio é a base da teoria de Piaget. Para ele, todo organismo vivo procura agir, mantendo um estado de equilíbrio ou adaptação com seu meio, no intuito de superar perturbações na relação que ele estabelece com esse meio. O processo

constante e dinâmico da busca do organismo a um equilíbrio novo e superior é chamado de *equilíbrio majorante*.

Nos sistemas cognitivos, as *reequilibrações* podem levar a estados de equilíbrio considerados como estados de qualidade melhor que o anterior. O equilíbrio cognitivo busca, sempre, estados mais complexos, que se caracterizam pela manutenção de uma ordem estrutural e funcional em um sistema aberto, nos quais a interação pode ser mais rica, realizando então uma criação de estruturas em vez de sua destruição. Equilíbrio é um fator essencial para o desenvolvimento cognitivo. Para uma melhor compreensão, deve-se relacionar o termo a três fatores clássicos:

- Ao que é inato, hereditário;
- As influências do ambiente físico, a experiência externa;
- A transmissão social, os efeitos de influências sociais.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre por meio de constantes *desequilíbrios* e *equilibrações*. O surgimento de uma nova possibilidade orgânica no indivíduo ou alguma mudança que ocorra no meio ambiente, por pequena que seja, provoca a quebra do estado de repouso entre o organismo e o meio, causando um *desequilíbrio*. Dois mecanismos entram em ação, na busca de um novo estado de equilíbrio: *assimilação* e *acomodação*. O próprio Piaget define a *assimilação* como:

[...]uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. (PIAGET, 1996, p.13)

Assimilação é a compreensão do mundo pelo sujeito por meio de interpretações. Segundo essas concepções, diante de qualquer situação nova, levantam-se as hipóteses possíveis à sua interpretação, dentro do presente contexto de inteligência. Todas as ideias, do sujeito e dos outros, tendem a ser explicadas, a princípio, pelo próprio sujeito segundo seus esquemas ou estruturas cognitivas construídas até então.

Todavia o sujeito está em constante *assimilação*, ou seja, quando o sujeito passa por novas experiências, vendo e ouvindo, tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui até aquele momento, ocorrendo a *incorporação*, o entendimento desta situação, sem necessariamente implicar modificação interior nas concepções dos esquemas cognitivos. O sujeito age apropriando-se do objeto de conhecimento, atribuindo-lhe significado próprio. Piaget diz,

[...]pela assimilação, quando o sujeito age sobre o objeto este não é absorvido pelo objeto, mas o objeto é assimilado e compreendido como relativo às ações do sujeito... desde as coordenações mais elementares encontramos na assimilação uma espécie de esboço ou prefiguração do julgamento: o bebê que descobre que um objeto pode ser sugado, balançado ou puxado se orienta para uma linha ininterrupta de assimilação, que conduzem até as condutas superiores, que usa o físico quando assimila o calor ao movimento ou uma balança a um sistema de trabalhos virtuais. (PIAGET, 1973, p. 69)

Porém, quando o sujeito se depara com uma característica da experiência que contradiz suas hipóteses possíveis de interpretação, uma situação nova pode provocar perturbações.

A acomodação acontece quando não existe uma estrutura cognitiva que assimile um novo estímulo, uma nova informação, em função das particularidades desse novo estímulo e, diante disto, ou cria-se um novo esquema ou então um esquema já existente é modificado, resultando em qualquer das duas situações, em uma mudança na estrutura cognitiva. Portanto, a acomodação, não é determinada pelo objeto e sim pela atividade do sujeito sobre esse objeto para tentar assimilá-lo.

Ocorrida a acomodação na tentativa de o sujeito assimilar o estímulo novamente, uma vez modificada a estrutura cognitiva, tal estímulo poderá, prontamente, ser assimilado, ou seja, cria-se um novo esquema encaixando o novo estímulo ou modifica-se um já existente de modo que o estímulo possa ser incluído nele. O equilíbrio entre a assimilação e a acomodação é chamado de adaptação. A aprendizagem ocorre por meio desse equilíbrio.

A proposta de Piaget é a de que o desenvolvimento cognitivo se realiza em estágios, o que significa que a natureza e a caracterização da inteligência mudam com o passar do tempo. Piaget determinou o desenvolvimento intelectual nos seguintes estágios: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operacional (2 a 6 anos); operações concretas (7 a 11 anos) e operações formais (12 anos em diante), atribuídos às idades, que podem variar de indivíduo para indivíduo.

O estágio sensório-motor é o estágio inicial, vai desde o nascimento até aproximadamente 2 anos de idade. A criança percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação ambiental é fundamental ao desenvolvimento. A criança baseia-se em percepções sensoriais e em esquemas motores para resolver seus problemas práticos, tais como: jogar uma bola, bater numa caixa, pegar um objeto, entre outros.

Nessa fase, embora a criança apresente uma conduta inteligente, considera-se que ela, ainda, não possui pensamento, pois ela, ainda, não dispõe de capacidade

para representar eventos, evocar o passado e referir-se ao futuro. Está presa a situações presentes. Para conhecer o mundo que a cerca, a criança lança mão de esquemas sensório-motores como: pegar, balançar, bater, jogar, morder objetos e atuar sobre eles de uma forma “pré-lógica”, tal como colocar um dentro do outro, um em cima do outro, formando assim conceitos sensório-motores como: maior, menor, objetos que balançam e que não balançam etc. — ocorrendo uma definição do objeto por meio de seu uso.

A criança, também, aplica esquemas sensório-motores para conhecerem outras pessoas. Os esquemas sensório-motores são formas de inteligência exteriorizada, construídos a partir de reflexos presentes no nascimento (sucção, movimentos dos membros, dos olhos etc.) ; depois já passam a coordenar os reflexos e as reações. Os movimentos das mãos passam a ter coordenação com os movimentos dos olhos: olha para o que ouve, tenta alcançar objetos e agarra-os, leva-os à boca e chupa-os. Os esquemas iniciais dão origem a esquemas conceituais, que são modos internalizados de agir para conhecer, que pressupõem pensamento. A partir da construção desses esquemas pela transformação da sua atividade sobre o meio, a criança vai construindo e organizando noções.

A afetividade e a inteligência são aspectos que caminham juntos desde cedo e são influenciados pela socialização. A construção da noção de “eu” é uma das principais aquisições do período sensório motor, por meio da qual a criança diferencia o mundo externo do seu próprio corpo. Nessa etapa, ainda, ela irá elaborar a sua organização psicológica básica, tanto no aspecto motor, quanto no perceptivo, afetivo, social e intelectual.

Se um bebê de cinco meses de idade estiver brincado com um objeto e este for coberto com um pano, logo voltará sua atenção para outra coisa, agindo como se aquele objeto tivesse deixado de existir. Só mais tarde, aos oito meses, o bebê percebe que o objeto está ali debaixo do pano. Brinca, então, cobrindo-o e descobrindo-o com o pano, várias vezes.

Ao final do primeiro ano, a criança mostra-se interessada em novidades e manifesta curiosidade. Por exemplo: deixa cair objetos para observar a queda; inventa meios para atingir seus objetivos como puxar brinquedos com cordéis e usar varas para empurrar coisas ou atrair objetos para si.

As concepções de espaço, tempo e causalidade começam a ser construídas, dando à criança novas formas de ações práticas para lidarem com o meio. Esquemas

mais complexos vão sendo construídos pela criança, preparando e dando origem ao aparecimento da função simbólica, libertando-se do universo restrito do aqui e agora e anunciando a próxima etapa: pré-operatória.

O estágio pré-operatório vai dos 02 aos 06 anos de idade – primeira infância. É marcado pelo aparecimento da linguagem oral e pelo desenvolvimento da capacidade simbólica, que são esquemas de ação interiorizada, ações mentais, ou seja, a criança começa a usar símbolos mentais (imagens ou palavras) que representam objetos que não estão presentes. Para Piaget,

a linguagem é uma instituição coletiva, cujas regras se impõem aos indivíduos, que se transmite de maneira coercitiva de gerações em gerações desde que existem homens e cujas formas particulares (ou línguas) atuais derivam, sem descontinuidade, de formas anteriores que provêm, elas próprias, de formas mais primitivas e assim sucessivamente, sem hiato, desde uma origem única ou uma poligenia inicial. (PIAGET, 1973, p. 61).

É capaz de formar, por exemplo, representações de sapato, avião, papai, de que não se deve bater em outra criança, etc. Nessa fase, há uma explosão Linguística. Com 2 anos, a criança possuía vocabulário de aproximadamente 270 palavras, por volta de 3 anos já fala cerca de 1000 palavras. Tem origem o pensamento sustentado por conceitos, como por exemplo: papai se refere a uma pessoa específica, dizer “água” e mais tarde “qué água” [ˈk], [w], [ɛ], [a], [g], [w], [a] ou “nenê qué água” [n], [ɛ], [n], [e] / [ˈk], [w], [ɛ] / [a], [g], [w], [a], as transcrições fonéticas indicam expressões de desejo. Piaget notou várias características do pensamento infantil nesta fase, descritos a seguir:

Egocentrismo: é um pensamento que a criança centra em si mesmo, no ego, no sujeito. É um pensamento rígido, não flexível, que tem como ponto de partida a própria criança. De modo geral as crianças de quatro ou cinco anos são incapazes de aceitar o ponto de vista de outra pessoa, quando diferente do delas. Exemplo: quando perguntamos a uma criança quantos irmãos ela tem e ela responde: “tenho só um irmão”; e, quando lhe perguntamos: “e seu irmão, quantos irmãos têm?”, ela responderá: “ele não tem nenhum!” Fica claro que, mesmo a criança sabendo que possui um irmão, a lógica do seu pensamento não lhe permite compreender que o seu irmão, também, tem um irmão.

Animismo: nesse estágio, a criança atribui vida aos objetos, supondo que eles são vivos capazes de sentir, que as pedras crescem e que os animais podem falar e

nos entender. Por exemplo, quando a criança diz que a mesa é má, quando nela se machuca.

Antropomorfismo: é uma característica similar ao animismo, que é a atribuição de uma forma humana a objetos e animais. As nuvens, por exemplo, podem ser concebidas como rostos que sopram um hálito forte.

Transdedutividade: a criança parte do particular para o particular, em vez de partir de um princípio geral para atender o particular, ou vice-versa. Isto mostra a limitação que a criança de dois a sete anos tem na elaboração de leis, princípios e normas gerais a partir de sua experiência cotidiana, como também para julgar, apreciar ou entender a sua vida a partir de princípios gerais. A criança não percebe, quando está nesse período, que uma mesma coisa, por exemplo: água quente, enquanto princípio geral pode ser usada em diferentes situações específicas: na cozinha, para lavar louça engordurada, ao fazer a barba, para não machucar a pele do rosto.

Centralização: a criança, nessa fase, quanto aos aspectos de um objeto ou acontecimento, focaliza, apenas, uma dimensão do estímulo, centralizando-se nela e sendo incapaz de levar em conta mais de uma dimensão ao mesmo tempo.

O exemplo que Piaget usou para ilustrar essa característica da criança consiste em dar à ela duas bolas de massinha de modelar feitas com a mesma quantidade. Depois se transforma, à vista das crianças, uma das bolas em uma forma alongada, a “cobra” e pergunta-se à criança qual das duas, a “bola” ou a “cobra” contém mais massa. Geralmente, elas dizem que a “cobra” contém mais massa (porque é mais comprida), ou que a “cobra” contém menos massa, porque é mais fininha, demonstrando, assim, a incapacidade de levar em conta os fatores comprimento largura, ao mesmo tempo.

O mesmo observa-se em relação a quantidades líquidas. Mostrando-se à criança dois copos de formato igual, cheios de líquido até o mesmo nível, a criança facilmente concorda que ambos contêm a mesma quantidade de líquido. Despejando-se o conteúdo de um dos copos, à vista das crianças, para um copo de formato mais alto e mais estreito, pergunta-se à criança se os copos têm a mesma quantidade. A criança dirá que um dos dois copos tem mais líquido, o copo alto estreito (porque é mais alto) ou o outro (porque é mais largo).

Realismo nominal: a criança pensa que o nome faz parte do objeto, ou seja, está dentro dele e é uma propriedade do objeto que ele representa. Por exemplo, o

nome da Lua, está na lua, que sempre se chamou Lua e que é impossível chamá-la de qualquer outro nome. Alguns estudos mostraram que a criança bilíngue parece adquirir bem antes que as outras, a distinção entre o objeto e a palavra que o designa, por ter desde cedo a experiência de que um objeto chama-se de determinada forma em uma língua, mas de outra forma em outra.

Classificação: se colocar diante de crianças entre dois e quatro anos, um conjunto de formas geométricas — círculos, quadrados, triângulos — de várias cores e pedir que coloquem juntas as coisas que se “parecem”, elas não usam um critério definido para fazer a tarefa. Parece que agrupam as coisas ao acaso, pois não têm uma concepção real de princípios abstratos que orientam a classificação. Após os cinco anos de idade, já conseguem agrupar os objetos com base no tamanho, forma ou cor.

Inclusão de classe: embora após os cinco anos a criança já classifique objetos, ela ainda não consegue lidar com a “inclusão de classe”, ou seja, para ela, uma coisa não pode pertencer, ao mesmo tempo, a duas classes. Por exemplo, diante de um vaso que contém dez rosas vermelhas e cinco amarelas, perguntamos à criança se há mais rosas vermelhas ou mais amarelas, provavelmente responderá que há mais rosas vermelhas.

Seriação: Piaget aponta que crianças pequenas, aproximadamente de quatro anos, não são capazes de lidar com problemas de ordenação ou de seriação. Ele dá o seguinte exemplo que foi realizado em um de seus estudos: as crianças recebiam dez varas, diferentes apenas quanto ao tamanho. A criança devia escolher a vara menor. Depois disso, ouvia a seguinte instrução: “Agora tente colocar primeiro a menor, depois uma um pouco maior, depois outra só um pouco maior e assim por diante”. (PIAGET. 1973. p. 69).

Muitas crianças com quatro anos não conseguiram resolver, satisfatoriamente, esse problema. Algumas delas fizeram ordenações casuais, outras ordenaram algumas varas, mas não todas. Crianças um pouco mais velhas já acertam problemas simples de seriação.

O estágio operacional concreto está na forma como a criança lida com o mundo e o conhece e as características da inteligência infantil mostram que ela se encontra em uma nova etapa de desenvolvimento cognitivo. Esse estágio vai dos 07 aos 11/12 anos de idade – infância propriamente dita. Nesse período, é superado o estágio anterior, que é caracterizado pelo egocentrismo, pelo início da construção lógica, ou

seja, pela capacidade da criança de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes, que podem referir-se às pessoas diferentes ou à própria criança, que “vê” um objeto com aspectos diferentes.

Ela consegue coordenar esses pontos de vista e integrá-los de modo lógico, objetivo e coerente. As operações mentais da criança ocorrem em resposta a objetos e situações reais. A criança usa lógica e raciocínio de modo elementar, mas somente os aplica na manipulação de objetos concretos. O pensamento, agora, se baseia mais no raciocínio que na percepção.

A criança operatória percebe agora que a quantidade – massa, peso e volume dos objetos – se conserva, independentemente da disposição de seus elementos no espaço. As ações interiorizadas vão se tornando cada vez mais reversíveis, móveis e flexíveis; o sujeito pode retornar, mentalmente, ao ponto de partida. A criança opera quando tem noção, por exemplo, de que $2 + 4 = 6$, pois sabe que $6 - 4 = 2$. Do mesmo modo, agora, existe a compreensão de que uma dada quantidade de massinha não se altera, quando eu utilizo a mesma porção para fazer uma “cobra” e a seguir transformar numa bola, lógica que não existia no estágio pré-operatório.

O real e o fantástico não mais se misturarão em sua percepção. Em classificações, a criança já é capaz de separar objetos com base em algumas características tais como cor, forma e tamanho. Na inclusão de classes, a criança tem uma noção mais avançada, no sentido abstrato, compreendendo as relações entre classes e subclasses, reconhecendo que um mesmo objeto poderá pertencer a duas classes ao mesmo tempo, como foi o caso das rosas vermelhas, que são uma subclasse de rosas e o vaso contém mais rosas do que rosas vermelhas.

Nesse estágio, a criança começa a perceber termos de relação como: maior, menor, direita, esquerda, mais alto, mais largo, mais baixo etc. Compreende que um irmão é irmão de alguém; que um objeto que está à esquerda precisa estar à esquerda de alguma outra coisa etc. A criança, ainda, não pensa em termos abstratos, nem raciocina a respeito de proposições verbais ou hipotéticas. Ela consegue exercer suas habilidades e capacidades a partir de objetos reais, concretos.

Portanto, mesmo tendo início nessa fase, a capacidade de reflexão, isto é, pensar antes de agir considerando os vários pontos de vista simultaneamente, recuperar o passado e antecipar o futuro se exerce a partir de situações presentes ou passadas, que foram vividas pela criança.

Quanto ao aspecto afetivo, a criança é capaz de cooperar com os outros, trabalhar em grupo e ao mesmo tempo ter autonomia pessoal crescente em relação ao adulto, passando a organizar seus próprios valores morais. Surge o aparecimento da vontade como qualidade superior e que atua quando há conflitos de tendências ou intenções, por exemplo, entre o dever e o prazer.

Os novos sentimentos morais, característicos desse período, são: o respeito mútuo, a honestidade, o companheirismo e a justiça, que considera a intenção na ação. O sentimento de pertencer ao grupo de colegas torna-se cada vez mais forte. As crianças escolhem seus grupos de amigos indistintamente entre meninos e meninas e mais tarde esse agrupamento com o sexo oposto diminui. No início desse período, a criança considerava bastante as opiniões e ideias dos adultos, já ao final, passam a enfrentá-los.

O estágio das operações formais vai dos 11/12 anos de idade em diante – a adolescência. Nessa fase ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato, formal, isto é a criança realiza as operações lógicas, no plano das ideias, expressas numa linguagem qualquer (palavras e símbolos), sem precisar de referências concretas ou da manipulação da realidade, como era no estágio anterior.

O pensamento formal é hipotético-dedutivo, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente por meio de observação real; é ele que permitirá ao adolescente estender seu pensamento até o quanto necessitar e desejar. Ao atingir o operatório-formal, o adolescente atinge o grau mais complexo do seu desenvolvimento cognitivo.

A partir de agora, a tarefa foi a de ajustar e solidificar suas estruturas cognitivas, e é por isso que se “joga” ao exercício de montar grandes sistemas de explicação e transformação do universo, da matéria, do espírito ou da sociedade. O livre exercício da reflexão permite ao adolescente “submeter” o mundo real aos sistemas e teorias que o seu pensamento é capaz de criar. Isto tende a crescer, por meio do entrosamento entre pensamento e realidade, até tornar claro que a função da reflexão não é contradizer, mas se adiantar e interpretar a experiência. Falando das relações sociais, o adolescente passa por uma fase de interiorização em que, aparentemente, é antissocial.

Afasta-se da família e não aceita conselhos dos adultos, mas na verdade o alvo de sua reflexão é a sociedade, com possibilidades de ser reformada e transformada.

Quanto ao aspecto afetivo, os conflitos farão parte da vida do adolescente. Deseja libertar-se do adulto, porém ainda depende dele. Necessita ser aceito pelos amigos e pelos adultos. Seu grupo de amigos serve como referência para o jovem, determinando o vocabulário, vestimentas e outros aspectos de seu comportamento.

Começa a estabelecer sua moral individual, que é referenciada à moral do grupo. Os interesses dos adolescentes são diversos e facilmente mudam, e a estabilidade chega a com a proximidade da idade adulta.

De acordo com a Teoria dialógica da linguagem, significação é o ato de significar. Em latim, significar era dar a entender por meio de sinais. As línguas são muito mais complexas do que aquilo que se trata como sinais (sinais de trânsito, sinais de alerta, acenos). Por esse motivo, o estudo da significação apresenta várias facetas.

Entende-se, por exemplo, quando os pais ensinam seus filhos a falarem, a palavra “água”, imediatamente a criança pensa que a água irá sanar a sua sede, então ela assimila essa significação. Já, na escola, quando a professora de educação infantil ensina a sílaba BA, não existe uma relação, um contato com a sílaba, até porque a criança não sabe o que é o BA, a sílaba sozinha não faz parte da realidade vivida pela criança, por mais que a professora ensine a BABÁ para o aluno, e mostre a figura de uma moça de branco segurando um bebê, a criança não associa a uma babá, por que a babá não faz parte da realidade dessa criança, então não faz sentido algum, já que a criança frequenta a creche e não tem babá em casa.

Paulo Freire em seu livro, *a importância do ato de ler*, relata sobre a palavra mundo, é a experiência empírica, trazida de casa, que irá proporcionar uma maior interação com o significação das palavras. É um diálogo interativo entre o autor, texto e leitor, onde o conhecimento empírico do leitor, o contexto em que o texto está inserido e a mensagem passada pelo autor é de fundamental relevância para o processo da linguagem.

A partir da Teoria Dialógica da Linguagem, tema, em sua amplitude remete a ideia de assunto e dependendo do contexto que ele está inserido pode ter vários significados. Por exemplo, a expressão “não passar”, se ela estiver próximo a um lugar restrito, significa proibição de passagem, mas se a expressão grafada estiver em uma lavanderia próximo a um amontoado de roupas, significa que não se deve passar à ferro as roupas amontoadas.

Há grande influência do contexto no tema, pois ele será peça fundamental na compreensão da comunicação entre o autor-texto-leitor, os três elementos devem

estar integrados por completo, como numa interação global. Se os três elementos não estiverem conectados ao contexto, provavelmente, haverá uma polissemia, ou até mesmo uma ambiguidade.

Para acontecer de forma efetiva essa produção de sentido, é viável que haja uma interação entre a significação e o tema, é o que foi dito anteriormente: o conhecimento empírico do aluno deve estar associado ao contexto real de sua vida, só assim o tema, o assunto, ou o próprio texto terá sentido. É o caso da babá, a professora pode trazer a imagem da babá para a criança, mas se ela frequenta a creche continuará achando que a babá é uma enfermeira por que quando a criança foi ao hospital levar a avó ou avô viu a enfermeira atuando no hospital.

De repente se a professora associasse o bá ao choro de um bebê, ela, a professora teria mais sucesso quando fosse mediar o texto que o aluno irá desenvolver após sua interação com o tema. Ou partindo de um outro exemplo, o autor escreve céu, e o aluno diz que o céu é vermelho, se o texto traz a palavra entardecer, houve um diálogo com o texto entre os três elementos, até porque a criança já viu o entardecer e ela sabe que o céu fica avermelhado.

Piaget, em sua teoria, fala justamente desse conhecimento que a criança traz de casa, e a partir dele constrói uma gama de significações. Justamente porque houve o diálogo entre o autor, texto e leitor respeitando a realidade do leitor e efetivando a linguagem.

A correção de testes e de provas deve acontecer mediante o diálogo do professor com o aluno, após a interação e o diálogo entre autor, texto e leitor, o professor passa a ter a função de mediador, remete a teoria interacionista de Vygotsky e de Paulo Freire quando se fala em mediar, até chegar a resposta provável, volta-se ao exemplo do choro, o professor pode fazer várias indagações sobre o choro. Quem você já viu chorar? Quando você chora? As pessoas da sua casa costumam chorar muito? E daí produzir uma aula louvável de significação, respeitando a realidade, o contexto e efetivando a linguagem.

No livro *Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-histórico*, Marta Kohl, professora da Universidade de São Paulo (USP), afirma que o significado das palavras tem papel central: é nele que pensamento e linguagem se unem. Para Vygotsky, os significados apresentam dois componentes: o primeiro diz respeito à acepção propriamente dita, capaz de fornecer os conceitos e as formas de organização básicas. Por exemplo, a palavra cachorro: ela denomina um tipo

específico de animal do mundo real. Mesmo que as experiências e a compreensão das pessoas sobre determinado elemento sejam distintos, de imediato o conceito de cachorro será adequadamente entendido por qualquer pessoa de um grupo que fale o mesmo idioma.

O segundo componente é o sentido. Mais complexo, é o que a palavra representa para cada pessoa e é composto da vivência individual. Vygotsky pretendeu ir além da dimensão cognitiva e inscreve a criança em seu universo social, relacionando afetividade ao processo de construção dos significados. Desse modo, concluiu que uma pessoa traumatizada com algum episódio em que foi atacada por um cachorro, por exemplo, dará à palavra uma acepção diferente e absolutamente particular — agressão, medo, dor, raiva ou violência, por exemplo.

O sentido, também, está relacionado ao intercâmbio social. Quando vários membros de um mesmo grupo se relacionam, eles atribuem, com base nessas relações, interpretações diferentes às palavras. É isso o que ocorre na escola. Ao começar a frequentá-la, a criança recebe a intervenção do educador, o que fará com que a transformação do significado se dê não mais apenas pela experiência vivida, mas por definições, ordenações e referências já consolidadas em sua cultura. Assim, ela não vai só aprender que a Lua é diferente de uma lâmpada — em algum momento da vivência com qualquer indivíduo mais velho —, como também crescerá outros sentidos às palavras, entendendo que a Lua é um satélite, que gira em torno da Terra, que é diferente das estrelas e daí em diante.

Para Vygotsky, a interação (principalmente a realizada entre indivíduos face a face) tem uma função central no processo de internalização.

No livro *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*, o psicólogo afirma que "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa". Por isso, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor.

É evidente que não se adquire conhecimentos, apenas, com os educadores: na perspectiva da teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky, a aprendizagem é uma atividade conjunta, em que relações colaborativas entre alunos podem e devem ter espaço. "Mas o professor é o grande orquestrador de todo o processo. Além de ser o sujeito mais experiente, sua interação tem planejamento e intencionalidade

educativos", explica Maria Teresa de Assunção Freitas, docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

É preciso atenção, entretanto, para evitar uma deturpação no que diz respeito à aplicação prática da ideia de mediação. Por acreditarem que o aprendizado se dá, apenas, na relação entre indivíduos, alguns educadores apressam-se em organizar aulas em que todas as atividades são realizadas em grupo. Trata-se de um entendimento incorreto do conceito: não é porque a aquisição de conhecimentos ocorre, sobretudo, nas interações que estar sempre em contato com o outro é uma prerrogativa essencial às aulas. "Os momentos de internalização são essenciais para consolidar o aprendizado. Eles são individuais e reflexivos por definição e precisam ser considerados na rotina das aulas". (FREITAS, 2002, p. 26).

Vygotsky, em sua teoria, é dado destaque às possibilidades do indivíduo a partir do ambiente em que vive e que dizem respeito ao acesso que o ser humano tem a "instrumentos" físicos (objetos) e simbólicos (valores, crenças, cultura, conhecimentos) desenvolvidos em gerações anteriores.

Para o psicólogo, a origem das formas superiores de comportamento consciente, tais como: pensamento, memória, atenção voluntária etc., que diferem o homem dos outros animais, devem ser encontradas nas relações sociais que ele mantém.

Ele via o homem como um ser ativo, que age sobre o mundo, transformando suas ações para constituir o funcionamento de um plano interno. Portanto, defende a ideia de uma contínua interação entre as variáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano, partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, que formarão novas e mais complexas funções. A maneira como a linguagem utilizada pela criança na interação social com adultos e colegas mais velhos é que ela tem papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato de cada um, ou seja, adquire a capacidade de se autorregular.

Por exemplo, quando a mãe mostra a uma criança de dois anos um objeto e diz "a faca corta e dói", o fato de ela apontar para o objeto e descrevê-lo dessa forma, provavelmente, provocará uma modificação na percepção e no conhecimento da criança. O gesto e a fala da mãe servem como sinais externos que interferem no modo pelo qual a criança age sobre o ambiente.

Com o tempo, os membros mais experientes de um ambiente social, poderão direcionar, verbalmente, as ações da criança, ocorrendo uma interiorização.

Tal processo de internalização é ativo, em que interiorização e transformação interagem constantemente, de forma que a criança, ao mesmo tempo que se integra no social, é, também, capaz de posicionar-se frente a este. Assim, a ajuda externa vai se tornando cada vez menos necessária à medida que a criança cresce e vai internalizando a ajuda externa.

Por meio da fala, o ambiente físico e social podem ser mais bem apreendido, avaliado e ponderado, ou seja, a fala modifica a qualidade do conhecimento e pensamento que se tem do mundo.

Vygotsky coloca que ao internalizar instruções, as crianças terão mais condições de modificar suas funções psicológicas, tais como a percepção, a atenção, a memória e a capacidade de solução de problemas e, dessa forma, poderão organizar e operar as informações que influenciarão o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo.

Portanto, a construção do real pela criança, a apropriação que esta faz da experiência social, parte da interação com os outros e aos poucos é internalizada por ela.

Até por volta dos três anos, a fala acompanha o comportamento infantil. É comum a criança de dois anos, ao mesmo tempo, agir e descrever o que faz. A partir de então, a fala começa a preceder o comportamento, a criança anuncia o que irá fazer em seguida, ou seja, a fala adquire uma nova função característica do pensamento complexo, a de planejar a ação, que pode ser observado quando a criança “fala para si em voz alta” — atitude típica dos menores.

Após a idade de seis anos, Vygotsky coloca que o falar em voz alta, para si mesmo, é substituído por sussurros e começa a desaparecer, tornando-se uma fala interna, que é um aspecto integral do pensamento e que o direciona. Quando situações-problemas de difícil solução, a fala externa reaparece, ajudando a atividade cognitiva. Desta forma, se diz que Vygotsky adota a visão de que pensamento e linguagem são “círculos interligados” e na interseção deles que se produz o pensamento verbal. Vygotsky não aceita a possibilidade de existir uma sequência única de estágios cognitivos, como é proposto por Piaget. Para ele, os fatores biológicos predominam sobre os sociais, apenas, no começo da vida das crianças,

com oportunidades variadas, destacando sim em sua teoria, as formas pelas quais as condições e as interações humanas afetam o pensamento e o raciocínio.

Segundo Marta Kohl, a zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação; aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

É o que confirma Bakthin, no livro *Estética da criação verbal* (2010), o filósofo não expressa o termo em suas falas, mas ele dá tantos exemplos que se leva a crer que se trata da terceira concepção, que trata a linguagem como forma ou um processo de interação. O autor dá exemplos de interação e diálogo, daí a Teoria Dialógica, diálogo entre autor-texto-leitor e por fim na correção um mediador que é o próprio professor.

Bakthin apresenta para o ensino de gramática, especificamente das estruturas sintáticas, não se encaixa em aplicações mecanicistas de modelos, mas servem de inspiração para outras práticas a partir de um diagnóstico prévio das necessidades de conhecimento de alternativas sintáticas para a produção escrita dos alunos. Desse modo, é possível torná-los aptos a usar a expressão escrita de modo criativo e autoral. A investigação prévia, como aponta Bakhtin, ao identificar a deficiência de seus alunos e a solução encontrada para resolvê-la, deve ser uma prática que vai ao encontro da proposta pedagógica bakhtiniana.

Assim, o estilo associado às necessidades impostas pelo projeto comunicativo do autor, em relação ao contexto e ao horizonte social do leitor, é fundamental para a compreensão de uma gramática aplicada às necessidades imediatas de comunicação, sem fórmulas engessadas que preencham qualquer enunciado desconectado da linguagem em sua prática viva.

É o processo de trabalho com o diálogo interativo em sala de aula (questões propostas pelo professor para obter respostas dos estudantes) e aplicação de um processo de ensino de questões gramaticais pautado no princípio dialógico da linguagem.

Para Bakhtin, a linguagem diferentemente da língua como paradigma, decorre de um processo histórico-discursivo em que se confrontam o eu e o outro, ou seja, o sujeito com sua experiência vital e a linguagem do outro que lhe é imposta desde seu nascimento e que já apresenta conceitos valorativos com os quais o eu se depara reagindo a eles no momento de sua apropriação comunicativa.

Além disso, a palavra é o campo de luta da expressão do sujeito em relação à expressão herdada da comunidade, com a qual ele se defronta para expressar-se como sujeito, com sua proposta comunicativa e com seus valores.

Claudia Maria Mendes Gontijo, professora da Universidade Federal do Espírito Santo, propõe uma leitura aonde se entende que alfabetização e letramento estão intrinsecamente ligados, visto que o ensino da linguagem deve ir além das relações de codificação e decodificação dos grafemas e fonemas. Ela tem início muito antes da criança ou do adulto não alfabetizado frequentar a escola. A professora defende que a compreensão nesse processo começa com a família, igreja, rua como lugar de trabalho, em fim todo o ambiente que cerca a criança ou adulto que, ainda, não é alfabetizado. Daí a relação da alfabetização com o letramento, é fundamental que se alfabetize letrando. Mas como pais e professores podem contribuir para que as crianças se tornem alfabetizadas letradas? E qual o papel da escola na construção de sujeitos letrados e alfabetizados? Já que o letramento está na capacidade de interação desse sujeito com práticas sociais de escrita.

Ao compreender que a escola tem o papel de alfabetizar, os pais estão satisfeitos com a construção de saber de seus filhos, tornando desnecessário na visão desses acompanhar seus filhos para uma forma mais dinâmica e satisfatória em relação à construção da aprendizagem da criança com relação a sua alfabetização.

É preciso que os pais compreendam que a criança, antes mesmo de aprender a ler, possui uma antecipação de seu letramento e alfabetização, isso se ela estiver dentro de um contexto social onde a leitura e a escrita façam parte de seu convívio — exemplificando, quando uma criança que ainda não está na escola, mas seu pai ou mãe lê para ela, já consegue distinguir que há códigos ali e que esses códigos representam algum significado na forma escrita, representam objetos e coisas; então, pode-se dizer que essa criança não é um papel em branco, numa visão de que possui fundamentos de compreensão, de relacionar a escrita ao objeto por ela denominado.

É nesse sentido que se pode chamá-la de criança não alfabetizada e já letrada, pois já possui e está inserida em práticas sociais de leitura, mesmo não estando ainda

alfabetizada; já é, no caso, um sujeito letrado, pois está dentro de contextos sociais da linguagem e escrita, pois seus pais leem para ela e essa criança já consegue distinguir e dar antecipações de estruturas linguísticas aleatórias e, sobretudo, está compartilhando o processo social do letramento por meio de capacidades lógicas e de ambientes linguísticos e intertextuais.

Quando não acontece essa ampliação do trabalho pedagógico por parte da família e de outros membros da sociedade a criança ou o adulto não alfabetizado passa apenas a codificar e decodificar sem relacioná-lo a sua vivência ao seu cotidiano. Passam a fazer uma leitura decodificada ao invés de uma leitura semântica.

Em resumo, o processo de alfabetização depende fielmente de um precedente que é o letramento, ambos não podem se dissociar, um depende do outro ora na alfabetização, ora na formação do indivíduo crítico e atuante na sociedade.

Ao analisar comparativamente as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro (1979), Gontijo (2002) e por Alexander Ramonovich Luria (1985) sobre o desenvolvimento da escrita nas crianças. Comparou se ambas as teorizações em relação à metodologia, à concepção de escrita e, também, aos resultados obtidos nas pesquisas.

Pode-se observar que os trabalhos desenvolvidos por Ferreiro e por Luria têm um propósito geral coincidente, pois ambos falam de uma história da escrita anterior à sua entrada na escola. Luria e Vigotski chamam esse momento de pré-história da escrita na criança.

Porém, os autores se utilizam de pressupostos teóricos muito diferentes, pois Ferreiro se apoia nos estudos de Jean Piaget, que a leva a uma interpretação linear dos processos de desenvolvimento da escrita na criança. Já Luria se utiliza de pressupostos histórico-culturais que o levam a conceber o desenvolvimento como um processo marcado de descontinuidades e a inserção das crianças na escola, ou seja, a aprendizagem das letras leva a mudanças importantes no processo de desenvolvimento.

Já Gontijo (2002) desenvolveu um estudo cuja finalidade foi analisar como as crianças matriculadas na primeira série do Ensino Fundamental passaram a usar as letras aprendidas como meio para lembrar os significados anotados.

Dessa forma, essa última autora buscou dar continuidade ao trabalho de Luria ao envolver em seu estudo crianças que usavam letras para escrever, mas que, inicialmente, não compreendiam que elas poderiam ser usadas para fins psicológicos.

As tarefas propostas às crianças consistiram, primeiramente, na produção oral de textos e o seu registro pela pesquisadora.

Após o registro, as crianças eram incentivadas a escrever os textos e a se relacionar com as anotações para lembrar o que haviam escrito. A partir das observações feitas durante o registro dos textos e da análise das escritas produzidas pelas crianças, a autora identificou os processos que levam ao uso da escrita como recurso para lembrar os significados anotados.

Observa-se que a metodologia utilizada nas duas pesquisas é diferente, além dos objetivos das pesquisas também o serem. Ferreiro (1979) busca compreender como as crianças relacionam o oral e o escrito no curso do seu desenvolvimento. Luria (1985) busca descobrir quando surge o simbolismo da escritura, tendo esse simbolismo funções psicológicas superiores, a de memória, pois a criança deveria escrever com função mnemônica, isto é, deveria utilizar a escrita com a finalidade de lembrar palavras ou frases anotadas.

Aponta-se no trabalho que os autores têm concepções de escrita muito diferentes. Para Ferreiro, a linguagem escrita é um sistema de representação da linguagem; para Luria, como dito anteriormente, a linguagem escrita é um conjunto complexo de signos que serve de apoio às funções intelectuais.

Nesse sentido, vê-se que Ferreiro dá grande ênfase ao período, chamado por ela de silábico, e Luria, às tentativas de os sujeitos criarem mecanismos para lembrar com o apoio dos registros.

No trabalho de Ferreiro, vê-se também que o desenvolvimento da escrita tem início com a diferenciação entre desenho e escrita. Porém, Luria considera que a escrita, por meio de desenhos, integra o desenvolvimento da escrita infantil.

Dessa forma, o estudo observou pontos em comuns das pesquisas que olham para questões diferentes, mas acredita-se que as duas teorias não podem ser consideradas como complementares, pois os procedimentos, a metodologia e os pressupostos teóricos são muito diferentes.

Assim, para que uma pesquisa seja considerada complementar à de Luria, seria necessário que partisse dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos e da concepção de escrita. Pode-se pensar que, de acordo com Ferreiro, realmente o método não alfabetiza, mas é a junção dos métodos com a contextualização social, os conhecimentos trazidos pelo aluno à sala de aula e os conhecimentos do professor na mediação que levam esse aluno a se desenvolver, pois cada aluno é diferente do

outro; portanto, os alunos não aprendem no mesmo tempo ou na mesma velocidade e com a mesma forma de ensinar.

Entretanto, o professor da Universidade Estadual de Campinas João Wanderley Geraldi, quando abrange o processo de produção textual, relata que,

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 e traçam outra história. 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 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. 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, 1997, p. 135).

Nota-se que o professor utiliza-se de várias metáforas para concordar com a professora da Universidade Federal do Espírito Santo Claudia Gontijo, ambos acreditam que toda produção textual deve-se ter objetivos e destinatários. A professora ao propor para a criança a atividade de produção textual por meio de histórias em quadrinhos, ela estabelece uma criação a partir do gosto da criança (uma história com muitas figuras de heróis ou princesas comuns ao gosto infantil) e essa criação tem um destinatário as pessoas que passarem pelo trabalho, ou seja, os leitores.

Assim, as crianças assumiriam o papel de sujeitos e, portanto, de locutores de seus textos, pois agora possuirão um destinatário que possa ler ou ouvir suas experiências e conhecimentos.

Entretanto, a professora peca quando não estabelece um objetivo, quando não dá uma razão, um motivo para que haja essa escrita, ou ainda quando não estabelece o que dizer. Ficou muito ampla essa proposta, o aluno poderia dizer o que bem entendesse, a não ser que a professora tivesse realmente essa intenção, a deixar o aluno expor suas experiências pessoais e seus conhecimentos.

Em resumo, a professora propõe um ambiente que o aluno possa ser locutor, mas em contrapartida não estabelece um objetivo, não lhe dá uma razão para falar o que se tem a falar ou escrever. Escrever o quê? Falar o que para esse destinatário?

Por volta da década de oitenta e no auge do construtivismo, Emília Ferreiro e Ana Teberosky partem da perspectiva piagetiana para apontar que a aprendizagem da língua escrita não se realiza mecanicamente, por meio da associação entre sons e letras ou letras e sons, entretanto, as crianças, quando aprendem os grafemas e os

fonemas constroem hipóteses sobre essas relações, que não coincidem com a maneira de ensinar a língua escrita.

A contribuição das autoras ajudou a tecer um panorama novo sobre a aprendizagem, uma vez que os índices de reprovação eram altos, devido a uma série de fatores que muitas vezes sobre caía na família. Ao logo desse processo, as autoras perceberam a relevância da mediação pedagógica, até por que ninguém aprende a ler e a escrever sozinho ou, apenas, tendo contato com alguns escritos.

Vale lembrar que se tem um roteiro de conhecimentos a ser seguido: o primeiro conhecimento se refere aos sistemas de escrita, que, por sua vez, representam o significado das palavras (escritas ideográficas) e há aqueles que representam os sons da língua, ou seja, sua “pauta sonora” (escrita fonográfica).

Nosso sistema de escrita (chamado “alfabético-ortográfico”) representa os “sons” da fala ou os fonemas. O trabalho com os sistemas de escrita é muito importante para que as crianças entendam a ideia de símbolo. O segundo conhecimento se refere a história dos alfabetos, uma vez que estudar a história dos alfabetos contribui para a compreensão da natureza cultural e histórica do alfabeto que se usa hoje em nossa sociedade.

O terceiro conhecimento é a representação do alfabeto, que por sinal possui muitas variações e, por isso, pode-se dizer que existem muitos alfabetos (maiúsculo, minúsculo, cursivo e de forma/bastão) que circulam na sociedade. As crianças que aprendem a ler e a escrever precisam conhecer os alfabetos de uso mais frequente em nossa sociedade. Por isso, mesmo que elas sejam incentivadas a usar o alfabeto de forma maiúscula para escrever, não se pode deixar de mostrar, ensinar outros tipos de alfabeto.

O quarto conhecimento está na distinção entre desenho e escrita. Conhecer as diferenças entre desenho e escrita é muito importante para as crianças que estão em fase inicial de alfabetização escolar. Os desenhos expressam o mundo de forma direta e a escrita de forma indireta.

O quinto conhecimento são as letras do nosso alfabeto, que são unidades gráficas que representam os sons vocálicos e consonantais que constituem as palavras da nossa língua. Em outras palavras a categorização gráfica e categorização funcional das letras e conseqüentemente a direção da escrita.

O sexto conhecimento é a compreensão da direção convencional da escrita. As regras de escrita foram estabelecidas com o intuito de facilitar a tarefa de escrever e de ler.

O sétimo conhecimento se refere aos símbolos utilizados na escrita, a presença desses sinais na escrita não passa despercebida aos olhos da criança que tendem a considerá-los letras que ainda não conhecem. Daí, a importância de se apontar para as crianças esses sinais, esclarecendo a função que exercem no processo de construção de sentidos do texto.

O oitavo conhecimento: compreender a finalidade de segmentação dos espaços em branco, o simples fato da separação das palavras ser uma convenção, as crianças não podem compreender sozinhas o que significam os espaços em branco colocados entre os conjuntos de letras que formam as palavras escritas. Por isso, é relevante chamar e atentar para essa característica da escrita.

O nono conhecimento está nas relações entre sons e letras e letras e sons, é muito comum observar as crianças escreverem DOCI (doce) BOLU (bolo) CABELU (cabelo) BUNECA (boneca). Algumas vezes até se considera essa escrita absurda, ou até mesmo falta de atenção da criança. Entretanto, as palavras foram escritas como são faladas, pronunciadas. Pode-se dizer que essas grafias são a transcrição da fala. Diante de tais evidências, percebe-se que o processo de aprendizagem da língua escrita é bem complexo, e que é de relevância que a criança entenda isso, daí ser tão importante os nove conhecimentos necessários para a aprendizagem da escrita.

Por sua vez, a professora do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona (Espanha) Isabel Solé (2012) faz uma breve referência ao modelo interativo da leitura. Antes explica que a interação tem sua gênese em dois modelos de leitura agrupados hierarquicamente nas seguintes concepções: *bottom-up* descendente e *top-down* ascendente.

O primeiro é um modelo centrado no texto e tem influência estruturalista, porque se concebe a leitura a partir da extração de sentidos que se dá mediante a codificação da palavra escrita. Nessa perspectiva, o texto fala por si só, o leitor é um mero decodificador e um receptor que apenas extrai do texto aquilo que ele diz.

No Ensino Médio, espera-se que essa prática esteja bem desenvolvida, porque as leituras se tornam mais complexas à medida que os alunos-leitores avançam em seu percurso acadêmico. Além disso, é nessa etapa que a escola mais evidencia a

prática da leitura literária, por causa da exigência do vestibular. É, pois, paradoxalmente, nesse momento que muitos fracassam, pois nem sempre interagiram de forma significativa com gêneros dessa ordem durante o Ensino Fundamental I e II. É o que se discutirá no próximo capítulo intitulado: os PCNEM: concepções de literatura e ensino.

2.2 OS PCNEM: CONCEPÇÕES DE LITERATURA E ENSINO

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, por que isso significaria negar a própria escola[...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, que se traduz em inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2011, p. 78).

O estudo buscou fazer um recorte para discutir a Literatura no âmbito do Ensino Médio, pois é nessa etapa que a responsabilidade de ensinar Literatura torna-se premente pela proximidade do vestibular e do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Esse é outro equívoco da escola, porque, no Ensino Médio, esse aluno já deveria ser um aluno-leitor proficiente, gostando ou não das narrativas literárias que lhe são apresentadas.

Foi nesse sentido que o Ministério da Educação e Cultura publicou alguns documentos para nortear o ensino de Língua e Literatura em nível nacional, a fim de parametrizar e nivelar a prática docente nas escolas brasileiras. Têm-se, então: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM Brasil (2000); as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Brasil (2000) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM, Brasil (2006) que destacam o caráter comunicativo no tocante à língua é humanizador em relação à Literatura.

Isso foi necessário, porque tanto as pesquisas quanto as avaliações externas a exemplo do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA – comprovam que os estudantes brasileiros apresentam dificuldades quanto à proficiência nas leituras, inclusive, a literária.

As primeiras reflexões mais sistemáticas sobre o que ainda hoje se chama de Literatura surgiram na Grécia Antiga. Foi no mundo clássico dos gregos que

começaram as primeiras divergências e discussões sobre o que seria a Literatura (LAJOLO, 2000, p. 54).

(MAINGUENAU, 2009, p.197) afirma que uma língua é um conjunto de matéria que está à disposição de todos e a Literatura é um ornamento que se soma a língua que naturalmente volta-se a tarefas de comunicação elementares. Não sendo apenas ornamento, a Literatura participa da própria constituição da língua, contribuindo para lhe conceder qualidade de língua, estatuto de língua.

Muitas tem sido as tentativas de se definir Literatura. É possível, por exemplo defini-la como a escrita imaginativa, sentido de ficção- escrita esta que não é literalmente, verídicas. Mas se refletimos, ainda que brevemente sobre aquilo que comumente se considera literatura. Tal definição não procede (EAGLETON, 2006, p.1).

Esse autor nos diz que talvez seja necessário uma abordagem diferente, para que a Literatura seja definível, não pelo fato de ser ficcional ou imaginativa, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar. Para esse teórico, “a literatura é a escrita que, nas palavras [...] transforma e intensifica a linguagem comum” (EAGLETON, 2006, p. 2).

O ensino de Literatura está integrado na área de leitura e dos estudos dos gêneros discursivos, por isso dialoga com resenha, sinopses, sínteses, reportagens, ensaios entre outros que falam sobre a Literatura e que são imprescindíveis para esse jovem leitor do Ensino Médio.

Compreender alguns aspectos que são teóricos em relação à forma de o autor dizer as coisas do jeito que diz, pois somente ele sabe o efeito de sentido que deseja provocar nos seus leitores.

Além disso, muitas vezes, diante de uma narrativa ficcional literária o leitor precisa recorrer a outros textos para que seja possível compreender alguns aspectos linguísticos, históricos, políticos e culturais que são inferidos e ou citados. Por exemplo, Machado de Assis, logo no início do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, publicado em 1881, que trata das experiências de um jovem abastado da elite brasileira do século XIX, o Brás Cubas. O narrador em primeira pessoa inicia a narrativa pela sua morte, descreve a cena do seu enterro, dos delírios antes de morrer, até retornar a sua infância:

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço;

a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no intróito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco (ASSIS, MACHADO, 2015, p.18).

Observou-se que nesse tipo de texto, muito presente no Ensino Médio, o leitor precisa conhecer o repertório cultural e linguístico para compreendê-lo, pois as palavras ‘campa’ e ‘intróito’ e a referência a ‘Moisés’ e ‘Pentateuco’ não são explicadas no texto em si e são saberes sofisticados nem sempre acessível a todos os brasileiros.

É preciso, pois, que sejam criadas as condições de produção de leitura para esse texto, porque ao sair dele, o leitor levará consigo saberes linguísticos, culturais e discursivos, facilitando perceber, então, a ironia, o pessimismo e humor machadiano, aspectos tão pontuados nos livros de livros didáticos, mas pouco compreendido pelos alunos- leitores. Na prática pedagógica, nem sempre se faz um estudo pautado da narrativa em si, para a partir dela os alunos-leitores realizarem as inferências e perceberem a intertextualidade e as marcas que filiam esse texto ao Realismo.

Os PCNs procuraram explicitar os conceitos alusivos à leitura partir da compreensão de dois eixos que sustentam os Parâmetros: representação e comunicação, investigação e compreensão. Esses parâmetros tomam a Literatura em seu *stricto sensu* como arte que se constrói palavras e na defesa das especificidades inerentes à Literatura. Enfatizam a importância de sua presença no currículo do Ensino Médio, discutem sobre sua a necessidade, enfocando a arte, a Literatura assim como outras formas de expressão artística como um saber fundamental ao homem, não sendo apenas privilégios de uma minoria:

Sempre gozou de *status* privilegiado ante as outras, dada à tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A literatura era tão privilegiada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura, logo de classe social (BRASIL, 2006, p.55).

As competências e habilidades propostas pelos PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura busque desenvolver no aluno-leitor seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão Linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura com vistas a ampliar ou construir o letramento desses alunos-leitores, Soares (2011):

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p.55).

A formação do aluno leitor de Literatura é discutida nesses documentos de forma bastante ampla, apontando as necessidades de letramento literário que leve aos jovens a não lerem apenas as obras literárias, mas que possam ir além, conhecendo textos que falem da Literatura. Tais documentos orientam os professores, apontando caminhos que devem trilhar para que alcancem seus objetivos, para cumprir com esses objetivos em relação à formação de leitores na escola.

Entretanto, segundo as orientações dadas por esses documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e Cultura, não se deve sobrecarregar o aluno-leitor com apenas informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCNs, principalmente o (PCN, 2002, p.55), alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário.

O princípio teórico-metodológico assegura ao aluno o acesso aos meios para ampliar e articular conhecimentos, ou seja, tornar-se leitor proficiente e para isso ele precisa ler os textos de forma mais significativa e com mais intensidade e frequência, quer dizer precisa ler esses títulos e ter uma garantia de qualidades nessas leituras.

Os PCNS insistem que a formação do leitor e escritor só será possível na medida em que o próprio professor se apresenta para o aluno como alguém que vive a experiência da leitura e da escrita. O professor, além de ser aquele que ensina conteúdo, é alguém que transmite o valor que a língua tem demonstrado para si. Se o professor tem relação prazerosa com a leitura e a escrita certamente poderá funcionar com medidas para seus alunos (ROJO, 2000, p.66).

Rojo (2011), dialogando com esses documentos referentes à Língua Portuguesa, insiste sobre a necessidade de a escola formar leitores e escritores, alertando para que essa procure ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares ao conhecer e compartilhar a diversidade textual vivenciada por seus alunos-leitores.

Alerta a estudiosa que isto só será possível na medida em que o próprio professor se apresente para o aluno como alguém que vive a experiência da leitura e

escrita e isso será percebido pelos alunos à proporção que ele comenta, avalia, cita passagens de textos, recita poemas, enfim se mostra para o aluno-leitor com um leitor modelo e maduro, como confirma em seus estudos o semiólogo, linguista e diretor da Escola Superior de Ciências Humanas na Universidade de Bolonha, Umberto Eco (2015).

Soares (2011) traz, em seus estudos, reflexões e esclarecimentos de como tem sido desenvolvidas as relações entre Literatura e ensino na esfera escolar. Pontua essa estudiosa que há uma descaracterização da Literatura nesse espaço e, por isso e alguns teóricos têm questionado a sua permanência como disciplina no currículo escolar. Essa autora suscita discussões e reflexões sobre o processo de escolarização da Literatura infantil e juvenil e seu foco principal é a formação de leitores proficientes e letrados, quer dizer, estudantes que fazem da leitura uma prática social e cultural, independente da exigência escolar.

Afirma essa pesquisadora que não é a escolarização da Literatura que tem que ser criticada, mas a inadequada e equivocada prática docente que se resume em uma pedagogização ou uma didatização imediatista e mal interpretada no que concerne ao trabalho com o texto literário e que o apresenta sempre como pretexto para se ensinar outras coisas, menos à especificidade das narrativas literárias em si mesmas.

Portanto, preencher fichas, ler apenas para dramatizar, registrar cenas por meio de desenhos e, ainda, fazer provas avaliativas sem considerar o trato com a palavra em estado de arte com suas inesgotáveis significações — matéria prima da Literatura — têm sido as atividades simplistas, superficiais e comuns que acompanham o trabalho com a Literatura na escola. Perde-se a arte da palavra, a gratuidade e fruição do texto, o estranhamento e as sinestésias construídas pelo verbal em nome de atividades para ensinar valores morais, questões sociais e linguísticas.

A Literatura tem um caráter humanizado, social e cultural que vem materializado pela linguagem, mas ler somente para identificar essas questões é reduzir toda a complexidade e estética que as narrativas literárias trazem consigo, seja por uma simples quadrinha poética, uma parlenda, um poema, conto, uma fábula ou um romance. É nesse sentido que existem críticas em relação à escolarização da Literatura, porque deixa de ser arte para atender ao imediatismo das atividades escolares com seus diferentes pretextos pedagógicos.

O professor da Universidade Federal de Minas Gerais, Rildo Cosson (2011) diz que se o aluno sai da escola não gostando de leituras da ordem da ficção literária, a adoção dessa prática cultural em sua vida acaba tornando-se incerta ou, por vezes, inexistente. Geralmente na escola se lê pouco e com fins didáticos: lê-se para apresentar um seminário, fazer a análise de um romance ou poema, relacionar os conhecimentos presentes nos textos de forma transdisciplinar, preparar-se para concursos entre outras finalidades, talvez, por isso, a leitura fora da escola esteja fortemente condicionada pela maneira como essa instituição tem organizado o seu fazer docente em relação a esse objeto.

A leitura, inclusive da ficção literária, faz-se necessária na vida das pessoas, porque, diante destas, há sensibilidade, recusas de atitudes e ideologias ali apresentadas, e envolvimento de emoções. Deixar a narrativa de lado assim que se deseja, enfim, desenvolve-se no sujeito certa autonomia, mas não há uma cobrança tão objetiva quanto aquela que é feita na escola. Ressalva-se que nem sempre a leitura literária feita nos modelos escolares tem desenvolvido habilidades e mesmo o gosto por esse tipo de leitura em seus leitores, mesmo sabendo que todas as pessoas podem ser leitoras em potencial.

Precisa-se priorizar esse potencial do aluno — leitor, oferecer a ele diversos textos que estejam próximos ou distantes de sua realidade histórica e social no intuito de oferecer caminhos para construir sua identidade quanto leitor, colaborando para que possa se tornar um sujeito que age sobre o mundo para transformá-lo a partir da ação sobre si mesmo para firmar sua liberdade fugindo da alienação.

De acordo com a professora da Universidade do Vale do Sapucaí, Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (2003, p.58), “Não é só quem escreve que significa, quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cujas especificidades estão em serem sócio-históricas”.

A Literatura possibilita isso, ou seja, significar a partir da leitura, pois é uma forma privilegiada de linguagens, porque, entre outros aspectos, pode favorecer o desenvolvimento da educação e sensibilidade estética como sugere Antônio Cândido, cujas ideias estão bem presentes nesses documentos oficiais quando se trata de Literatura.

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções,

a capacidade de penetrar nos problemas da vida o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 2009, p. 249).

As funções da Literatura estão ligadas à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório e humanizador que o texto literário traz consigo, porque permite, entre outras coisas, a identificação emocional entre a pessoa que lê e o texto, podendo apresentar dentro ou fora da escola, especulações feitas pelo leitor consigo mesmo ou como outras pessoas acerca de questões apresentadas e refletidas em determinadas narrativas.

Podem-se distinguir pelo menos três faces, para o papel contraditório, mas humanizador da literatura:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado
 (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CÂNDIDO, 2009, p.176).

Nesse sentido, a Literatura tem uma atuação sobre nós por transmitir conhecimentos, resultando em aprendizados, mas vale ressaltar que ela não desempenha, apenas, esse papel quando se trata de produções literárias, pois o seu efeito ocorre devido à atuação que articula a relação da Literatura também com os direitos humanos por dois ângulos, Cândido (2009).

Para Cândido (2009), a Literatura corresponde à necessidade cultural e universal, mas pode causar a mutilação da personalidade, porque a literatura dá forma aos sentimentos e a nossa visão de mundo, nos humaniza, nos organiza nos libertando do caos. Ao negar a sua fruição está se mutilando a humanidade. Em segundo lugar, para esse autor, a Literatura é um instrumento que desperta a consciência fazendo com que lutemos pelos nossos direitos; é tudo o que pode ser chamado de criação poética ficcional e dramática, alcançando todos os níveis sociais e culturais, desde o que chamamos de folclore e a forma mais complexa de produção escrita das grandes civilizações.

Reflete, ainda, que a Literatura apresenta-se como manifestação universal de todos os homens. “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CÂNDIDO, 2009, p.174). Reitera Cosson (2011):

A Literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada é mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outros em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2011, p.17).

Na perspectiva de Cosson, tais narrativas incentivam a ter desejos e expressar o mundo por nós mesmos. Isso acontece porque elas refletem experiências que realizamos de uma forma mais reelaborada, propiciando a incorporação dos outros em nós sem que renunciemos a nossa própria identidade.

Rajo (2011) afirma que a Literatura leva ao extremo a ambiguidade da linguagem: ao mesmo tempo em que cala o homem as coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado. Para ela, a ficção literária é a porta de um mundo autônomo que ao nascer como ela não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação, mas permanece ricocheteando no leitor, incorporando como vivência, erigindo-se em marco do percurso de literatura de cada um.

Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza de quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inominado e conseqüentemente do não existente para cada um. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo em que cria aponta para o provisório da criação o mundo da Literatura, como o da linguagem, é o mundo do possível (LAJOLO, 2000, p.43).

Para Riter (2009), a escola precisa mostrar aos alunos a importância da leitura literária e o conhecimento dos aspectos que a envolvem, e, assim, apresentar narrativas interessantes e significativas, polêmicas, misteriosas, românticas, épicas, cuja leitura, se não realizada na escola, sob o olhar atento e orientador de um professor-leitor, muitas vezes jamais ocorrerá.

Para Aguiar e Silva (2007), a simples denominação de Literatura implica a relação com as letras, com a arte de expressão por meio da linguagem verbal e é também desse lugar que as reflexões sobre Literatura e ensino devem se pautar. Quer dizer, é preciso ir até as narrativas, ter intimidade com elas, com as palavras que constituem os textos que estão no seu escopo e, também, aos seus personagens, abstendo-se de uma prática ancorada em fragmentos e excertos dos romances, contos e poemas que tem a simplista função de comprovar as características dos períodos literários.

Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito e ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco

atraente, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje (COSSON, 2011, p.22).

Sob o estigma de serem portadores de uma linguagem rebuscada e de uma falsa ideia de que a repulsa dos jovens e adolescentes vem pelos clássicos é porque eles não atendem às questões humanas do nosso tempo. Concorda-se que a linguagem é realmente temporal, ou seja, muitos termos presentes nos textos literários afastam os leitores mais jovens, porque eles, simplesmente, não entendem boa parte do vocabulário ali presente, entretanto não se justifica negar o acesso aos clássicos universais e nacionais da Literatura, pois questões da ordem da condição humana são eternas: amor, desamor, paixão, morte, tristezas, aventuras, serenidade, inveja, entre outros.

Calvino chama a atenção, afirmando que os textos canônicos são importantes e o professor não deve bani-los por atravessarem barreiras do tempo e que ainda nos tem muito a dizer-nos.

Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: *'estou lendo...'* e nunca *'Estou lendo...'* isso acontece pelo menos com aquelas pessoas que consideram grandes leitores; não vale para a juventude, idade em que o encontro com o mundo e com os clássicos como parte do mundo vale exatamente enquanto o primeiro encontro. O prefixo reiterativo antes do verbo ler pode ser uma pequena hipocrisia por parte dos que se envergonham de admitir não ter lido um livro famoso. Para tranquilizá-las, bastará observar que, por maiores que possam ser as leituras de formação de um indivíduo resta sempre um número enorme de obras que não leu (CALVINO, 2013, p.9).

Calvino (2013) enfatiza, ainda, a importância dos clássicos para os leitores como o encontro com mundo, pois eles são parte desse mundo. Afirma esse teórico que os clássicos são livros que constituem uma riqueza para os que leem que terminam despertando um gosto apaixonante por essas narrativas. Entretanto, para a juventude da era dos *smartphones*, elas não sedutoras e nem produtivas. A questão não está no texto clássico em si, mas na "impaciência, distração, inexperiência das instituições para o uso, inexperiência da vida" que é característica própria dessa modernidade fluida e apressada (CALVINO, 2013, p.10).

Ao ler ou reler o livro clássico na idade madura, reencontra-se o que já se tinha esquecido, reflete-se sobre aspectos nunca antes percebidos, pois a obra pode ser esquecida, mas deixa as suas impressões nos leitores. Talvez seja a hora da escola repensar os critérios da escolha dos títulos indicados aos adolescentes.

Riter (2009) afirma que a escola tem a obrigação de dispor de instrumentos para efetuar as opções, mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem além dos muros da escola, de forma utilitarista com vistas apenas ao concurso vestibular.

Os livros, como fatos, jamais falam por si mesmos. Quem os fazem falar são mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporcionam. No ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcionasse como tal, convém ser explorada de maneira adequada (COSSON, 2011, p. 26-27).

Os livros como os fatos não falam por si, mas por meio das interpretações que lhes atribuímos, e na escola, a Literatura é esse espaço privilegiado de conhecimento, precisa, pois, ser explorada da maneira interessante e adequada. Insistem os PCNEM que a Literatura é uma manifestação artística que tem como matéria prima a palavra, portanto seu ensino consiste em explorar as potencialidades dessa palavra escrita. Reitera Cosson (2011):

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada é um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outro em nós sem renunciar a nossa própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos, É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2011, p.17).

Ainda sobre o ensino da Literatura, Solé (2012) orienta que pode-se considerar a leitura literária como um dos meios mais importantes na escola para a apropriação de novas aprendizagens. Ratifica a autora que o perigo maior que envolve o ensino da Literatura não se encontra no fato dos professores não trabalharem com o texto em sala de aula, mas como esse texto está sendo trabalhado. Todorov afirma que:

O perigo que hoje ronda a Literatura não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária (TODOROV, 2009, p.10).

A reflexão feita por esse estudioso é pertinente, porque as práticas pedagógicas, em que trazemos ficções literárias como objeto de ensino, provocam muito mais aversão do que contribuição para a formação de leitores desse tipo de texto. Para muitos jovens do Ensino Médio, a Literatura passa a ser muito mais uma

matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um bem cultural que proporciona conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, a fantasia, o deleite, enfim, sobre sua vida íntima e pública. É nesse sentido que Todorov reivindica que o texto literário volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional em especial nos cursos de Literatura. Muitos estudantes afirmam que gostam de ler e reconhecem a importância da leitura e Literatura, no entanto, a prática docente que a escola realiza frente aos livros literários termina afastando-os dos livros. Portanto, na escola, fala-se muito sobre Literatura, em contrapartida, lê-se muito pouco os textos dessa natureza. É o que se relatará no próximo capítulo, intitulado: as narrativas machadianas - ressignificando paradigmas, que, para Saussure, é o conjunto de elementos similares que se associam na memória e que assim formam conjuntos, ou seja, é um modelo ou normas seguidas por um determinado grupo.

2.3 AS NARRATIVAS MACHADIANAS - RESSIGNIFICANDO PARADIGMAS

Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação apreendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamentos face ao texto e ao contexto onde se lê, comportamentos “oficialmente” sancionados e culturalmente aceites relativamente ao que deve ser uma leitura apropriada, ao que deve ser resposta do leitor e, também, ao que é texto válido. Nessa perspectiva, os códigos de leitura ensinados, qualquer que seja o modelo pedagógico, podem ser vistos como conjunto de constrangimentos na relativa (e ênfase relativa) liberdade interpretativa dos alunos leitores (DIONISIO, 2000, p 56).

Entender o desinteresse dos alunos do Ensino Médio pela Literatura Brasileira não é tarefa fácil, já que se tem uma gama de escritores nacionais, então, para melhor direcionar a pesquisa se deu destaque ao escritor Joaquim Maria Machado de Assis. Inicia-se dizendo que a obra literária do escritor Machado de Assis, não pode ser enquadrada em nenhum estilo de época, ainda mais o realista, como é ensinado pelos professores de literatura e livros didáticos.

Em Linguística, Ferdinand de Saussure define como paradigma o conjunto de elementos similares que se associam na memória e que assim formam conjuntos. O encadeamento desses elementos chama-se sintagma. Assim, para se entender melhor, paradigma é um modelo ou padrão a seguir. Etimologicamente, esse termo tem origem no grego *paradeigma* que significa modelo ou padrão, correspondendo a algo que vai servir de modelo ou exemplo a ser seguido em determinada situação.

São as normas orientadoras de um grupo que estabelecem limites e que determinam como um indivíduo deve agir dentro desses limites.

Praticamente, todos os livros didáticos de língua portuguesa e literatura do ensino médio, distribuídos por todo país replicam essa informação. E vários deles, atribuem a honra de fundar o Realismo a Machado ao lado de Aluísio Azevedo, com *o mulato*.

Outro aspecto que deve ser considerado é o fato da prática pedagógica se direcionar para o filtro da história, em outras palavras, pela via de ensino dos estilos de época, o que acaba por pensar mais na época do que no estilo do escritor.

Há um esforço em sublinhar a transformação da literatura em uma disciplina como as demais, contendo um programa passível de ser dividido em classificações, com o cheiro de naftalina da matéria, dos livros didáticos, dos autores e dos próprios professores. Sem que se discutam, a ótica contemporânea e dos alunos, as grandes questões e metáforas levantadas no ar pelos escritores. Isso não quer dizer que deve-se dispensar de nossas estantes os tratados históricos da disciplina, o que não podemos fazer é deixar que a história da literatura se sobreponha à própria literatura, como se esta servisse apenas para atender um furor classificatório.

Em outras palavras, a história da Literatura é parte importante, mas apenas uma parte da Teoria da Literatura. O ensino de Literatura no nível médio inverte essa equação, fazendo que a história da Literatura recalque a Teoria da Literatura.

Outro fator relevante é a monumentalização pedagógica atribuída a Machado de Assis, o que cria um falso problema das duas fases do escritor: a primeira fase teria os romances românticos, convencionais – *Ressurreição*, *A mão e a luva*, *Helena* e *Iaiá Garcia* – enquanto na segunda encontraríamos os romances realistas – *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba*, *Dom Casmurro*, *Memorial de Aires* e *Esaú e Jacó*. Está nítida a querela entre o romantismo e realismo. Justamente quando a literatura se estabelece quanto disciplina universitária e escolar no século XIX. (COUTINHO, 2008).

Entretanto, cabe ressaltar que o declínio do romantismo se deu por ser uma escola literária longa, os leitores deixaram de se interessar por esse tipo de leitura, então, no intuito de vender seus exemplares os escritores começaram a observar o comportamento das pessoas nas confeitarias, nas calçadas da rua do Ouvidor, na cidade do Rio de Janeiro, a fim de estabelecer um novo estilo de época, nascia o realismo pela sobrevivência e não pela arte.

A propósito, se a corrente chama-se realismo-naturalismo, não seria verdadeiro se Machado pertencesse apenas a parte dessa corrente. Souza e Jobim consideram os romances da primeira fase de natureza romântica, mas entendem que os demais, a partir de *Memórias póstumas*, tomam um novo rumo:

Afastam-se das sugestões românticas e, sem assumir a orientação realista-naturalista, ganham características muito especiais: incorporam certas técnicas narrativas cujas raízes se situam no século XVIII, ao mesmo tempo em que seus textos se aproximam de algumas experiências literárias que caberá ao Modernismo, no século XX, desenvolver e aprofundar. (SOUZA & JOBIM, 1987, p. 175)

Os críticos veem a obra de Machado como uma síntese do passado anterior ao romantismo e de um futuro que ainda não se realizará, isso nos faz pensar na atemporalidade do escritor Machado de Assis. Ambos enfatizam que o escritor não assume a orientação realista-naturalista.

Cabe lembrar que, quando se fala de autobiografia, não só dos narradores machadianos duvidosos, mas o da negação da cor do escritor, numa elite branca, construída toda sobre ferros da escravidão, sempre teve dificuldade em admitir que nosso maior escritor fosse negro, ou pior ainda mulato. Os amigos, brancos, pediam para que ninguém o chamasse de mulato ou negro, não se conhece sua certidão de nascimento, mas a certidão de óbito declara, quesito cor: branca. O que entra em contraste com a máscara mortuária de Machado de Assis, modulada logo após seu falecimento. A universalização, também, é visível em suas obras, podemos notar a presença de temas que até hoje são abordados por muitos escritores modernos e contemporâneos, isso sem falar de um vocabulário erudito, usado por escritores dos séculos XVIII e XIX. (BERNARDO, 2011).

Cabe ressaltar que, nesse ponto, ao vocabulário erudito pode-se atribuir como hipóteses a falta de habilidade em leitura mecânica associada à leitura semântica, nos primeiros anos da criança, o que torna o aluno um mal decifrador de símbolos verbais, em outras palavras, a dificuldade em associar o significante do significado. Muitos alunos leem, mas não compreendem o que leram.

Segundo Paulo Freire, no livro *A importância do ato ler* (2013), a leitura da palavra articula-se com a leitura de mundo, pois “A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (FREIRE, 2013, p.9). Isso significa dizer que a leitura do impresso veiculada em livros ou telas de eletrônicos, está, intimamente relacionada, com as experiências e as vivências dos leitores.

Refiro-me à que a leitura de mundo se trata de leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas que por certa forma de 'descrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2013, p.22).

Outro fator que merece destaque é a questão de valores culturais, no século XIX, época em que o escritor Machado de Assis obteve êxito com suas obras literárias, houve a queda do absolutismo e ascensão do mercantilismo, nessa época eclodiu uma transferência de leitores, a maioria dos leitores deixaram de ser os nobres e passaram a serem os burgueses, nesse contexto a revolução industrial suava as classes sociais brasileira. A época era de transformações econômicas e culturais. Porém, a massa popular continuava analfabeta e perdurou o analfabetismo no país durante um bom tempo, até que Paulo Freire partiu do contexto de uma sociedade em trânsito para uma real consciência do papel político que a educação possa vir desempenhar.

Na obra *pedagogia do oprimido*, Freire entende que, por da educação, seria possível ampliar a participação consistente das massas e levar à sua organização crescente. Na obra ele desenvolve o conceito de consciência transitiva crítica, entendendo-a como a consciência articulada com a práxis, desafiadora e transformadora. Imprescindível para chegar a esse nível de consciência é o diálogo crítico, a fala, a vivência.

O diálogo proposto pelas “elites” é vertical, rígido, impedindo o educando-massa de dizer a sua palavra. Na pedagogia dominante, ao educando cabe apenas escutar, obedecer. A dificuldade de praticar o diálogo está na própria estrutura social, fechada e opressora, que leva o educando a considerar-se (interprojetando a opressão, “hospedando-a”) “ignorante absoluto e natural”. O diálogo preconizado por Paulo Freire é uma relação horizontal, oposta ao elitismo. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança.

Na relação dialógico-educadora, parte-se, sempre, da realidade do educando, dos conhecimentos e da experiência dele, para construir a partir daí o conhecimento novo, uma cultura vinculada aos seus interesses e não à cultura das elites.

Entretanto, o que se vê hoje, são pais de alunos que preferem comprar um celular de última geração para seus filhos ou uma roupa da moda a comprar um livro de literatura. É comum os pais não participarem da leitura de seus filhos ou não terem

em lugares acessíveis livros em casa. Manuel Castells, em seu livro *A sociedade em rede* (2012), descreve o ritmo cada vez mais acelerado de descobertas e suas aplicações, o autor examina os processos de globalização que marginalizavam e agora ameaçam tornar insignificantes países e povos excluídos das redes sociais.

Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas. (CASTELLS, 2012, p. 43)

O autor nos instiga pensar sobre mobilidade crescente, exatamente devido a flexibilidade recém conquistada pelos sistemas de trabalho e integração social em rede, a exemplo a flexibilidade de tempo, o sistema capitalista possui uma rede de concorrências globais, com exceção das escolas que paradoxalmente são as instituições menos afetadas pela lógica virtual embutida na tecnologia de informação. Esse ambiente virtual é composto por diferentes culturas que precisam ser conhecidas, entretanto, cabe ao professor instruir o momento certo para utilização desses meios e evitar o desgaste de chamar a atenção do aluno por que várias vezes esse aluno mexe no celular durante a aula, dificilmente esses alunos se desvincularam dos aparelhos tecnológicos, até por que nasceram na era da informação tecnológica.

Outra premissa é o fato dos alunos que trabalham no contra turno preferirem usar o tempo livre em academias, conversas com amigos ou até mesmo em um namoro. Todavia é importante considerar a maturidade desses alunos, com crises e inseguranças, a dificuldade de compreensão ainda é mais acentuada, devido as metáforas que o autor utiliza, além é claro, o próprio professor que se alto intitula um não leitor, não direciona e muito menos comenta as leituras que propõe e que deveria estar fazendo. Ferreira e Teberosky em *Psicogênese da língua escrita*, acreditam que se trata

mais de um problema de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais. Por essa razão, acreditamos que, em lugar de “males endêmicos”, deveria se falar em *seleção social* do sistema educativo; em lugar de se chamar “deserção” ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de *expulsão encoberta*. E não se trata de uma mudança de terminologia, mas de um outro referencial interpretativo. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, p. 20).

No Brasil existe uma dificuldade proeminente em selecionar a Literatura boa e a Literatura das grandes editoras e livrarias que vendem, ou seja, a qualidade em

função da quantidade, o que nesse caso “é evidente que a presença de livros, escritores e leitores é maior na classe média do que na classe baixa.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, p. 105). O que preocupa ainda mais e aguça a dificuldade de acesso à leitura literária. Ivan Illich, no livro *Sociedade desescolarizada* (2007), traz à tona para esse cenário a questão da desigualdade social quando ressalta que,

Mesmo com escolas de igual qualidade, uma criança pobre raras vezes poderia nivelar-se a uma criança rica. Mesmo frequentando idênticas escolas e começando na mesma idade, as crianças pobres não têm a maioria das oportunidades educacionais que naturalmente uma criança de classe média possui. (ILLICH, 2007, p. 12).

Em resumo, a igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja. A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. O Estado-nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos, algo parecido com os ritos de iniciação e promoções hieráticas de outrora. O Estado moderno assumiu a obrigação de impor os ditames de seus educadores por meio de inspetores bem intencionados e de exigências empregatícias; mais ou menos como fizeram os reis espanhóis que impunham os ditames de seus teólogos pelos conquistadores e pela Inquisição.

Haverá, sempre, meios de incitar, motivar e despertar o gosto pela leitura, mas o resultado final será desconhecido, muitos fatores devem ser levados em consideração para eficiência desse processo. Primeiramente, precisa-se entender que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade. Lê-se, por algum motivo, seja para deleite em momento de lazer ou para seguir uma pauta e realizar uma atividade, entre tantas outras. Isabel Solé, em sua obra *Estratégias de leitura*, enfatiza que, para compreender o texto, o leitor utiliza seus conhecimentos de mundo e os conhecimentos do texto e é esse leitor que controlar a própria leitura e a regula, pois ele sabe o que implica o objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Por isso, a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação. Pois, segundo a autora,

É comum que os alunos, sobretudo se forem pequenos, expliquem aspectos ou experiências próprias sobre o tema, cuja relação pode ser muito evidente para eles, mas difícil de estabelecer para o resto dos mortais. (SOLÉ, 2012, p. 106).

Entretanto, coube levantar a questão, será que os professores e a escola têm clareza do que é ler? O que se vê nas escolas, no ensino inicial da leitura, são esforços para iniciar os pequenos nos segredos do código a partir de diversas abordagens. Poucas vezes, considera-se que essa etapa tem início antes da escolaridade obrigatória. No Ensino Médio, o trabalho de leitura costuma a se restringir a ler o texto e responder algumas perguntas relacionadas a ele como: seus personagens, localidades, o que mais gostou o que não gostou, entre outras. Isso, revela que o foco está no resultado da leitura e não em seu processo. Percebe-se que as práticas escolares dão maior ênfase no domínio das habilidades de decodificação. Para que o leitor se envolva na atividade leitura é necessário que esta seja significativa. É necessário que sinta que é capaz de ler e de compreender o texto que tem em mãos.

A leitura só será motivadora se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo. Não se pode negar, que esse é papel do professor, criar o interesse e uma forma possível de propiciar esse interesse. O que é possibilitar o aluno os diferentes suportes para a leitura, que sejam e incentivem atitudes de interesse e cuidado nos leitores, em outras palavras, cabe ao professor o cuidado de analisar o conteúdo que veicula.

Entender a leitura como um veículo que nos aproxima da cultura é entender com clareza que um dos objetivos da leitura é ler para aprender. Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo e coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar esse objetivo. Isso nos lembra a mais um objetivo fundamental da escola: ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem. Deve-se questionar a crença de que, quando uma criança aprende a ler, já pode ler de tudo e, também, pode ler para aprender. Na escola, as atividades voltadas para o ensino inicial da leitura devem garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como um meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas de sua aprendizagem. Para isso, é fundamental trazer para a sala de aula, como ponto de partida, os conhecimentos que os alunos já possuem e a partir de suas ideias, ampliarem suas significações.

Para isso compreender o que se está lendo, é fundamental para se ter conhecimentos sobre o assunto. Mas, no Ensino Médio, o professor pode ajudar os alunos a utilizar o conhecimento prévio que têm sobre o assunto ou dar alguma explicação geral sobre o que será lido; ajudar os alunos a prestar atenção a

determinados aspectos do texto, que podem ativar seu conhecimento prévio, até por que a literatura machadiana foi escrita por volta dos séculos XVIII e XIX.

É importante ajudá-los a utilizar, simultaneamente, diversos indicadores: como títulos, ilustrações, o que se pode conhecer sobre o autor, cenário, personagem, entre outros, para a compreensão do texto como um todo.

Uma sugestão é a leitura compartilhada, em que o leitor vai assumindo, progressivamente, a responsabilidade e o controle do seu processo, é uma forma eficaz para que os alunos compreendam as estratégias apontadas, bem como, a leitura independente, onde podem utilizar as estratégias que aprendem e identificam, quais as dificuldades encontradas durante o processo, seja a compreensão de palavras ou frases, seja nas relações que se estabelecem entre as frases e no texto em seus aspectos mais globais.

Outro fator que merece destaque nesse contexto para o professor é o conhecimento sobre a Teoria das inteligências múltiplas, que possibilitará um pouco mais de subsídios para compreender melhor os motivos pelos quais os alunos têm um desempenho satisfatório ou não frente a determinados problemas, no caso a leitura e escrita. Dentre as sete inteligências enumeradas por Gardner (2010), inteligência linguística, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal; inteligência lógico matemática, inteligência musical, inteligência espacial e inteligência corporal cinestésica, a que daremos relevância é a inteligência linguística. Pois, a competência linguística é a inteligência mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie humana. A grande maioria das pessoas enfrenta com frequência os desafios embutidos na tarefa de escrever um texto sem nunca ter se deparado com a atividade de execução de uma peça musical, por exemplo. Utilizando, ainda, esse exemplo, a maioria das pessoas consideraram as habilidades demonstradas por um músico muito mais incríveis do que a de um poeta.

A inteligência linguística inclui a capacidade de manipular vários domínios da linguagem, que podem ser destacados:

- a) Na semântica, envolvendo a discussão dos significados ou conotações das palavras;
- b) Na sintaxe, requerendo o domínio das regras que governam a ordenação das palavras e suas inflexões;
- c) Na fonética, na qual a sensibilidade aguçada aos sons das palavras e suas interações musicas são fundamentais principalmente para os poetas;

d) Nas dimensões pragmáticas ou os usos práticos da linguagem.

Sobre esses domínios da linguagem, pode-se dizer que a sintaxe e a fonologia encontram-se próximas ao centro da inteligência linguística, enquanto que a semântica e a pragmática incluem *inputs* de outras inteligências (tais como lógica-matemática e pessoal). Além destes usos da linguagem, pode-se destacar, ainda, quatro aspectos do conhecimento que provam ser notáveis na sociedade humana.

a) Retórica: a capacidade de usar a linguagem para convencer outros indivíduos a respeito do curso em ação.

b) Mnemônica: a capacidade do indivíduo de usar esta ferramenta para lembrar de informações.

c) Explicação: a capacidade de uso da linguagem como facilitadora do processo de ensino e de aprendizagem.

d) Metalinguagem: a capacidade de usar a linguagem para refletir sobre ela própria.

Observa-se, em diferentes culturas, mais especificamente, nas sociedades tradicionais em oposição à nossa cultura ocidental, variações quanto ao tipo de valores atribuídos a determinados usos de linguagem.

A capacidade de reter informações, por muito tempo, foi uma área favorita de testagem de psicólogos ocidentais, sendo uma forma de inteligência linguística especialmente valorizada em sociedades pré-literárias tradicionais. Além desse domínio, verifica-se, ainda, nessas culturas, a valorização da linguagem oral, da retórica e do jogo de palavras.

Em contrapartida, em nossa cultura, a ênfase é, relativamente, maior na palavra escrita, no modo de retenção de informações a partir de leituras e de expressão adequada pela palavra escrita. Neste sentido, cabe frisar, que as formas orais e escritas da linguagem baseiam-se em algumas das mesmas capacidades, entretanto, a expressão adequada por escrito envolve algumas habilidades adicionais específicas. Dentre essas habilidades, tem-se a necessidade de fornecer aquele contexto que na comunicação falada é dada a partir de fontes não linguísticas (como gestos, tons de voz etc.) e de expressar, unicamente, por meio de palavras, exatamente, o assunto apresentado.

Assim, determinadas habilidades puramente linguísticas são menos importantes: com a pronta disponibilidade de livros, torna-se importante a capacidade de ler rapidamente e fazer boas anotações. Contudo, a memorização e a reprodução

não crítica de ideias passam a ter pouca importância. Antes, uma combinação de habilidades linguísticas e lógicas ganhavam destaque, pois se esperava que os indivíduos fossem capazes de fazer abstrações, sínteses e críticas dos textos que liam e, ainda, delinearem novos argumentos e pontos de vista.

Com o surgimento dos computadores e outras tecnologias contemporâneas, o indivíduo passou a desempenhar grande parte do seu trabalho a partir da manipulação de símbolos lógicos e numéricos. A escola Emílio Nemer destaca, cada vez mais, a capacidade lógico-matemática e, em determinados aspectos, a inteligência linguística e as inteligências pessoais. As outras capacidades intelectuais são, em sua maioria, consignadas com menos importância.

O que se contrapõe às principais características da educação no mundo desenvolvido são: a escolarização, a alfabetização e o domínio do método científico. Sobre a escolarização destaca-se que os indivíduos hábeis nos costumes da escola estão familiarizados com a apresentação de problemas e tarefas, com frequência, fora de contexto e aprendem a lidar com essas tarefas, apenas, porque estão na escola. O aprendizado compreende a busca de indícios, a projeção de etapas, a elaboração de estratégias e a busca ardilosa de respostas desconhecidas.

A alfabetização, por exemplo, encoraja a atenção vigorosa e, de muitos modos, mais reflexiva à linguagem, é a leitura do significado e significante. Em uma sociedade mal alfabetizada, a linguagem tende a ser invisível, percebendo-se, apenas, os efeitos do que foi dito. É possível que, pelo menos em determinados contextos, a capacidade de ler e escrever estimule uma forma de pensamento mais abstrata, pois, a partir dela, torna-se possível definir termos com precisão, fazer referências a fatos e conceitos que foram apresentados anteriormente e ponderar os elementos lógicos e persuasivos de um argumento.

A capacidade de empregar diversas notações simbolizadas possibilita a maximização do potencial da memória humana, a organização das atividades futuras e a comunicação simultânea com um número indefinido de indivíduos (o conjunto de todos os leitores potenciais).

Entretanto, a terceira e última característica da educação no mundo desenvolvido é o domínio do método científico. No método científico, pelo menos dois aspectos trabalham em conjunto. Por um lado, há um interesse em coletar dados, ser objetivamente empírico e descobrir tanto quanto se pode sobre um assunto, dispondo-se a mudar o conhecimento estabelecido à luz dos novos fatos.

Todavia as mudanças na escola podem e devem acontecer quando são feitas em equipe. Reestruturar o ensino da leitura deve passar por isso: uma construção coletiva e significativa para os alunos e também para os professores.

Considerando-se que a Literatura contribui para o desenvolvimento das pessoas em diferentes aspectos que começam no artístico e cultural e se estendem pelo social, político, cognitivo, é preciso, pois, refletirmos sobre o que de fato significa e a que se propõe o trabalho com a leitura literária na escola. Os estudos na universidade apontam que a teoria sobre Literatura não deve silenciar e nem sucumbir à leitura dos textos ficcionais.

Entretanto, é preciso que, ao lado da fruição desses textos, os leitores possam se apropriar de saberes sobre essas histórias, ou seja, conhecer sobre os aspectos composicionais, estilísticos e culturais que lhe são próprios. Além disso, por meio de leituras cuidadosas, é possível oportunizar ao leitor-jovem acessar, a partir desses textos, questões de ordem política, religiosa, ética, estética, social, comportamental.

Uma das estratégias de abordagem dos textos literários pode ser: ao propor uma leitura da obra *Esaú e Jacó*, por exemplo, de autoria do carioca Machado de Assis, pode-se, durante ou após a leitura, solicitar dos alunos-leitores uma avaliação da própria leitura com base na análise do estilo que o autor usou para contar sobre a rivalidade dos filhos de Natividade, os irmãos Pedro e Paulo, inclusive no amor. Ou, ainda, investigar, na própria narrativa, traços da rivalidade entre irmãos, presente até na bíblia sagrada. Nesse tipo de atividade, o leitor precisaria debruçar-se sobre o texto em si para fazer isso e nesse momento a leitura desloca-se da gratuidade e passa a ser uma fonte conhecimento sobre a língua, o estilo machadiano, a sociedade carioca do início do século XIX.

No entanto, Lajolo (2000, p. 113) reflete que a entrada da Literatura nas escolas ainda tem sido por meio de fragmentos de romances que estão organizados nos livros didáticos. A escola tem denominado essa atividade de leitura extraclasse e a prática dá-se da seguinte forma: o professor recomenda textos integrais a serem lidos em casa, mas em algum momento tornam-se intraclasse, quando retomados em aula para serem explicados pela professora e quando servem de pretexto para que os alunos respondam as questões propostas pelo livro.

É comum e positiva a prática da leitura oral e silenciosa na sala de aula. No entanto, os leitores não têm um tempo para fazer uma leitura mais apurada, que

possibilite o desenvolvimento de suas leituras, as habilidades de fazer inferências e produzir sentidos.

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura da conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. O texto literário se vale da imitação genérica constituída pelos símbolos linguísticos, e atinge, sem dúvida, um plano de significação (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.13).

Bordini e Aguiar (1993) observam que os professores querem incentivar posturas críticas e participantes da realidade social, mas se valem das atividades repetitivas com a carga altíssima de obrigatoriedade, se dando por satisfeitos com leituras superficiais dos textos solicitados e preenchimentos de fichas, redação de resumos e resolução de exercícios.

Se os métodos de ensino como ficaram comprovado, encerram pouca margem para a imaginação e a criatividade e não acolhem práticas familiares ou desafiadoras aos alunos, é possível deduzir-se que o problema reside mais nesses métodos do que na bagagem cultural prévia daqueles que frequentam a escola (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.33).

Para essas autoras, dificilmente tais atitudes podem contribuir, positivamente, em termos de gosto de leitura ou que ela torne-se um momento de produção ou apropriação de conhecimento.

A Literatura permite uma abordagem interdisciplinar, capaz proporcionar ao aluno o diálogo entre características estéticas do texto e as motivações históricas, sociais, políticas, filosóficas e psicológicas que contribuem para a polissemia própria do texto literário.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência, ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto leitor e do escritor (COSSON, 2011, p.17).

A partir das ideias de Cosson (2011), observamos que a escola precisa ampliar e ressignificar suas práticas leitoras com vistas a uma prática menos pedagogizante e mais eficiente quanto à produção de sentidos e à formação de leitores nessa modalidade de leitura.

Ivanda Martins (2006) reflete que o contexto escolar privilegia o ensino da Literatura, no qual a leitura realizada pelos professores é diferente daquela efetivada pelos alunos, pois a diversidade de repertórios, conhecimento de mundo, experiências de leitura influenciam diretamente o contato do leitor com o texto e prevalece a voz e os discursos dos professores, porque eles têm uma experiência mais intensa com

esses textos em virtude dos anos de exercício na docência, diferente dos alunos-leitores que muitas vezes passam a conhecer apenas naquele momento da aula.

Tanto a leitura da literatura quanto o ensino da literatura deveriam estar associado no contexto escolar, de modo articulado, pois são dois níveis dialogicamente relacionados. Conforme essa autora, uma das formas de mapear alguns problemas que afeta o ensino de Literatura é considerar a interação entre professor, alunos e texto literário, portanto, faz-se necessária a criação das condições de produção das leituras na sala de aula, sob a mediação atenciosa e produtiva dos professores, dos colegas e de outros textos, caso seja necessário.

É preciso, ainda, segundo Ivanda Martins (2006), que o professor reconheça que há a leitura realizada pelo aluno que está construindo sua interpretação a partir do único contato com o texto e há a leitura do professor, em que entram fatores mais complexos, tais como: o saber linguístico, o conhecimento de dados contextuais, além da noção de elementos instrumentais específicos da teoria e crítica literárias, ou seja, o professor está sempre em vantagem em relação aos alunos-leitores.

Atualmente, a escolarização da leitura literária é um tema muito debatido, por diversos autores. (SOARES, 2011, p.25), por exemplo, distingue dois tipos de escolarização do texto literário: uma adequada, que conduz, eficazmente, às práticas de leitura presentes no contexto social; e outra inadequada, aquela que ocorre frequentemente em sala de aula, provocando a resistência e a aversão dos alunos aos livros, além de apresentar-se distante das práticas sociais de leitura.

Na escolarização inadequada, observa-se a ausência de uma proposta de ensino interdisciplinar, fato que contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado das demais disciplinas e dos saberes prévios do aluno-leitor. Este, pois o não percebe a integração entre a Literatura e as demais áreas de conhecimento.

Atribui a isso o fato de a escola explorar atividades que tratam a Literatura como uma espécie de universo de signos agradáveis, tranquilizadores e mnemônicos, que ajuda o aluno a escrever sem erros de sintaxe ou de ortografia e indicar as datas das obras principais e a biografia dos seus autores e o que é mais importante a se preparar ser um bom consumidor de bens culturais e obterem sucesso no vestibular (MARTINS, 2006 p.90), destituindo, assim, toda a complexidade que envolve esse tipo de texto.

Ensinar a Literatura não é, apenas, elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter

atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária. Considerando-se essa função social da literatura, retomamos as considerações de Beach & Marshall (1991:17) quando dizem que “o estudo da literatura poderia ser justificado por sua habilidade para ajudar os alunos a compreenderem a si próprios, sua comunidade e seu mundo mais profundamente”.

É essa integração entre o texto literário e a dimensão social que a escola poderia mostrar aos alunos. Estes deveriam perceber as possibilidades de significação que o texto literário permite, como objeto artístico polissêmico que infringe convenções e permite ao leitor se envolver num jogo de descoberta, redescoberta e produção de sentidos (BORDINI e AGUIAR, 1993); (I. MARTINS, 2006).

Não há como privilegiar uma escolarização inadequada da literatura, encarando-se o texto literário como simples pretexto para questões de análise gramatical. Não é recomendável a escola continuar trabalhando a literatura como um fenômeno isolado das outras disciplinas, privilegiando enfoques estruturalistas, formalistas e biográficos de abordagem do texto literário, subestimando o papel do aluno leitor na reconstrução textual.

A relação entre Literatura e escola apresenta-se, normalmente, marcada por concepções estigmatizadas sobre o fenômeno literário, as concepções subjacentes aos materiais didáticos e paradidáticos, bem como a prática pedagógica dos professores.

Em decorrência das rápidas mudanças sociais e culturais, além das novas propostas curriculares, os professores sentem a necessidade de repensar e ressignificar sua prática pedagógica com base em algum suporte teórico-metodológico.

É preciso, pois, desmistificar a concepção escolarizada da Literatura como fenômeno simples, que exige, apenas, a extração de sentidos e a resolução de exercícios que leve os alunos-leitores a identificarem os aspectos constitutivos da narrativa ou a escola literária a que estão filiados. A Literatura é uma linguagem que compreende, ao menos, três tipos de aprendizagem: A aprendizagem da Literatura, que consiste, fundamentalmente, em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica, e a aprendizagem por meio da Literatura, nesse caso os saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (COSSON, 2011, p.47).

A Literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno-leitor. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus planos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. Por fim, o autor adota como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. A comunidade oferecerá um repertório uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo.

Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo da leitura, partindo do conhecido para o desconhecido do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultura do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção de obras quanto as práticas da sala de aula devem acompanhar esse movimento (COSSON, 2011, p.48).

Os pressupostos para torná-los presentes na escola evidenciam assistematização das atividades das aulas de Literatura em duas sequencias exemplares: uma básica e outra expandida. Essas sequências procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula, integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas:

A 1ª dessas perspectivas é a técnica bem conhecida da oficina. Sob máxima de aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento.

A 2ª perspectiva é a técnica do andaime. Trata-se de dividir com o aluno, e em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos.

A 3ª perspectiva é a do portfólio. Tomando de empréstimo das áreas de publicidade e finanças, passando pelas artes visuais, o uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas. (COSSON, 2011, p.48).

Como ressaltava Cosson, há, entre essas duas sequencias, muitas possibilidades de combinação de acordo com o interesse, textos e contexto da comunidade de leitores. A intenção do autor é apresentar possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura com fins de ressignificar as práticas leitoras desse gênero discursivo na esfera da sala de aula. É o que veremos no capítulo a seguir: a formação do leitor no ensino de literatura.

2.4 A FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO DE LITERATURA

O estatuto do leitor e da leitura no âmbito dos estudos literários leva a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literárias.

Observando as escolhas dos jovens fora do ambiente escolar podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes. Estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura (BRASIL, 2006, p.61).

O professor da Universidade Federal de Minas Gerais, Cosson (2011) afirma que se quiser formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da Literatura não basta apenas ensinar ler. Até porque segundo o autor, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Quando se lê, se lê da maneira como se foi ensinado e a capacidade de leitura depende daquilo que a sociedade acredita ser objeto de leitura.

A leitura simples é apenas a forma mais determinada de esconder na aparência da simplicidade, toda a complexidade e as implicações contida no ato de ler e ser letrado. Justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.

A experiência literária não só permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizemos a nós mesmos (COSSON, 2011, p.17).

A professora da Universidade do Minho, em Portugal, Maria Lourdes Dionísio (2000), diz que para ser leitor é preciso que o indivíduo mantenha um repertório vasto de práticas leitoras e culturais que o ajude a se apropriar de saberes de diferentes ordens que serão acionadas e ou evocadas durante a leitura de novos textos, assim, a questão que incide sobre a formação do leitor não está especificamente nos textos, mas nas condições de produções dessas leituras no âmbito escolar e nos objetivos que a escola elege para realizá-las.

Os objetivos são também importantes para outro aspecto da atividade do leitor que contribui para a compreensão a formulação de hipóteses. Vários autores consideram que a leitura é medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo realmente engajado no processo elabora hipóteses testa à medida que vai lendo o texto, o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo ora, uma

atividade das atividades do leitor, fortemente determinada pelos seus objetivos e suas expectativas, é a formulação de hipóteses de leitura. (KLEIMAN, 2002).

Para a professora da Universidade Estadual de Campinas, Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (2002) é importante que o conhecimento prévio do leitor seja ativado via mediação do professor para que haja a compreensão e a interpretação dos textos. É por meio do papel mediador do professor, dos colegas e do próprio texto que pode tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento linguístico, textual e de mundo. O devem ser ativados para poder chegar ao momento da produção de sentidos.

O mero passar de olhos pela linha ou pelas decodificações das palavras não é leitura, pois leitura implica uma atividade complexa de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos que são relevantes para a sua expansividade, Bakhtin (2010), isto é a capacidade de o leitor reagir retrucando, silenciando, acalmando-se, exasperando-se, enfim, ele compreende e reage aos discursos dos textos de diferentes formas.

A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão responsiva Bakhtin (2010), pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente.

A formação de um leitor literário significa a formação que saiba apreciar construções e significações, tem de saber usar estratégias verbais de cunho artístico, que faça parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem que saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, indiscursividade, recuperando a criação de linguagem (PAULINO, 2008, p.8).

Criou-se um mito que a leitura é uma tarefa escolar e que só é possível formar leitores críticos na sala de aula. Ledo engano, pois a proposta da leitura como atividade obrigatória e sem mediação de qualidade torna-se ineficaz e poucos continuam a trilhar o caminho da leitura.

Riter (2009) mostra que processo de formação de leitores literários na escola está imerso no universo de pseudoverdades às quais, chamam de mito. O autor

destaca os mitos envolvidos na formação do leitor literário: ler é prazer; ler é um ato de liberdade, livro é caro. Essas afirmativas são muito comuns nos discursos dos professores e são ditos como verdades imutáveis, inquestionáveis, sendo que muitas propostas metodológicas, talvez encontrem suas bases em tais afirmações. Ou seja, as práticas nas salas de aula acabam tornando-se repetitivas e pouco objetivas, geralmente oscilando entre prazer fortuito e a obrigação. Assim para o autor, repensar a metodologia pressupõe antes a problematizar tais mitos, buscando olhá-los sob uma nova ótica.

Acredito que o processo de formação de leitores literários na escola está imerso num universo de pseudoverdades, as quais chamam de mito. São aquelas sentenças que todos repetem como se verdades fossem, sem questioná-las, sem parar para pensar se de fato, o que apregoam condiz com a realidade. (RITER, 2009, p.51).

O doutor em Literatura Brasileira e coordenador da oficina de criação literária vinculada ao SINTRAJUFE (Sindicato dos Trabalhadores do Judiciário Federal do Rio Grande do Sul), Caio Riter (2009), alega que quem garante que ler é prazer, muitas vezes, esquece o quanto é complexo o ato de ler. O prazer da leitura consiste na possibilidade que as palavras têm de nos encantar, de construir diante de nós um universo, mágico, possível, com sua reserva de vida paralela, que nos permite certo deslocamento de nosso eixo, permite-nos viver experiências novas, permite-nos colocar no lugar do outro. Para o autor, atrair o leitor para o texto, apenas, lhe assegurando sua possibilidade de prazer de certa forma é um equívoco, uma verdade parcial, pois é da escola a responsabilidade para capacitar os alunos para a leitura.

Continua o autor, refletindo que a leitura literária tem a função de aprimorar o humano que reside em nós, por isso há a necessidade do professor pensar as atividades de leitura como fruição, mas também como possibilidades de conhecimento reflexivo, e conseqüentemente, de qualificação de seus alunos e de si mesmo.

Em relação à leitura, percebe-se que a sociedade atribuiu à escola o papel de formar leitores, todavia o que se vê são, com honrosas exceções, equívocos ao se julgar que o leitor se forma sozinho e que a leitura é apenas fruição. A escola é espaço para aprendizagem, por isso a leitura, também, precisa ser ensinada aos alunos que necessitam de mediadores que mostrem caminhos de leitura, indique títulos, revele o prazer que as palavras proporcionam que lhes assegure que não se deve ler apenas para uma prova.

Ademais, é necessária uma metodologia que atenda as funções da Literatura, ou seja, práticas docentes que privilegiam atividade prazerosas (prazer estético) bem como atividades reflexivas, que levem o leitor a pensar o texto com base em sua visão de mundo, ampliando seus horizontes de leitura sob a orientação de um professor apaixonado por livros e que acredita na capacidade que a leitura tem de transformar.

O professor da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Ezequiel Theodoro da Silva, diz que a literatura científica no espectro das pesquisas acerca da Literatura aponta para o fato de que a formação do leitor em diferentes etapas de desenvolvimento envolve a ação de múltiplas instituições sociais: família, grupo de amigos, escola, biblioteca, clubes de serviços, igrejas, mídias etc. Sabe-se, por exemplo, que as histórias contadas oralmente para crianças no âmbito familiar podem ser um forte condicionante para estimular a reforçar a curiosidade pelos livros e similares. (SILVA, 2009, p.5).

Assim, o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele e que sugiram e apontem para outras novas histórias. O próximo capítulo da dissertação abordará a pesquisa em si.

3 MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo contém a pesquisa, questionários, a análise dos dados, o resultado das entrevistas tanto dos alunos, como dos professores e pedagogos. Além do que se observou durante as aulas dos professores de língua portuguesa.

3.1 A PESQUISA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO ANALÍTICA DOS DADOS

O capítulo que se segue contém a pesquisa de modo que os objetivos propostos fossem, eficazmente, alcançados, realizou-se o método de pesquisa de campo, com elaboração de questionários e uma investigação bibliográfica de cunho analítico e exploratório do material crítico-analítico das obras machadianas e do livro didático: Português: Linguagens, volume 2, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães como escopo para pesquisa acadêmica.

A natureza da pesquisa-ação, visa uma sugestão de solução para a problemática abordada no projeto de dissertação. A pesquisa possui cunho qualiquantitativo. Segundo a professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Maria Antônia Souza,

ao contrário do que se pensa, a pesquisa qualitativa não exclui dados quantitativos. É perfeitamente possível realizar uma pesquisa qualitativa iniciando com uma coleta de dados junto a um grande número de pessoas e mediante a utilização do instrumental questionário. O resultado obtido com o questionário permitiu selecionar sujeitos para o processo de entrevista e de observação, técnicas que são expressivas na abordagem qualitativa de pesquisa por permitir análise do significado das ações no cotidiano. (SOUZA, 2015, p.61).

O enfoque qualitativo e o enfoque quantitativo podem fazer parte de um mesmo estudo. O autora se utiliza da premissa de que estes enfoques são complementares, ou seja, cada um exerce uma função específica para se conhecer o fenômeno e para conduzir à solução dos diversos problemas e questionamentos.

Assim, partiu-se do fato de que há uma tendência à fusão dos enfoques qualitativo e quantitativo, isto é, mesclou-se as diferentes formas do fenômeno em estudo, o que proporcionou uma profundidade ao estudo; na perspectiva do autor isso tornou mais completa a investigação do fato estudado.

Nesse cenário, convém ressaltar que, segundo o autor, o enfoque qualitativo está baseado em métodos de coleta de dados sem medição numérica, como as descrições e as observações, as questões e hipóteses são elementos integrantes do processo de pesquisa; mas são flexíveis e se movem entre os eventos e sua interpretação. O enfoque quantitativo, porém, utilizou a coleta de dados para responder às questões de pesquisa e testar as hipóteses estabelecidas previamente, com base na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões de comportamento. Assim, a professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Maria Antônia Souza define pesquisa ação como:

Aquela que objetiva provocar transformações na realidade estudada. A transformação é o desejo do pesquisador e, primordialmente, tem que ser intenção das pessoas do lugar também. Numa escola, por exemplo, uma pesquisa-ação é desenvolvida na medida em que professores decidem investigar algo que necessita ser modificado. Se a pesquisa for realizada com os alunos, é importante que eles sejam sujeitos da pesquisa e que sejam investigados a indagar acerca do problema investigado, de modo que o conhecimento seja construído dê suporte a transformação idealizada pelo grupo. (SOUZA, 2015, p. 80).

A pesquisa-ação exige muito cuidado do pesquisador, afinal o objetivo é a transformação de algo. Entretanto a técnica utilizada foi o questionário. Marconi (2010) afirma que o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. O questionário, se procedeu de natureza fechada e aberta sendo elaborado a partir do projeto de pesquisa e estudos posteriores referentes ao tema em estudo.

O escopo deu-se por meio da coleta de dados acerca das competências e habilidades que o ensino da literatura proporciona para a formação do leitor no universo da Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer. É o que se verá no próximo capítulo que traz um breve histórico da escola pesquisada.

3.2 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EMÍLIO NEMER

A escola estadual de ensino médio Emílio Nemer está situada à rua Bernardino Monteiro, nº 126, Centro, Castelo, ES, dirigida pela professora Mônica Destefani Gava, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno na modalidade de Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino com 04 turmas de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com habilitação em Vendas e

Recursos Humanos, além do turno noturno oferecer o curso Técnico em Administração.

O quadro de profissionais da instituição conta com uma diretora, três coordenadores, dois pedagogos, um coordenador do curso médio integrado em vendas e outro de curso médio integrado em recursos humanos, um coordenador do curso subsequente do noturno (Administração) e quarenta e sete professores.

A escola possui uma clientela oriunda de classe social média baixa, com aproximadamente 675 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo eles a maioria filhos de pequenos proprietários rurais, assalariados, alguns pequenos empresários e funcionários públicos.

A instituição de ensino possui o Projeto Político Pedagógico e regimento interno que os quais necessitam ser atualizados, pois os dados são do ano de 2014. Ressalta-se também um fato importante que é o Conselho Escolar, responsável pela deliberação das ações desenvolvidas com recursos financeiros destinados a escola pelo FNDE. Os membros do Conselho Escolar foram escolhidos em eleição direta pela comunidade escolar.

A pesquisa atende à linha de pesquisa: Teoria da Educação e realizou-se durante o mês de setembro de 2016. Os objetivos específicos foram: identificar se existem alunos com perfil de leitores naquela unidade de ensino; analisar a prática docente de três professores de língua portuguesa, dos alunos participantes desse estudo e verificar se a prática docente existente na instituição contribui para a formação de alunos-leitores.

Nesse sentido, para a coleta de dados, se valeu das seguintes técnicas de pesquisa: a observação das aulas e questionário para os três professores de língua portuguesa; aplicação de um questionário para alunos e para os pedagogos envolvidos na pesquisa. Os alunos selecionados para pesquisa frequentavam os primeiros e os segundos anos do ensino médio. As turmas de primeiro ano foram nomeadas na pesquisa como turma A, turma B, C, D, E, F totalizando seis turmas. As turmas de segundo ano serão chamadas de turma G, turma H, I, J, K, L formando mais seis turmas. Estabelecendo um total de doze turmas de ensino médio.

A pesquisa realizou-se por meio dos seguintes procedimentos e caminhos metodológicos:

Etapa 1: Discussão e viabilidade do projeto de pesquisa

Este estudo caracterizou-se por ser exploratório. Segundo Sampieri (2006) os estudos exploratórios examinam um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, do qual se tem muitas dúvidas.

Os estudos exploratórios ainda na concepção do autor permite que o pesquisador se familiarize com o fenômeno estudado, que é relativamente conhecido, isto o leva a obter informações sobre a possibilidade de realizar a pesquisa num contexto particular.

Nesse panorama o que incomoda é como a literatura de Machado de Assis pode desenvolver competências e habilidades para a formação de leitores na Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer?

Quais os fatores que impedem o gosto dos alunos de Ensino Médio pela literatura machadiana e como atualmente são apresentados esses textos?

Fez-se, assim, necessárias algumas ponderações na organização da dissertação de mestrado.

Etapa 2: Levantamento bibliográfico para dar suporte à pesquisa

Esta etapa metodológica consistiu na seleção, leitura, organização e fichamento do material teórico-crítico. Para isso, realizou-se as leituras dos livros: *Português-linguagens*, vol. 2, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães usado no curso de segundo ano de ensino médio; *Machado de Assis: a realidade e o realismo*, de Pires e Oliveira; *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*, de Roberto Schwarz, *Inteligências Múltiplas ao redor do mundo*, de Howard Gardner, Jie Chen e Seana Moran; *Sociedade desescolarizada*, de Ivan Illich, *Reflexões sobre o ensino da leitura e escrita*, de Ana Teberosky e Beatriz Cardoso; *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky; *Passado e presente dos verbos ler e escrever*, de Emília Ferreiro; *Sociedade em rede*, de Manuel Castells; *os processos de leitura e escrita*, de Emília Ferreiro; *Introdução ao pensamento complexo*, de Edgar Morin e *os sete saberes necessários à educação do futuro* também de Edgar Morin, além de outros que vieram a acrescentar novas informações às estratégias traçadas no projeto de dissertação.

Etapa 3: Construção da fundamentação teórico-conceitual e aplicação dos questionários

Elaborou-se uma lista de perguntas que conduziu as entrevistas que envolveu o público da escola estadual de ensino médio Emílio Nemer.

Nessa fase, munido do arsenal teórico, partiu-se para a (re)leitura do *corpus* de pesquisa, bem como para a leitura de outras obras que vieram a acrescentar novas informações às estratégias já traçadas no projeto, além de observações das aulas e aplicação dos questionários para os alunos, pedagogos e professores dos 1^{os} e 2^{os} anos regulares e integrados, da E.E.E.M. Emílio Nemer, tudo registrado em relatórios, fotos e gráficos, sendo que os gráficos foram elaborados nos programas word e excel, com variação de 5% para mais ou para menos e uma amostragem de 30% dos 675 alunos.

Etapa 4: Discussão dos dados obtidos na pesquisa

Após a coleta dos dados em forma de textos digitalizados, estes analisados e comentados no *corpus* da pesquisa.

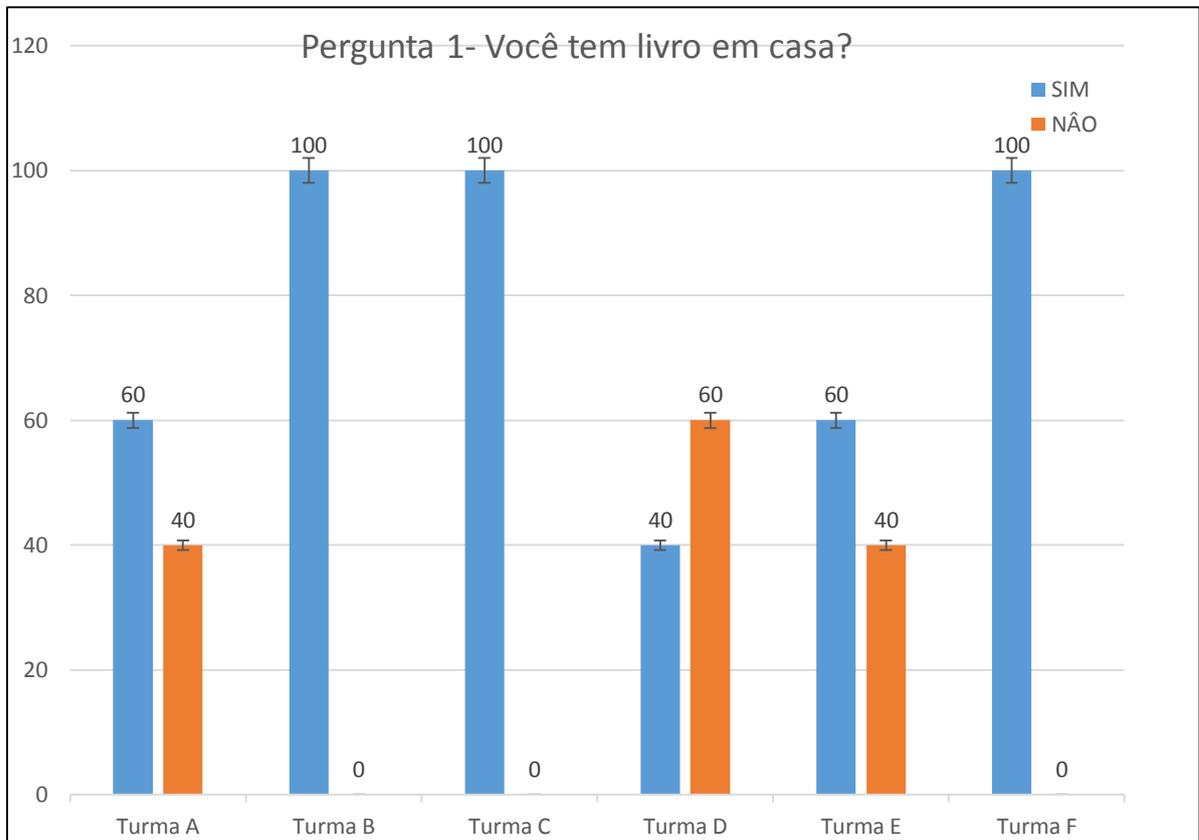
Por fim, de posse das considerações, das descobertas e dos apontamentos traçados ao longo do percurso de leituras e análises, a esta etapa consistiu na redação da dissertação e na revisão da pesquisa – o que culminou na apresentação da dissertação nos moldes tradicionais de defesa pública.

Vale ressaltar aqui, que em se tratando de estudo crítico de livro didático e da prática pedagógica, não coube – e, portanto, não fazem parte da metodologia de pesquisa proposta – análises das inúmeras montagens já realizadas do textos machadianos e/ou citações que visavam analisar as direções, encenações, interpretações e/ou atuações as quais o texto clássico proposto para estudo foram submetidos. É o que se verá no capítulo a seguir: A formação leitora dos alunos da Emílio Nemer

3.3 A FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS DA EMÍLIO NEMER

Assim, chegou-se a seguinte discussão acerca da formação leitora dos alunos dessa instituição de ensino:

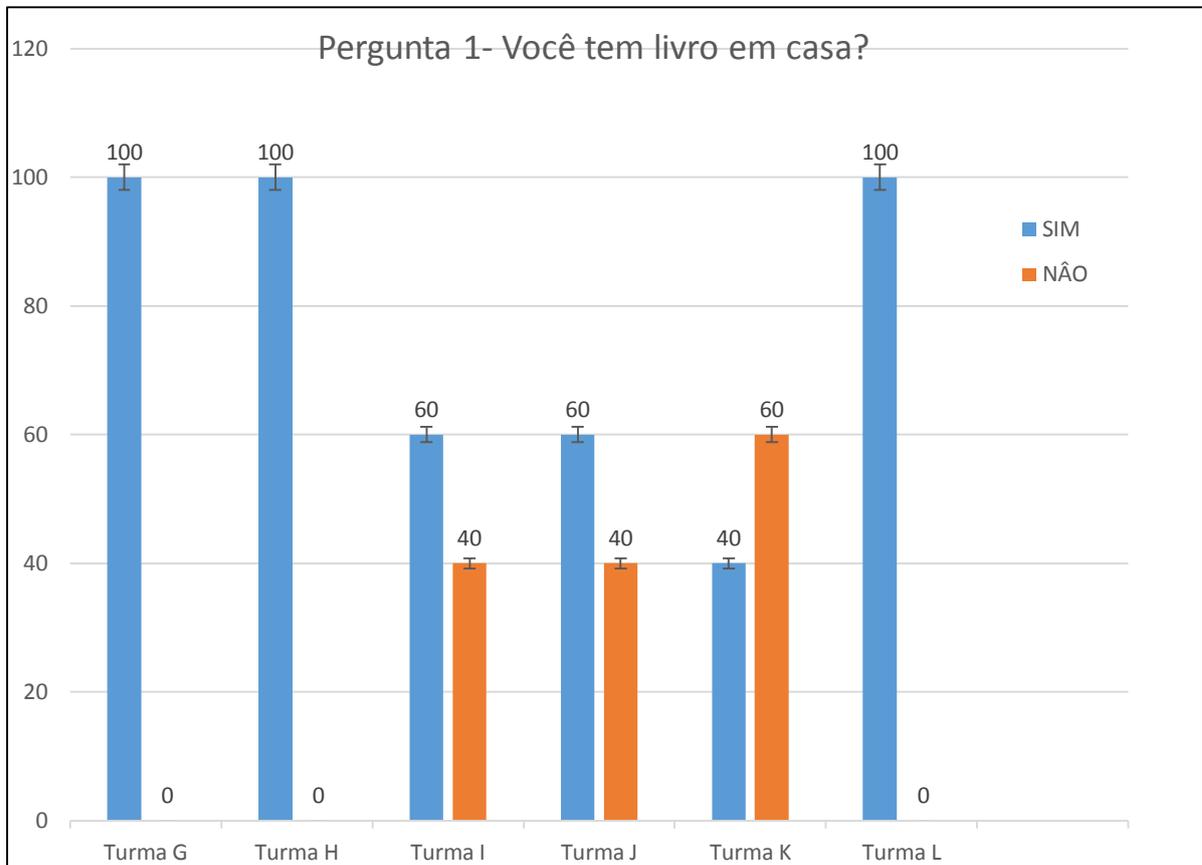
Figura 1: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre a residências dos alunos possuírem livros (Margem de erro 5% para mais ou para menos).



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Segundo a pesquisa realizada com os alunos, em uma amostragem de trinta por cento do total de 675 matriculados, constatou-se que cerca de 60% dos alunos entrevistados das turmas A e E afirmam ter livros em casa e 40% negam a existência de livros em suas residências, já as turmas B, C e F 100% dos alunos confirmaram a existência de livros em suas residências, uma vez que foi considerado inclusive os livros didáticos cedidos pela SEDU, e a turma D afirmou que 40% dos alunos entrevistados possuíam livros em casa e 60% não possuem.

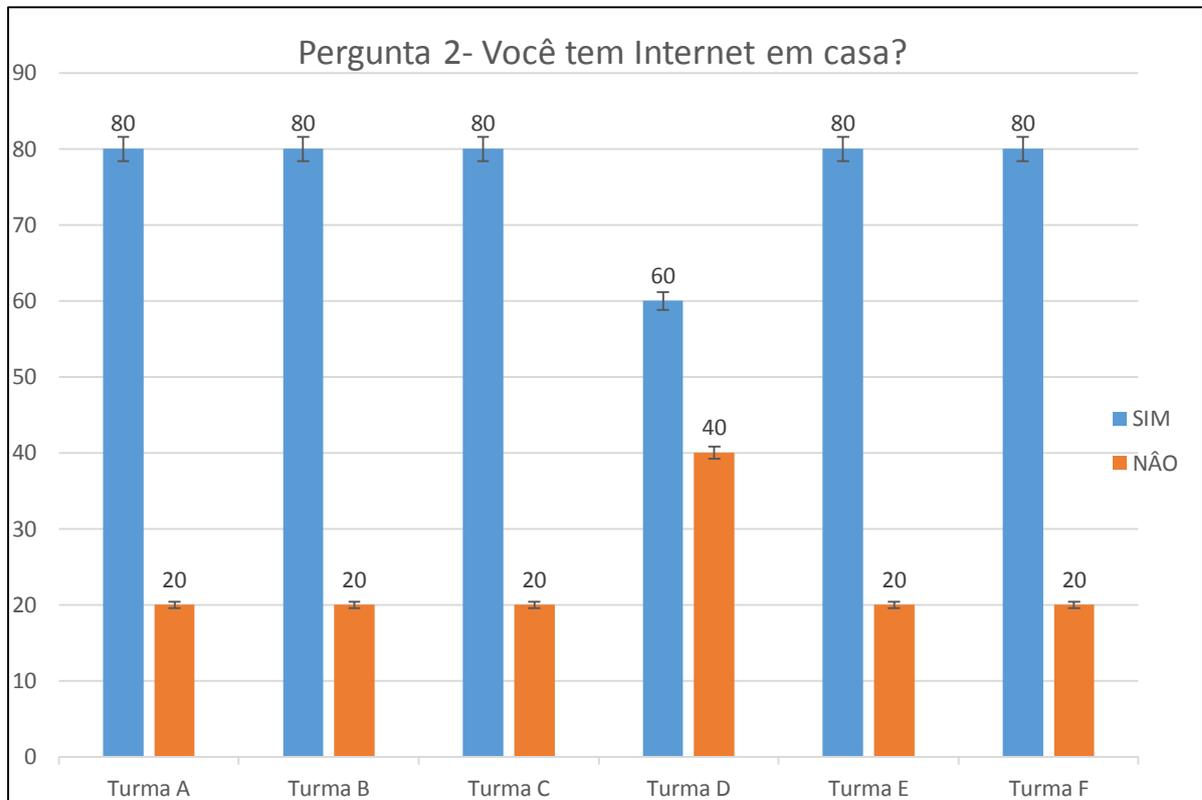
Figura 2: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre a residências dos alunos possuírem livros. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Todavia, as turmas G, H e L confirmaram que 100% têm livros em casa, já as turmas I e J afirmaram que 60% dos alunos possuem livros e 40% dos entrevistados dessas turmas não possuem livros em casa. Já a turma K apenas 40% tinham livros em casa e 60% não possuíam livros, se quer consideraram os livros didáticos como livros. Durante a análise, observou-se como alguns entrevistados se quer perceberam que os livros cedidos pela SEDU são livros, consideraram, apenas, livros de literatura como livros. Fator que merece atenção, uma vez que confirmada a problemática abordada nesta dissertação, os alunos, de modo geral, não gostam de ler e mal percebem a existência de livros em suas residências.

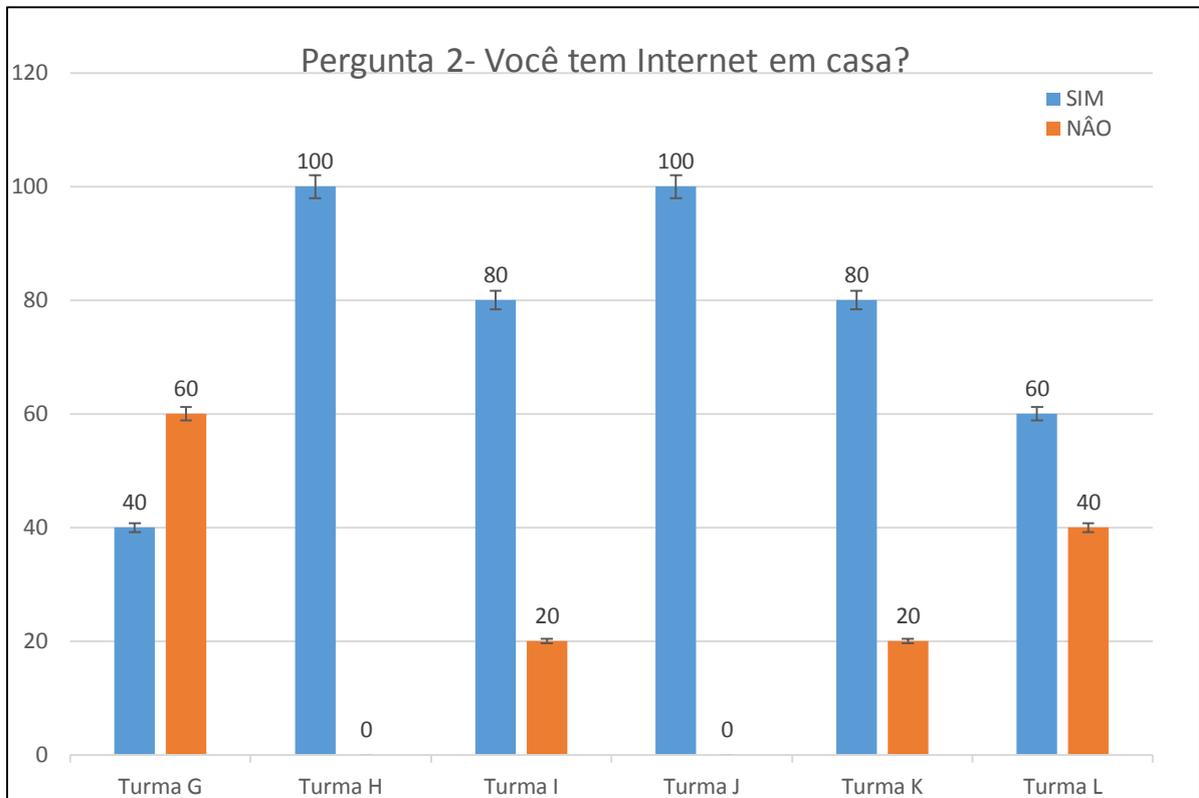
Figura 3: gráfico comparativo entre as turmas de primeiro anos de Ensino Médio da EEM Emílio Nemer sobre a residências dos alunos possuírem internet. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Entretanto, o gráfico da Figura 3 revela que nas turmas A, B, C, E e F cerca de 80% dos alunos entrevistados possuem internet em casa e 20% não possuem, enquanto 60% dos alunos da turma D possuem internet em suas residências e 40% não possuem.

Figura 4: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre a residências dos alunos possuírem internet. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



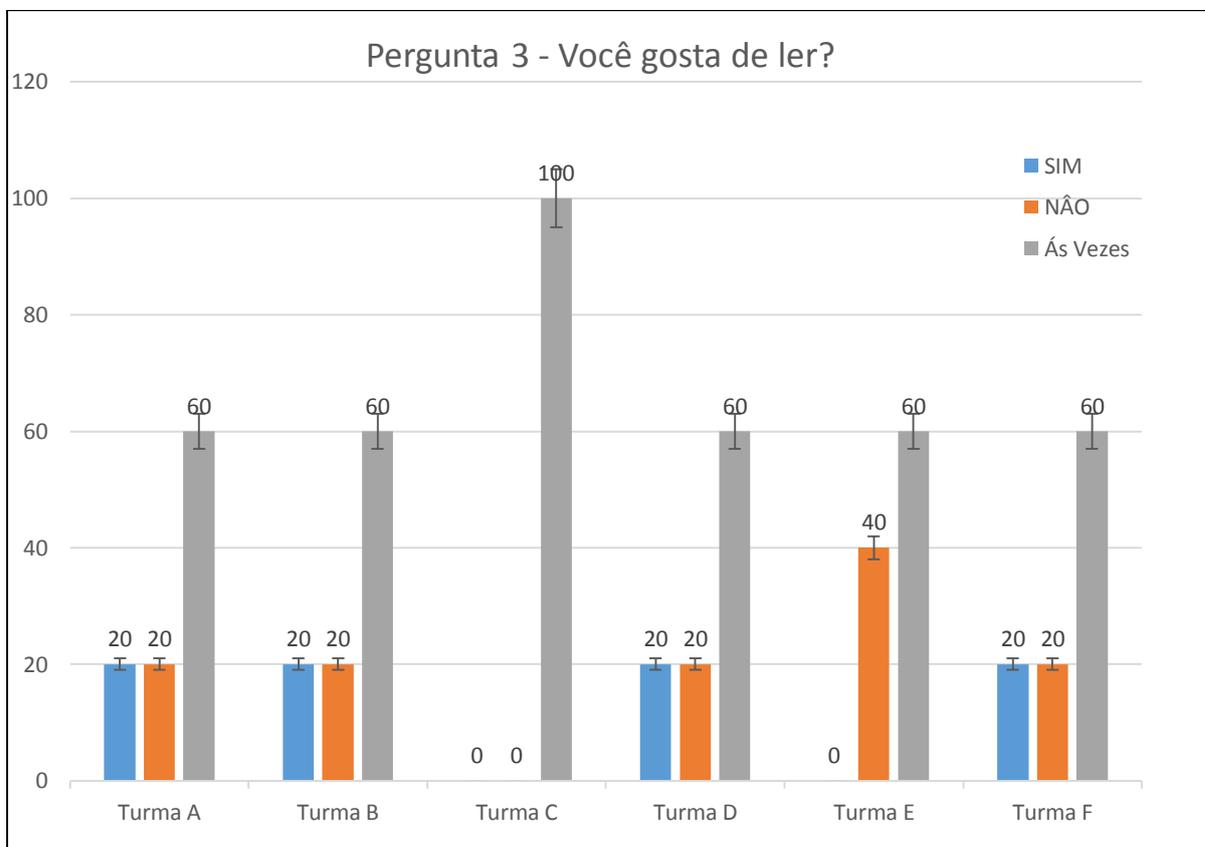
Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Todavia, o gráfico da Figura 4 nos revela outra realidade, nas turmas H e J, 100% dos entrevistados possuem internet nas residências, enquanto, nas turmas I e K, 80% possuem a mesma condição o que se contrapõe aos 20% que não possuem internet em casa. Já na turma G, 40% possuem internet em casa contra 60% que não possuem, resultado que se inverte na turma L 60% possuem internet em suas residências e 40% não possuem.

Percebeu-se que, devido à globalização, a maioria das residências possuem internet, a comodidade e facilidade facilitaram esse quadro. Mas, na escola, Emílio Nemer, apesar de se ter um laboratório de informática, o uso dele é inviável para pesquisas, pois, apenas, dois computadores (notebooks) funcionam com internet, os demais computadores só servem para digitação e treinamento para os cursos integrados na disciplina de informática. Fato agravante, pois os professores mesmo que quiserem dar uma aula de pesquisa informatizada, dificilmente conseguiria nesse ambiente, restando, apenas, para os alunos pesquisarem em casa.

Segundo Libâneo (2002), em seu livro *Didática nas escolas públicas* há grandes diferenças em conduzir os processos de ensino, até por que o que se tem é uma gama de origens sociais, ocorrendo a discriminação dos mais pobres, esse fato pode ser comprovado nas Figuras de números 3 e 4, ao observar os gráficos nota-se que a turma G é a única que possui 60% dos entrevistados sem internet em casa. Isso significa que cerca de 60% dos alunos da turma G teriam dificuldade em ler materiais informatizados para suas pesquisas (conforme Figura 5).

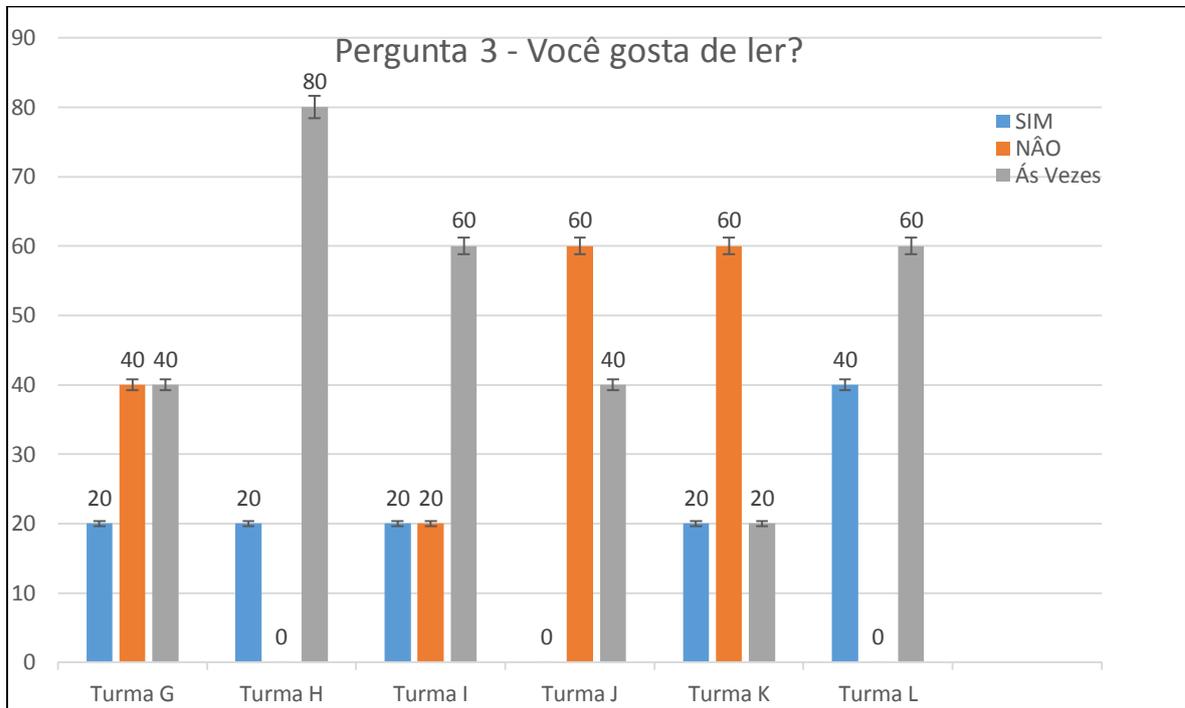
Figura 5: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre gostarem de ler. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Fato que elucida uma situação bem alarmante, na turma A 60% dos alunos gostam de ler às vezes, contra 20% que não gostam de ler e 20% que gostam de ler é um número bem significativo esse resultado também se sobressai nas turmas B e F, já na turma C esse percentual é de 100% pois às vezes os alunos gostam de ler e na turma E o que ficou grafado foram os 60% dos estudantes indicarem que gostam de ler às vezes e 40% não gostam de ler.

Figura 6: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre gostarem de ler. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Nas turmas de segundo ano o que se apresentou na turma G é que 20% dos alunos gostam de ler, 40% não gostam de ler e 40% às vezes gostam de ler. Já na turma H observou-se que cerca de 20% dos alunos gostam de ler e 80% gostam de ler às vezes, na turma L 20% gostam de ler e 20% não gostam de ler, mas 60% gostam de ler às vezes. Em contrapartida na turma J cerca de 60% dos entrevistados não gostam de ler e 40% gostam de ler às vezes. Esse resultado de 60% não gostam de ler também se faz presente na turma K contra 20% que gostam de ler e 20% que gostam de ler às vezes. Na turma L o que se vê é 60% dos entrevistados gostam de ler às vezes e 40% gostam de ler.

Esse quadro se perpetua nas series seguintes ao primeiro ano, o desinteresse é claro pela leitura, o que amarra os inúmeros fatores culturais, sociais, históricos que circundam a sociedade castelense.

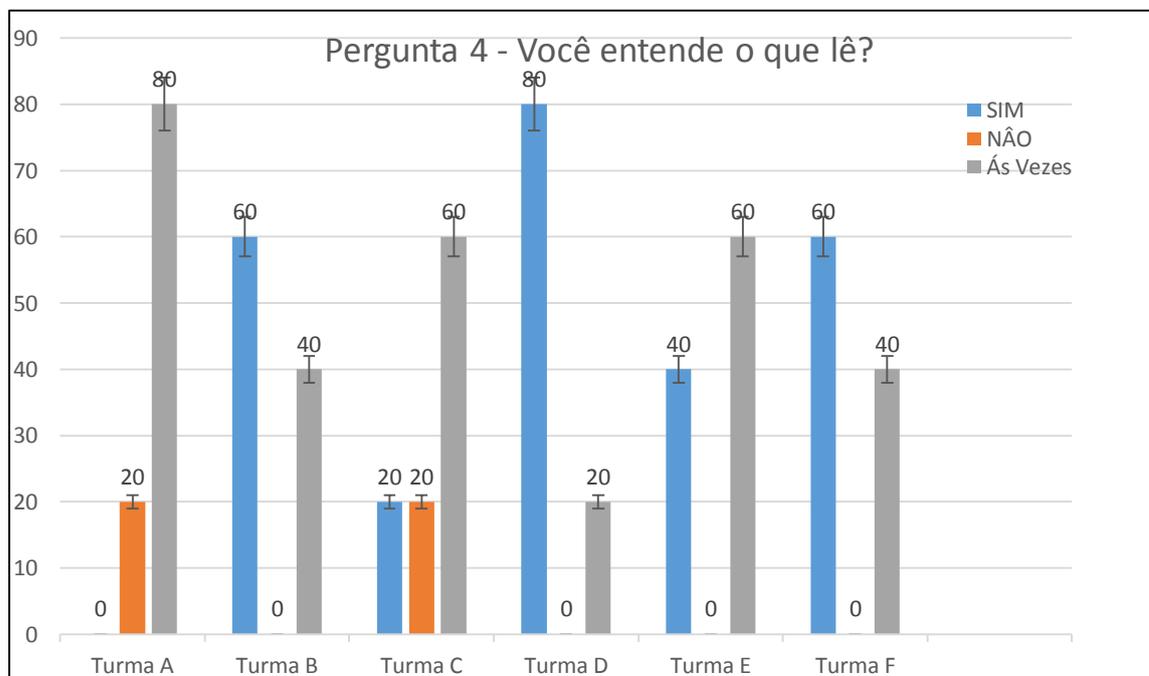
O professor da Universidade Federal de Minas Gerais, Rildo Cosson (2011) diz que se o aluno sai da escola não gostando de leituras da ordem da ficção literária, a adoção dessa prática cultural em sua vida acaba tornando-se incerta ou, por vezes, inexistente. Geralmente na escola se lê pouco e com fins didáticos: lê-se para

apresentar um seminário, fazer a análise de um romance ou poema, relacionar os conhecimentos presentes nos textos de forma transdisciplinar, preparar-se para concursos entre outras finalidades, talvez por isso, a leitura fora da escola esteja fortemente condicionada pela maneira como essa instituição tem organizado o seu fazer docente em relação a esse objeto.

Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza de quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inominado e conseqüentemente do não existente para cada um. (LAJOLO, 2000, p.43).

Segundo Libâneo e Alves (2012), a atividade de ensino e aprendizagem consiste na apropriação dos conhecimentos pelos alunos, como realizar o ensino de forma que os alunos compreendam/aprendam a estruturação das tarefas de aprendizagem e os contextos socioculturais e institucionais onde se realiza o ensino. É necessário que o professor tenha conhecimento e domínio da matéria a ser ministrada, a relação entre prática e teoria que lhe proporcione um suporte e conheci-

Figura 7: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre se entendem o que leem. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

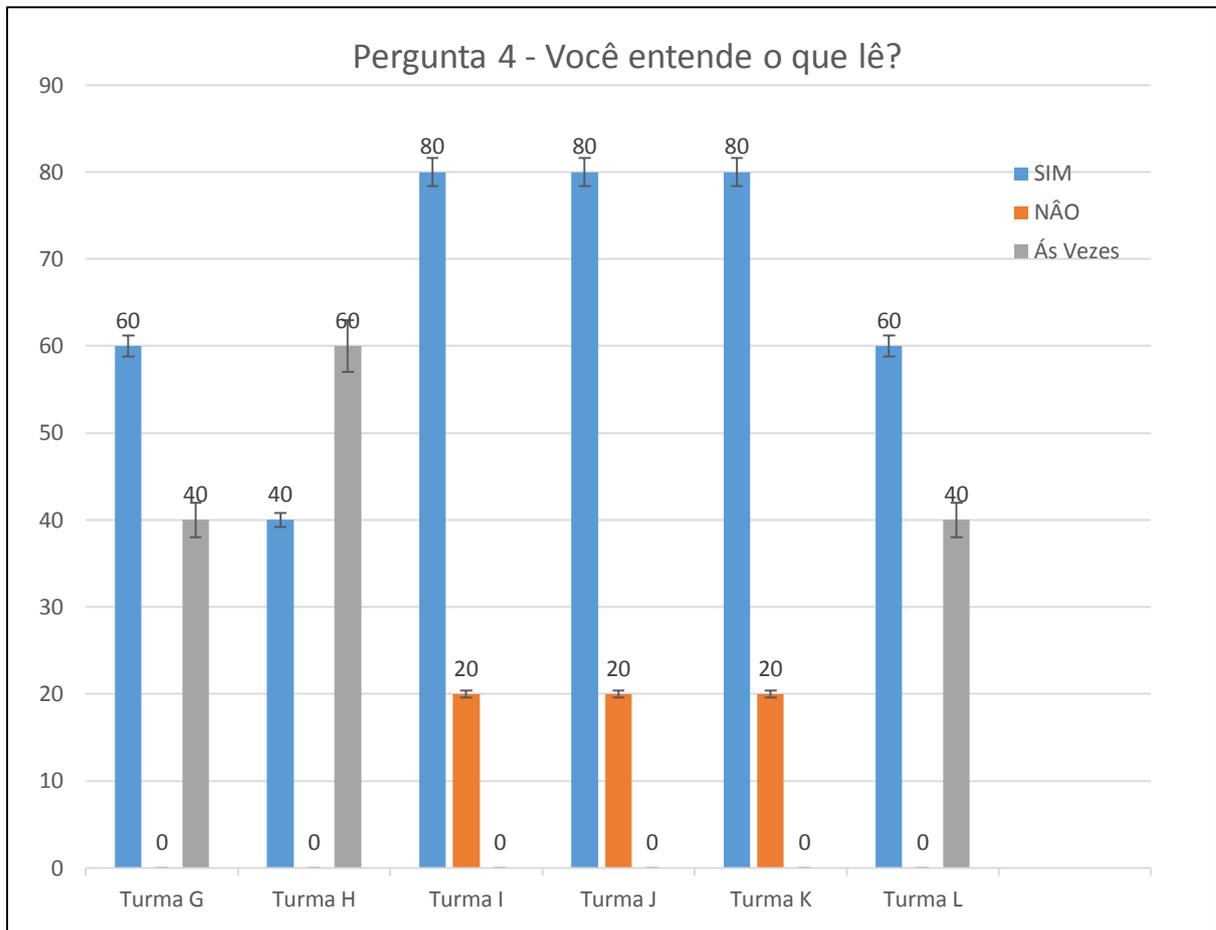
mentos das realidades particulares de seus alunos e de suas práticas socioculturais e institucionais.

Outro fato que merece destaque é mostrado no gráfico da Figura 7, esse gráfico revela a dificuldade de interpretação dos alunos, na turma A 80% dos alunos entendem o que leem às vezes, enquanto 20% não conseguem entender o que leem, na turma B temos um outro quadro 60% consegue entender o que leem enquanto 40% às vezes conseguem entender o que leem, na turma C tem-se um percentual de 20% dos entrevistados conseguem entender, 20% não conseguem entender e 60% consegue entender às vezes suas leituras. Na turma D, 80% dos alunos conseguem entender o que leem e 20% às vezes conseguem entender o que leem, na turma E 40% consegue entender e 60% às vezes conseguem e na turma F acontece o contrário da turma E, 60% consegue entender e 40% às vezes compreende o que leem.

Porém, quando o sujeito se depara com uma característica da experiência que contradiz suas hipóteses possíveis de interpretação, uma situação nova poderá provocar perturbações.

A linguagem é uma instituição coletiva, cujas regras se impõem aos indivíduos, que se transmite de maneira coercitiva de gerações em gerações desde que existem homens e cujas formas particulares (ou línguas) atuais derivam, sem descontinuidade, de formas anteriores que provêm, elas próprias, de formas mais primitivas e assim sucessivamente, sem hiato, desde uma origem única ou uma poligenia inicial. (PIAGET, 1973, p. 61).

Figura 8: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre o entendimento do que leem. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Nas turmas de segundo ano, tem-se um quadro menos agressivo em relação a interpretação, na turma G constatou-se que 60% entendem o que leem e 40% entende às vezes, na turma H, o que acontece é o contrário da G, 40% entendem o que leem e 60% entendem às vezes, já na turma I, 80% entendem o que leem e 20% não entendem o que leem, na turma J e K, acontece o mesmo percentual da turma I, 20% não entendem o que leem e 80% entendem o que leem. Durante a entrevista na turma L, 60% dos entrevistados conseguem entender o que leem e 40% às vezes conseguem entender o que leem. Nota-se a dificuldade de compreensão da leitura confirmada nessa estatística e garantida por Cosson,

Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito e ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraente, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela

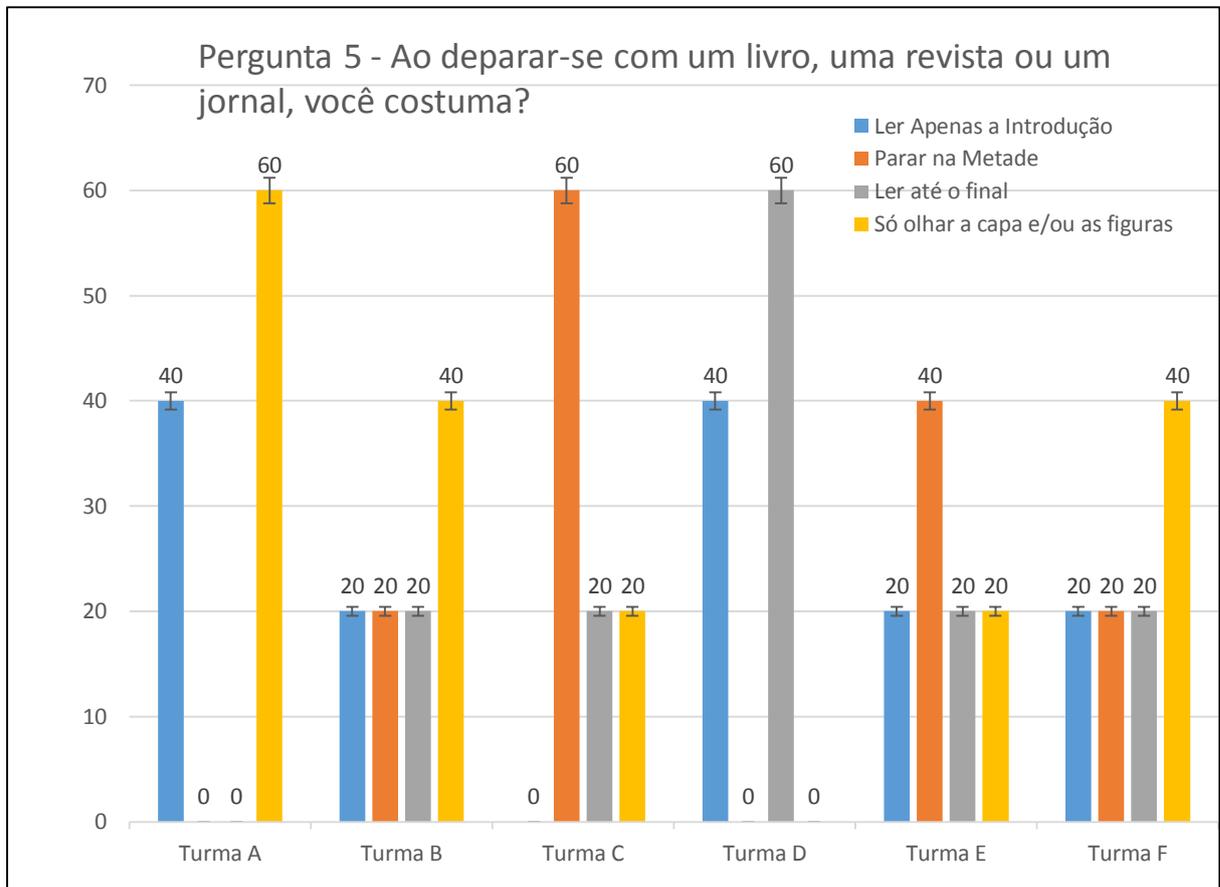
temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje (COSSON, 2011, p.22).

Dessa forma, percebe-se que a forma como é lecionada as aulas vem ajudando a interação professor/aluno, o que se compreende como um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve-se dar atenção e cuidar para que estes aprendam a se expressar, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor e às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos (LIBÂNEO, 2002).

As turmas demonstraram segurança para relatar que compreendem às vezes o que leem ou quase não compreendem o que conseguem ler ou decodificar. Isso por que não foi trabalhado com eles a leitura semântica e sim a leitura mecânica. Como confirma a LDB,

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p.55).

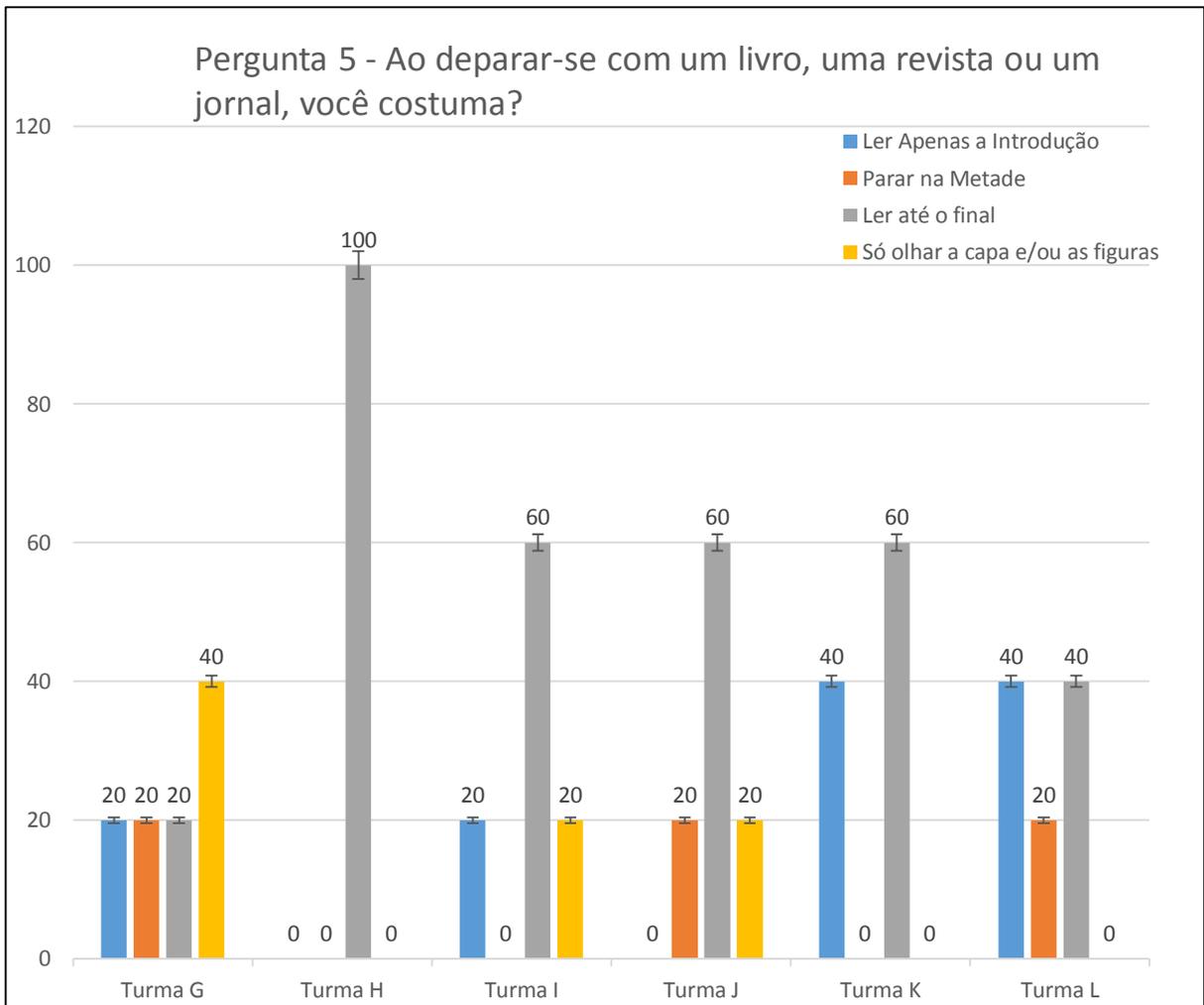
Figura 9: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre o que costumam fazer ao deparar-se com um texto. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Em relação ao momento de se deparar com a leitura, constatou-se que na turma A 40% dos entrevistados leem apenas a introdução e 60% só olham a capa com figuras. Já a turma B 20% dos alunos afirmam que leem apenas a introdução, 20% dizem parar na metade da leitura, 20% afirmam lerem até o final e 40% declaram que olham apenas a capa e figuras. Na turma C 60% dos entrevistados param de ler na metade, 20% leem até o final e 20% só olham a capa e figuras. Na turma D percebeu-se que 40% dos entrevistados leem apenas a introdução e 60% leem até o final essa estatística não condiz com a maioria das turmas dessa instituição. Na turma E verificou-se que 20% dos alunos leem apenas a introdução, 40% param na metade, 20% leem até o final e 20% veem apenas a capa e figuras. Na turma F, 20% dos alunos leem apenas a introdução, 20% param na metade, 20% conseguem ler até o final e 40% olham a capa e figuras.

Figura 10: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre o que costumam fazer ao deparar-se com um texto. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

As turmas de segundo ano da escola Emílio Nemer também apresentaram uma estatística semelhante ao deparar-se com um texto, 20% dos entrevistados afirmam lerem só a introdução, 20% afirmam lerem só até a metade, 20% leem até o final e a maioria, ou seja, 40% afirmam olharem a capa e figuras. Na turma H, 100% dos alunos leem até o final, estatística que não condiz com a realidade brasileira das escolas públicas, na turma I 20% dos entrevistados confirmam que leem só a introdução, 60% leem até o final, dado também que não condiz com a grande realidade das escolas públicas e 20% só olham a capa e figuras. A pesquisa na turma J também destoia da realidade, cerca de 20% dos entrevistados leem até a metade, 60% dos alunos leem

até o final e cerca de 20% só olham a capa e figuras. Esses 60% também foram confirmados na entrevista na turma K, os alunos confirmam lerem até o final e 40% leem só a introdução. Na turma L, verificou-se que 40% leem a introdução, 20% param na metade a leitura e 40% leem até o final. Assim afirma Ferreiro e Teberosky:

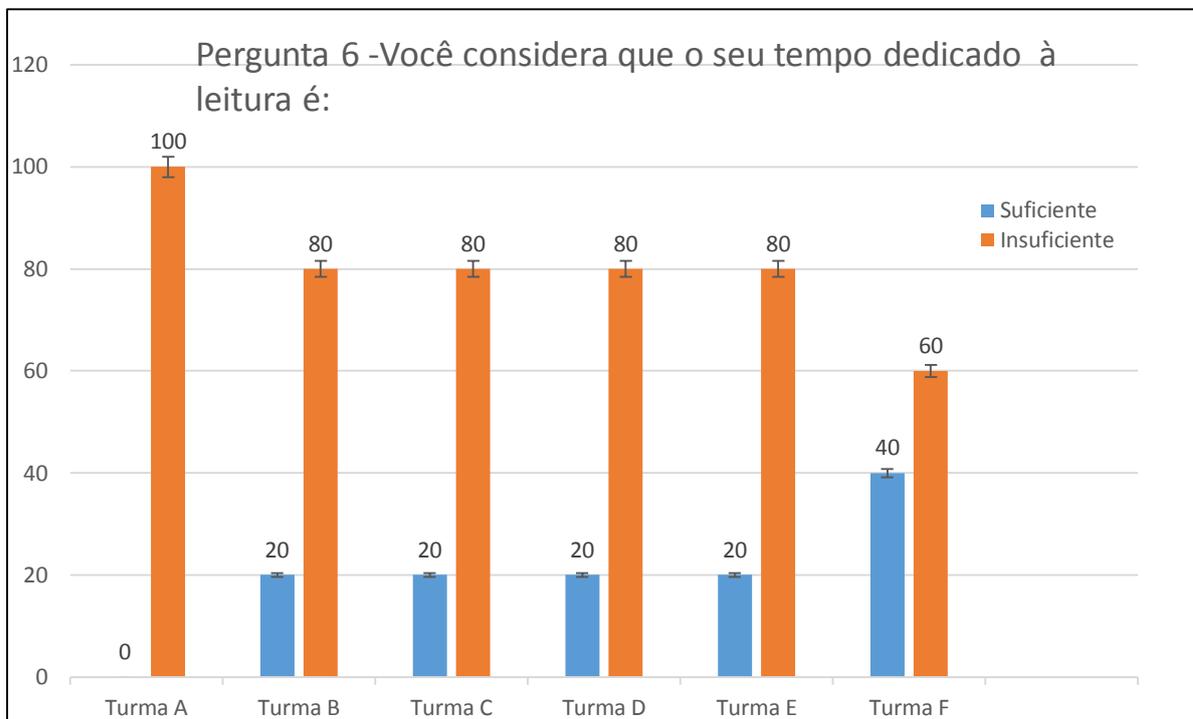
a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais. [...] Quando falamos de seleção social, não estamos nos referindo à intenção consciente dos docentes enquanto indivíduos particulares, e sim ao papel social do sistema educativo. A partir do ponto de vista dos docentes, ou, melhor dizendo, da pedagogia que sustenta a ação educativa, tentou-se dar respostas que tendessem à solução do mencionado problema. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, p. 20).

As estudiosas acreditam que o problema está direcionado a dimensões sociais do sistema educativo, pois a desigualdade social e econômica se manifesta inclusive na distribuição desigual de oportunidades, são adolescentes que não tiveram uma infância junto a leitores no interior de suas famílias, no seus ciclos de amizades. Esses jovens sentem mais interesse por jogos eletrônicos como afirmou o pedagogo B, em entrevista:

estamos vivendo em uma crise educacional, com grandes impactos. A tecnologia pode ser benéfica de forma adequada, isso tem feito com que os alunos leem menos e use os smartphones como brinquedo e não como fonte de pesquisa, o que torna os livros desinteressantes e pouco atraentes.

É o que vem se fundamentar na Lei 9394/96: “Observando as escolhas dos jovens fora do ambiente escolar podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes.” (BRASIL, 2006, p.61).

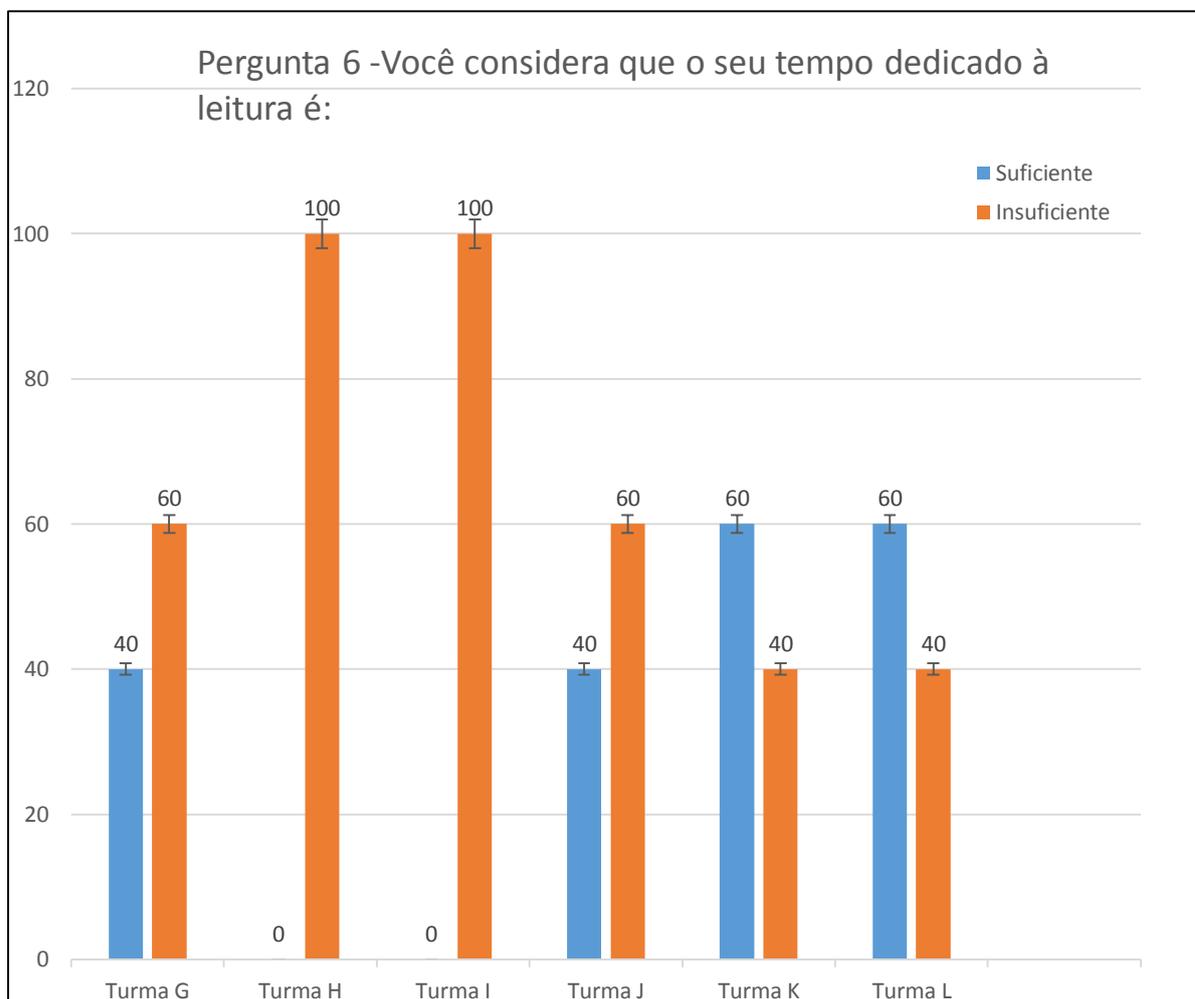
Figura 11: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre o tempo dedicado a leitura. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Em relação ao tempo dedicado para a leitura, verificou-se que a turma A considerou em 100% o tempo insuficiente, as turmas B, C, D e E 80% dos entrevistados, também, consideram insuficiente e 20% suficiente. Entretanto, a turma F mostrou que 40% dos entrevistados compreendem que seja suficiente o tempo para leitura e 60% consideram insuficiente, nota-se que a maioria dos alunos de primeiro ano consideram o tempo dedicado insuficiente para leitura.

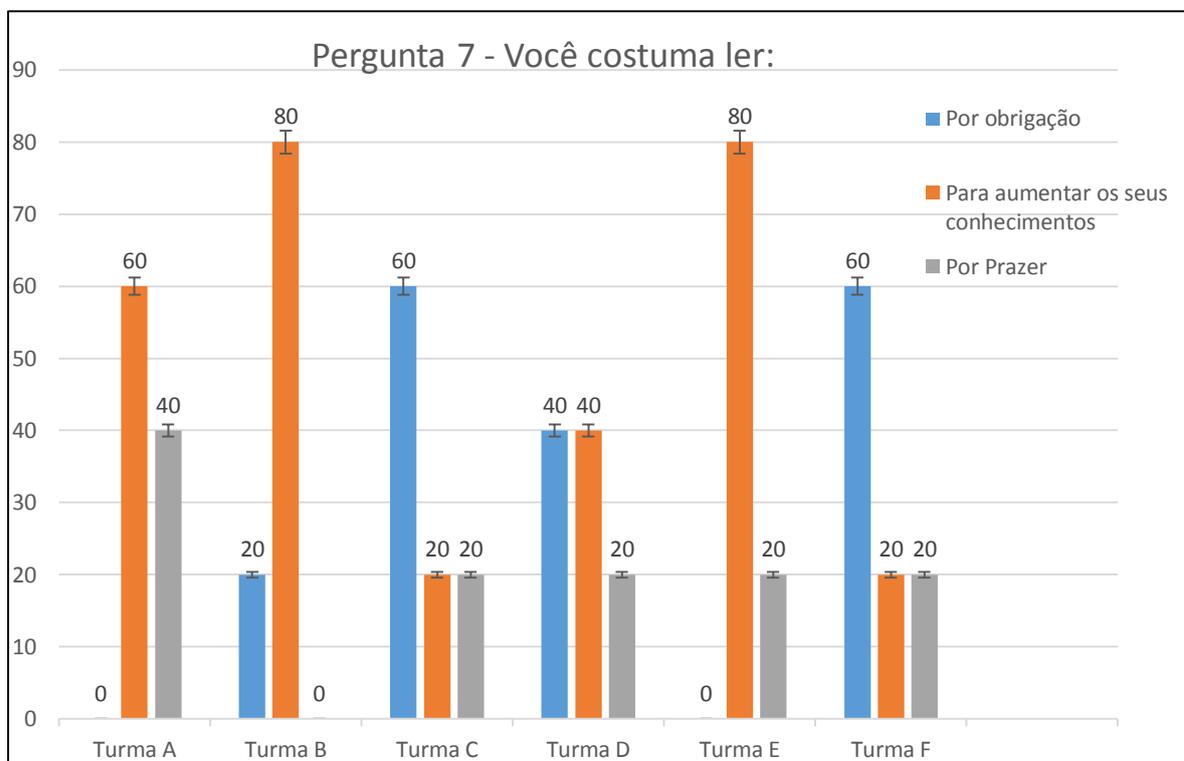
Figura 12: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre o tempo dedicado a leitura. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Todavia o gráfico da Figura 12 revela que cerca de 40% dos entrevistados da turma G afirmaram ser suficiente o tempo para leitura e 60% acreditam que seja insuficiente o tempo para leitura, na turma H e I os alunos confirmaram em 100% que o tempo dedicado a leitura seja insuficiente, já as turmas J se assemelha ao percentual da turma G, 40% suficiente e 60% insuficiente e as turmas K e L afirmaram em 60% dos entrevistados que o tempo dedicado a leitura seja suficiente e 40 % insuficiente.

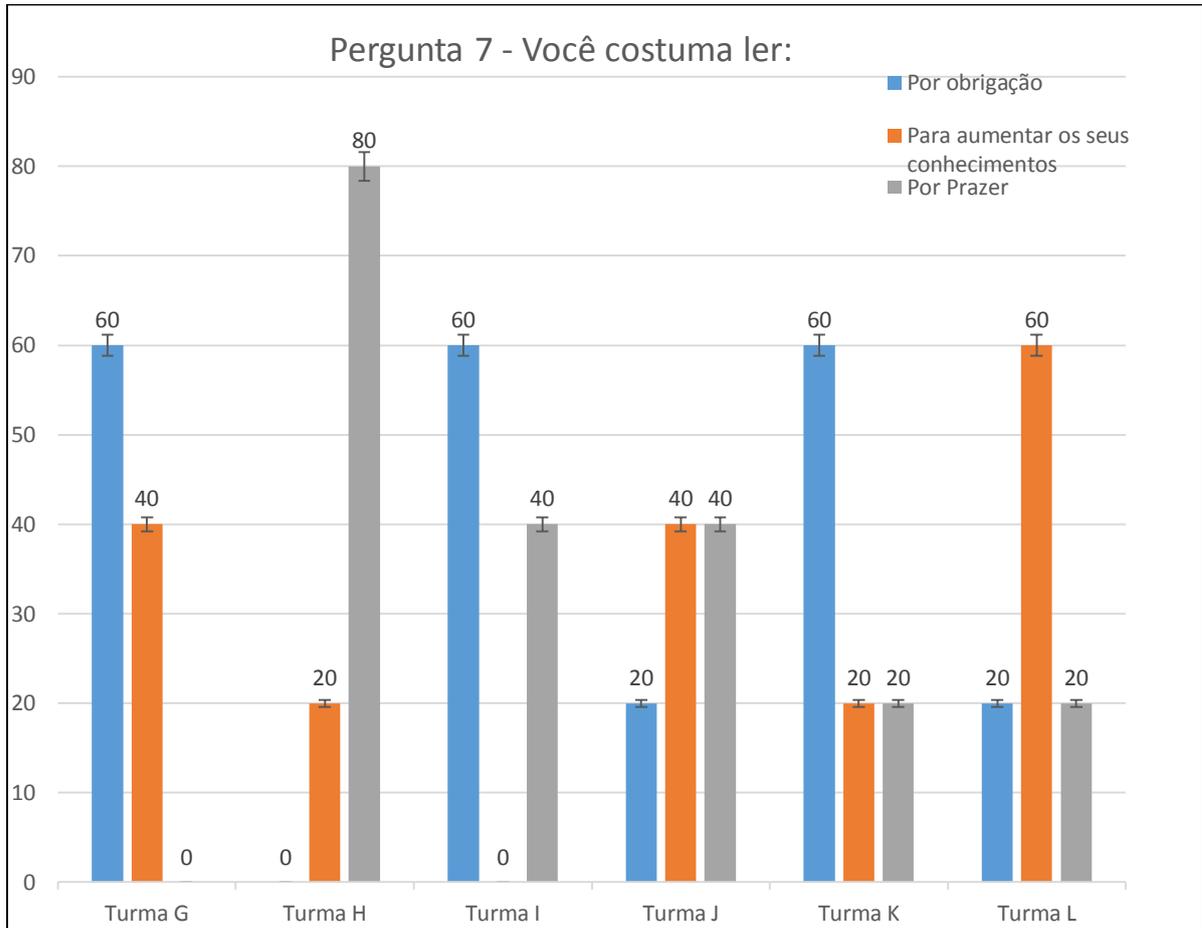
Figura 13: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre a maneira de realização da leitura. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Entretanto, o gráfico da Figura 13 nos revela que 60% dos entrevistados da turma A leem para aumentar seus conhecimentos e 40% leem por prazer. Na turma B, 20% leem por obrigação e 80% leem por conhecimento, na turma C 60% leem por obrigação e 20% leem para o conhecimento e 20% leem por prazer. A turma D demonstrou em entrevista que 40% leem por obrigação, 40% leem por conhecimento e 20% leem por prazer. A turma E, 80% declarou que leem por conhecimento e 20% leem por prazer, a turma F, 60% leem por obrigação e 20% leem por conhecimento seguido de 20%, também, de leitores que leem por prazer.

Figura 14: intitular

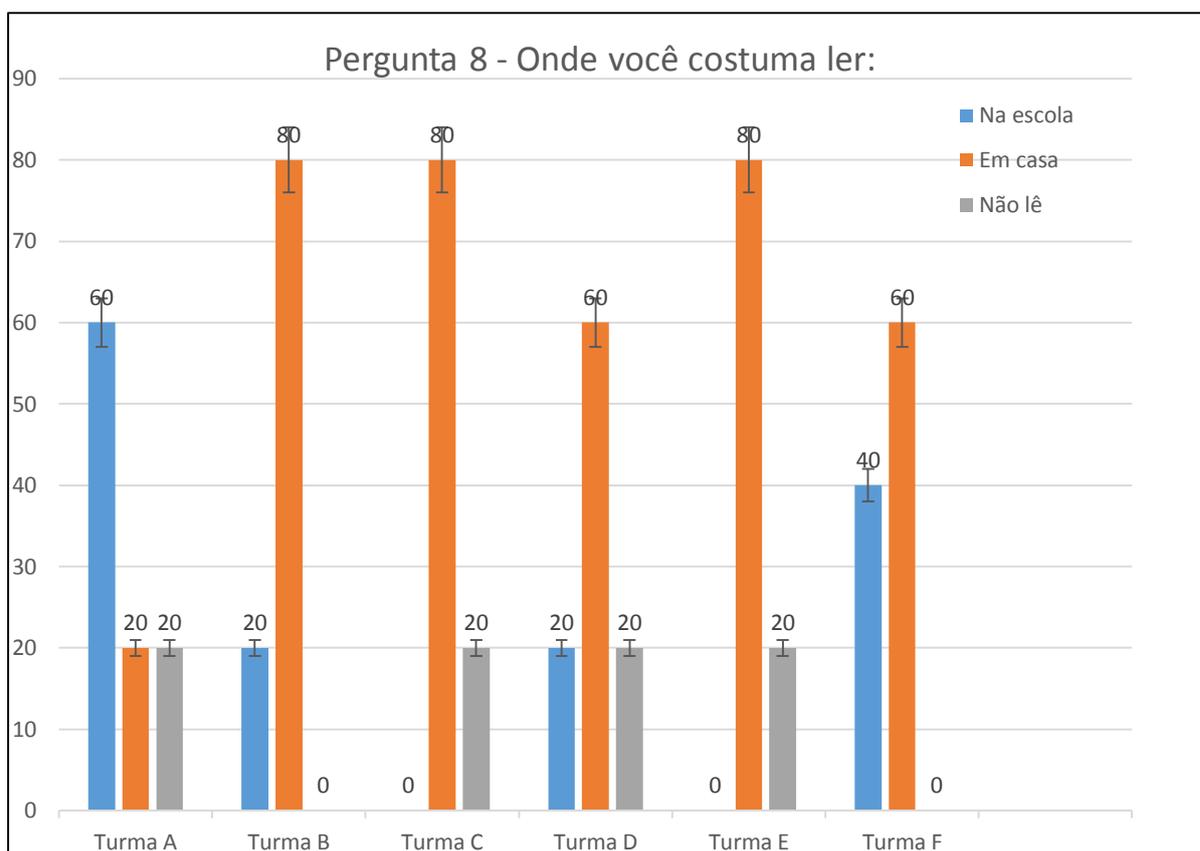


Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Na Figura 14, o gráfico também demonstra uma estatística preocupante em relação a maneira de realização da leitura, na turma G 60% dos entrevistados leem por obrigação enquanto 40% leem pelo conhecimento, a turma H mostrou outra realidade nos gráficos o que relataram em entrevista não condiz com o que foi observado e muito menos com o que foi declarado pelas professoras de língua portuguesa da escola, a turma H declarou que 20% leem aquisição de conhecimento e 80% leem por prazer. A turma I declarou que 60% leem por obrigação e 40% leem por prazer, a turma J afirmou que 20% leem por obrigação, 40% leem para adquirir conhecimento e 40% por prazer a leitura. A turma K revelou que 60% dos entrevistados leem por obrigação e 20% leem para obter conhecimento e 20% leem por prazer. A turma L afirmou que 20% leem por obrigação, 60% para obter conhecimento e 20% leem por prazer. Vale lembrar que as professoras de língua portuguesa afirmaram que a maioria dos alunos leem para o conhecimento e não por

prazer, até mesmo a maioria das professoras relacionaram a leitura ao conhecimento e não ao prazer de ler.

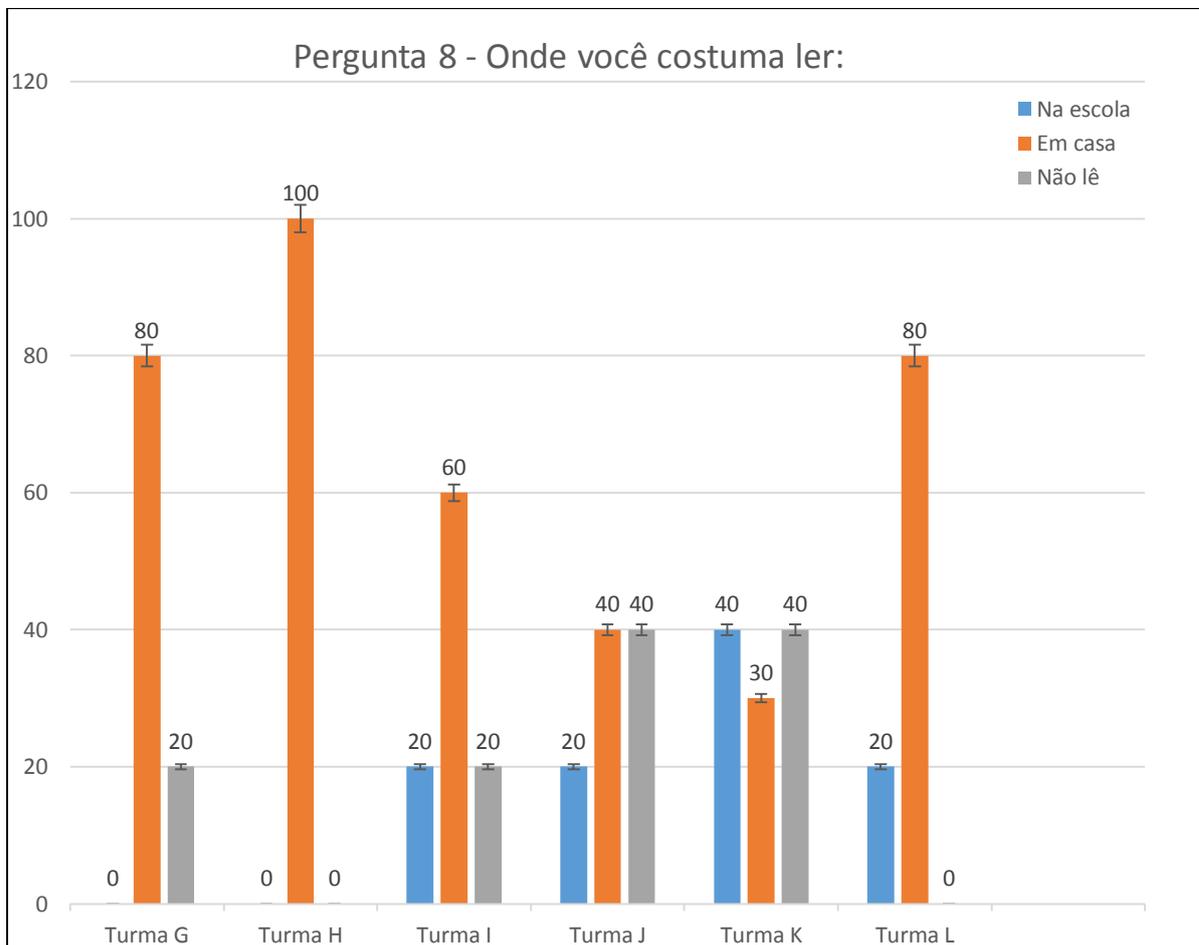
Figura 15: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre o lugar que costuma ler. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Em relação ao local de leitura, a Figura 15 demonstra em seu gráfico que a turma A declarou que 60% dos entrevistados costumam ler na escola e 20% leem em casa enquanto 20% não leem. A turma B, também, declarou que 20% leem na escola e 80% leem em casa. A turma C afirmou que 80% leem em casa e 20% não costumam ler. Na turma D, verificou-se que 20% leem na escola 60% leem em casa e 20% não leem. A turma E afirmou que 80% leem em casa como acontece na turma C e 20% não leem. A turma F relatou que 40% leem na escola e 60% preferem ler em casa.

Figura 16: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre o lugar que costuma ler (Margem de erro 5% para mais ou para menos).



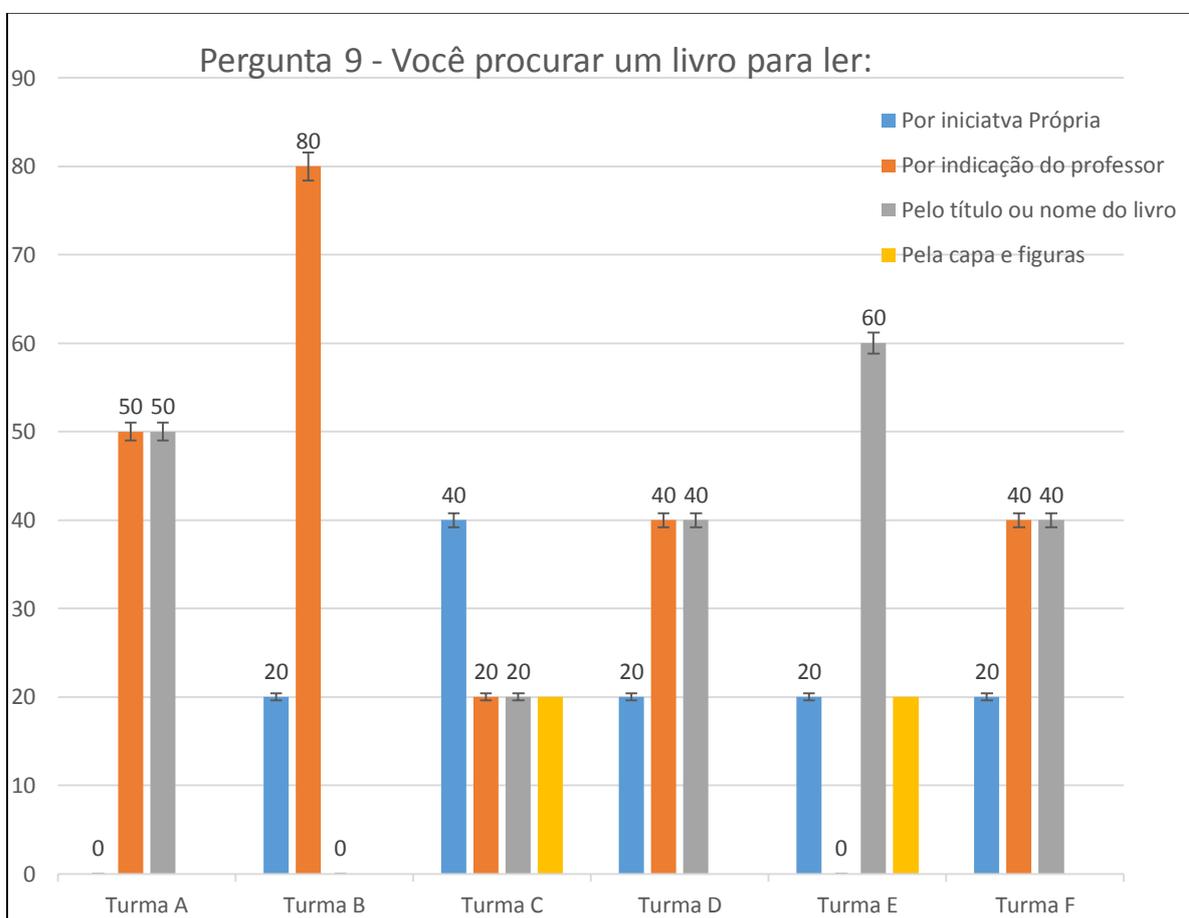
Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

A Figura 16 apresenta um gráfico comparativo entre as turmas de segundo ano, a turma G revelou que 80% dos entrevistados costumam ler em casa e 20% não costumam ler, a turma H revelou que 100% tem o hábito de ler em casa, a turma I afirmou que 20% leem na escola 60% leem em casa e 20% não costumam ler. A turma J relatou que 20% leem na escola, 40% leem em casa e 40% não leem. A turma K assumiu que 40% costumam ler na escola, 30% leem em casa e 40% não leem. A turma L revelou que 20% leem na escola, 80% leem em suas residências.

Cabe ressaltar que, para Libâneo (2002), a prática deve estar baseada na teoria para que articuladas, possam possibilitar uma prática pedagógica crítica e transformadora da realidade. A teoria e a prática são inseparáveis e fundamentais para a formação do professor, pois é a partir da relação teoria e prática da didática

que o professor poderá planejar e entender o processo de ensino-aprendizagem. O professor tem como principal função assegurar que os alunos dominem com segurança os conhecimentos propostos, criar condições e meios para que estes possam desenvolver capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho, visando à autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento. É clara a dificuldade encontrada para a viabilidade da leitura, os alunos leem pouco ou quase não leem.

Figura 17: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre a procura da leitura (Margem de erro 5% para mais ou para menos).

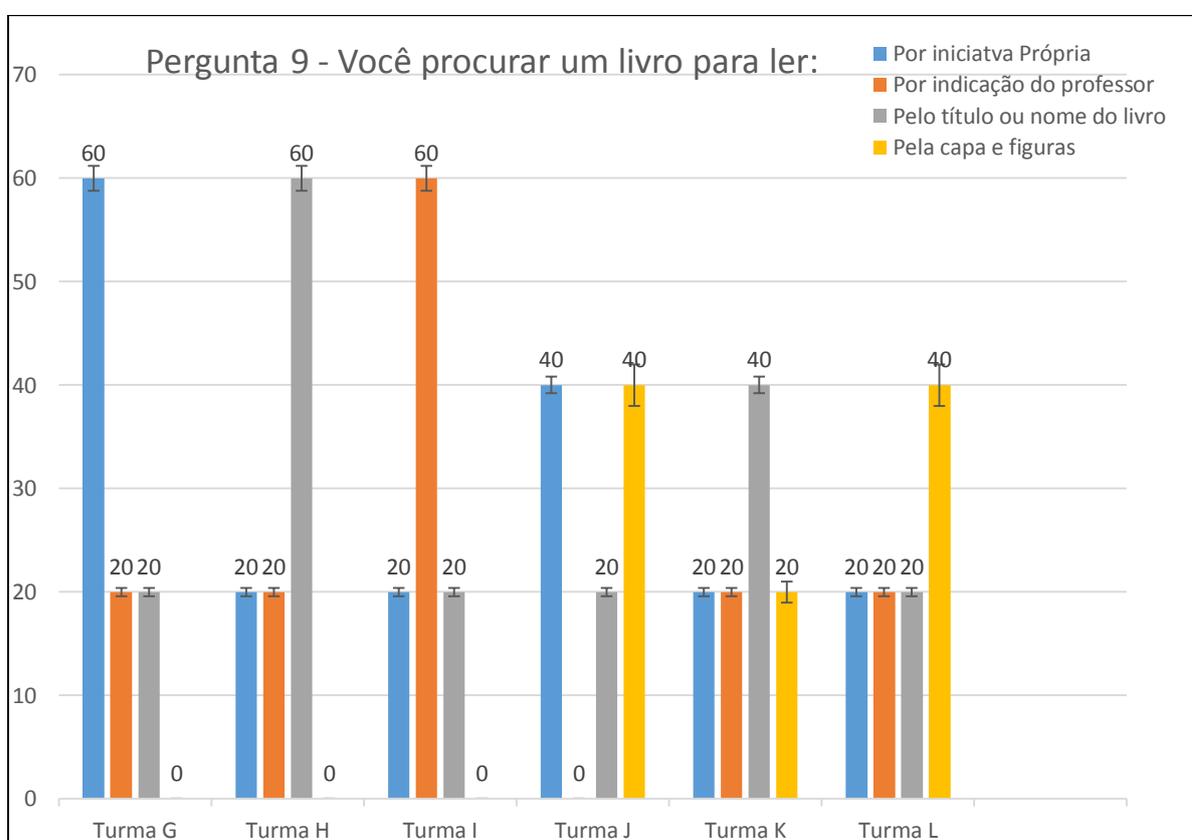


Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Durante a entrevista constatou-se que 50% da turma A costumava procurar a leitura por indicação do professor e 50% pelo título da obra, já a turma B revelou que 20% costuma procurar a leitura por iniciativa própria e 80% por indicação do professor, porém a turma C revelou que 40% dos entrevistados costumam procurar seus livros

por iniciativa própria, 20% por indicação do professor, 20% pelo título da obra e 20% pela capa do livro. Entretanto a turma D revelou que 20% procuram a leitura por iniciativa própria, 40% por indicação do professor, 40% pelo título da obra. Na turma E verificou-se que 20% leem por iniciativa própria, 60% pelo título do livro e 20% pela capa da obra. A turma F acompanhou os 20% das turmas B, D e E quando se fala em ler por iniciativa própria, 40% por indicação do professor como se vê na turma D, assim como 40% escolhem suas obras pelo título do livro.

Figura 18: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre a procura da leitura (Margem de erro 5% para mais ou para menos).

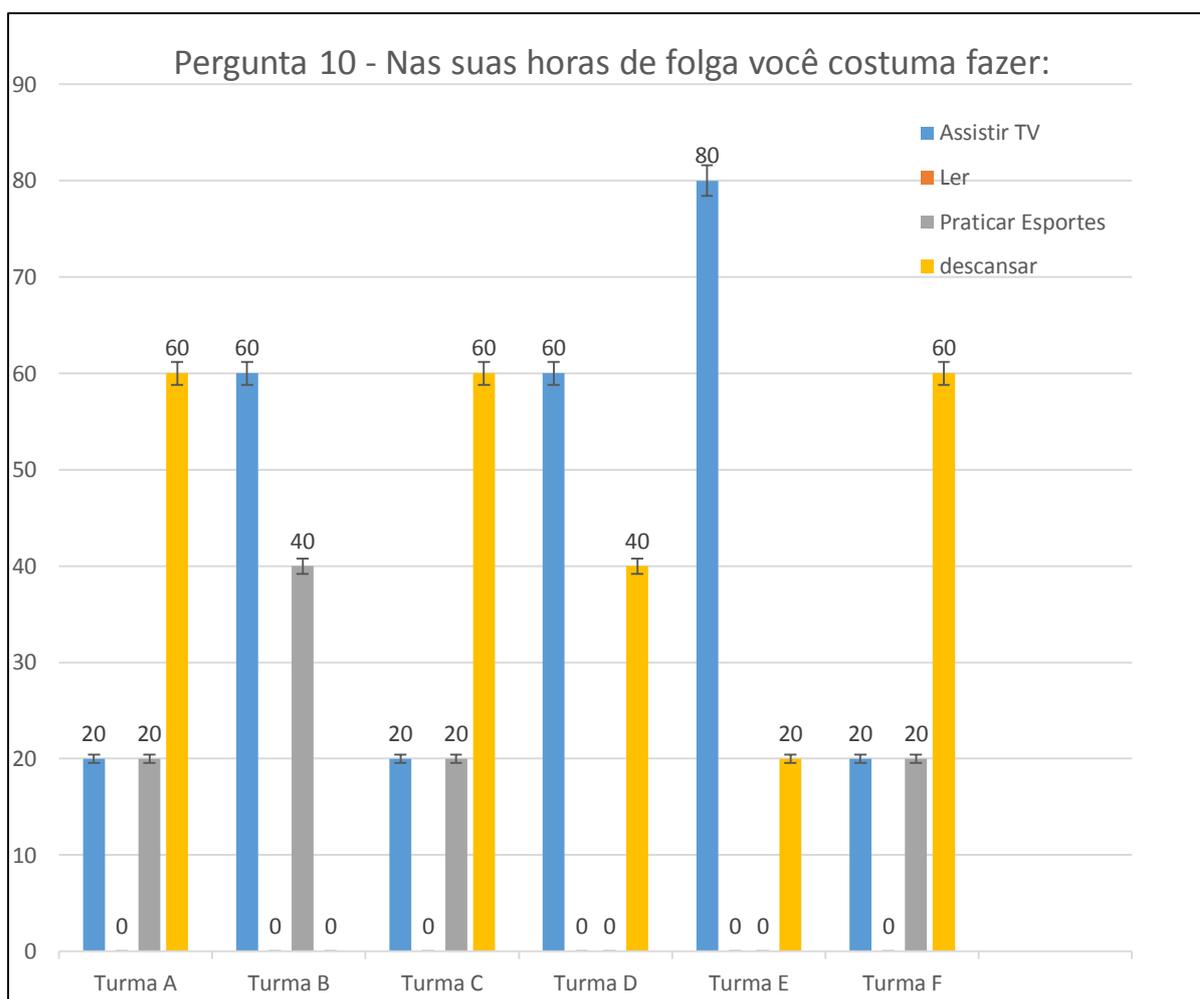


Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Segundo a pesquisa e demonstração em gráfico na Figura 18, as turmas de segundo ano, nesse caso a turma G revelou que 60% dos entrevistados procuram a leitura por iniciativa própria, 20% por indicação do professor e 20% pelo título do livro. Já a turma H revelou que 20% procura por iniciativa própria, 20% por indicação do professor e 60% pelo título do livro, a turma I afirma que 20% leem por iniciativa própria 60% por indicação do professor e 20% pelo título. A turma J revelou que 40% leem

por iniciativa própria, 20% pelo título do livro e 40% pela capa. A turma K respondeu que 20% leem por iniciativa própria, 20% por indicação do professor, 20% pelo título e 40% pela capa. Durante a observação das aulas percebeu-se que o tempo todo quem lia eram as professoras os alunos não liam se quer os enunciados dos exercícios e muito menos sabiam o que estava pedindo para saber, demonstravam dificuldade em entender os exercícios propostos pelo próprio livro didático.

Figura 19: gráfico comparativo entre as turmas de segundos anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre as horas de folga. Margem de erro 5% para mais ou para menos.

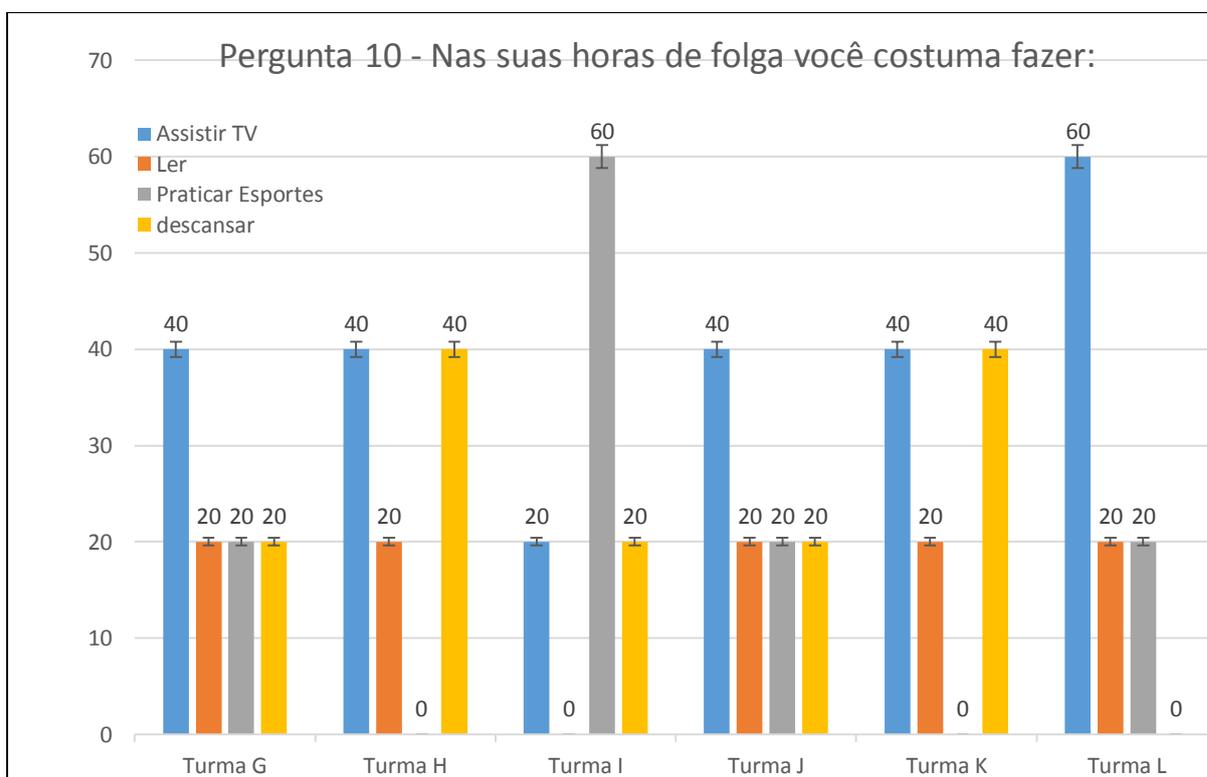


Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Em relação aos horários de folga, verificou-se que na turma A 20% dos entrevistados preferem assistir TV, 20% preferem praticar esportes e 60% preferem descansar. Na Turma B. 60% preferem assistir TV e 40% preferem praticar esportes, na turma C 20% optam nos horários de folga por assistir TV, 20% em praticar esportes e 60% em descansar. Na turma D. 60% elegem a TV como forma de distração nos

momentos de folga, 40% preferem descansar, na turma E 80% elegeu a TV como instrumento primordial nos horários de folga e 20% preferem descansar e a turma F também não se mostrou muito diferente no que se refere a leitura como forma de descontração nos momentos de lazer, os entrevistados da turma F afirmaram que 20% preferem assistir TV, 20% praticar esportes e 60% preferem descansar. Mas onde está a leitura das turmas? Observou-se que a leitura não se aliou, em nenhum momento ao prazer, como alguns alunos responderam no início dos questionários, parece até que algumas turmas foram induzidas a dizerem que gostam de ler, mas se gostam de ler será por que não associaram esse momento ao prazer, ao horário de folga e descontração? No gráfico demonstrativo do segundo ano, chega a aparecer a leitura porém de forma muito insignificante, aparece num percentual de 20% apenas como demonstra o gráfico a seguir:

Figura 20: gráfico comparativo entre as turmas de primeiros anos de Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre as horas de folga (Margem de erro 5% para mais ou para menos).



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Observou-se, no gráfico da Figura 20, que 40% dos entrevistados da turma G tem preferência por assistirem TV nos horários de folga, 20% leem, 20% praticam

esporte e 20% preferem descansar. Na turma H constatou-se que 40% assistem TV, 20% leem e 40% descansam. Na turma I, verificou-se que 20% assistem TV, 60% praticam esporte e 20% descansam. Entretanto, na turma J, 40% assistem TV, 20% leem, 20% praticam esporte, 20% descansam. A turma K mostrou que cerca de 40% dos entrevistados assistem TV, 20% leem e 40% descansam. Na turma L, 60% dos entrevistados assistem TV, 20% leem e 20% descansam nos horários de folga.

Outro fator que merece atenção para essa pesquisa é a avaliação institucional que se trata de uma das principais estratégias de gestão escolar. É por meio dela que se chega a um diagnóstico da instituição de ensino, tanto de forma quantitativa quanto qualitativa.

A avaliação externa é realizada por pessoas que não fazem parte da escola. Normalmente, são especialistas que a realizam e comparam os dados com os de outras instituições avaliadas. O ponto negativo é que as pessoas que realizam o processo de avaliação não conhecem, realmente, o contexto, a dinâmica e as especificidades da escola.

As conclusões adquiridas servem para redirecionar a organização da unidade escolar. Além de se compreender a avaliação institucional, é importante, também, compreender como os agentes escolares percebem, praticam, vivenciam e compreendem o processo avaliativo. No contexto da Emílio Nemer, o que se observou, infelizmente, foi o ranking das escolas públicas estaduais.

A falta de leitura e a dificuldade de interpretação, também, são apresentadas nas tabelas das avaliações de larga escala. O resultado do PAEBES do primeiro trimestre de 2016 também reflete a dificuldade de interpretação, resultado de uma leitura mecânica e não semântica.

Figura 21: Tabela demonstrativa de notas da prova PAEBES do ano de 2016, primeiro trimestre

Resultado de Aluno

PAEBES TRI - 1º TRIMESTRE 2016 / 1ª SÉRIE EM / LÍNGUA PORTUGUESA / ESTADUAL / SRE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM / CASTELO / EEEM - EMILIO NEMER /

Turma	D01	D02	D03	D04	D05	D10	D11	D15	D16	D18	D19	D21	D22	Total
1ºM01	72,86	80,00	77,14	61,43	78,57	78,57	54,29	65,71	41,43	52,86	67,14	65,71	40,00	64,29
1ºM02	75,71	72,86	72,86	60,00	71,43	81,43	51,43	74,29	42,86	35,71	54,29	68,57	48,57	62,31
1ºM03	70,83	83,33	84,72	54,17	73,61	79,17	59,72	79,17	41,67	55,56	62,50	76,39	47,22	66,77
1ºM04	70,45	65,91	81,82	59,09	84,09	79,55	54,55	68,18	43,18	40,91	54,55	59,09	52,27	62,59
1ºV01	72,37	77,63	80,26	65,79	81,58	81,58	56,58	69,74	46,05	44,74	68,42	56,58	51,32	65,59

Fonte: CAED. Referente às turmas de primeiros anos da EEEM Emílio Nemer. Acessado em setembro de 2016.

Figura 22: Tabela demonstrativa de notas da prova PAEBES do ano de 2016, primeiro trimestre

Resultado de Aluno													
PAEBES TRI - 1º TRIMESTRE 2016 / 2ª SÉRIE EM / LÍNGUA PORTUGUESA / ESTADUAL / SRE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM / CASTELO / EEEM - EMILIO NEMER /													
Turma	D03	D04	D05	D06	D08	D09	D16	D20	D22	D23	D24	D25	Total
2ºM01	68,33	86,67	50,00	58,33	71,67	78,33	50,00	35,00	68,89	58,33	60,00	48,33	61,03
2ºM02	62,00	78,00	52,00	62,00	74,00	72,00	46,00	34,00	62,67	60,00	46,00	42,00	57,54
2ºM03	83,33	83,33	41,98	59,26	77,78	66,67	57,41	46,30	69,14	59,26	55,56	55,56	62,39
2ºV01	56,90	67,24	36,78	43,10	53,45	46,55	39,66	29,31	42,53	39,66	37,93	36,21	43,77

Fonte – CAED (Referente as turmas de segundos anos da EEEM Emílio Nemer. Acessado em setembro de 2016)

As Figuras 21 e 22, apresentam as tabelas da prova PAEBES do primeiro trimestre de 2016, onde as turmas de primeiros anos demonstraram dificuldade nos descritores: D04 (inferir o tema ou o assunto de um texto), D11 (identificar elementos da narrativa: personagem, ponto de vista, espaço, tempo, conflito gerador, clímax, desfecho), D16 (reconhecer recursos linguísticos de conexão textual (coesão sequencial) em um texto), D18 (reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações), D19 (reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão), D21 (reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos), D22 (reconhecer as marcas linguísticas ou situações de uso que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro).

Todavia, as turmas de segundos anos apresentaram defasagem nos descritores: D03 (inferir uma informação implícita em um texto), D05 (distinguir fato de uma opinião), D06 (diferenciar ideias centrais de secundárias), D08 (comparar textos que tratam do mesmo tema quanto a sua abordagem.), D09 (reconhecer a função

sociocomunicativa de um gênero textual.), D16 (reconhecer recursos linguísticos de conexão textual (coesão sequencial) em um texto.), D20 (reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos, morfossintáticos.), D22 (reconhecer as marcas linguísticas ou situações de uso que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.), D23 (estabelecer relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção.), D24 (reconhecer em obras literárias nacionais características formadoras da cultura brasileira.), D25 (estabelecer relações intertextuais entre textos literários da contemporaneidade e diferentes manifestações culturais de épocas distintas.). Apenas o descritor 04 (inferir o tema ou o assunto de um texto) possui nota acima dos 60 pontos em todas as turmas e as turmas de segundos anos foram as turmas que mostraram-se mais propícias ao gosto pela leitura. Observa-se que, muitas vezes, as turmas se contradizem, mas diante as observações e aos gráficos percebe-se que, ainda, falta muito para esse hábito se concretizar verdadeiramente.

É notável que durante a pesquisa as turmas de segundos anos demonstraram um pouco menos de desinteresse pela leitura, porém, na prova PAEBES, foram as turmas que apresentaram mais dificuldade durante a interpretação dos textos, os descritores apontam erros simples, que, para os alunos, ainda se trata de um paradigma a ser quebrado. Diante dos fatores apurados, verificou-se a necessidade de observar as aulas das professoras de língua portuguesa, assim como entrevistá-las, é o que trará o próximo capítulo intitulado: A prática docente nas aulas de Literatura do Ensino Médio.

Figura 23: Tabela da matriz referência da prova PAEBES. Fonte CAED.



MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - FINAL		1ª série			2ª série			3ª série		
TÓPICOS	DESCRITORES	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
		TRIM	TRIM	TRIM	TRIM	TRIM	TRIM	TRIM	TRIM	TRIM
I – Procedimentos de leitura	01 Identificar informações explícitas em um texto.	x			x					
	02 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	x		x	x					
	03 Inferir uma informação implícita em um texto.	x	x	x	x			x	x	x
	04 Inferir o tema ou o assunto de um texto.	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	05 Distinguir fato de uma opinião	x	x	x	x	x	x			
	06 Diferenciar ideias centrais de secundárias.		x		x			x		
	07 Avaliar posicionamentos entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema.			x				x	x	
	08 Comparar textos que tratam do mesmo tema quanto a sua abordagem		x	x	x			x		
II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão de textos	09 Reconhecer a função sociocomunicativa de um gênero textual.		x	x	x	x	x			
	10 Estabelecer, em textos de diferentes gêneros, relações de sentido entre recursos verbais e não verbais.	x		x						
	11 Identificar elementos da narrativa: personagem, ponto de vista, espaço, tempo, conflito gerador, climax, desfecho.	x				x				
	12 Identificar a tese de um texto.							x	x	x
	13 Identificar um argumento que sustenta a tese de um texto.							x	x	x
	14 Reconhecer no texto estratégias argumentativas.							x	x	x
III. Coesão e coerência no processamento dos textos	15 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições (coesão referencial)	x	x			x	x			
	16 Reconhecer recursos linguísticos de conexão textual (coesão sequencial) em um texto.	x	x		x	x	x			
	17 Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto.		x					x	x	
IV. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	x		x					x	
	19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	x	x	x			x			
	20 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos, morfosintáticos.		x	x	x					
	21 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos.	x		x		x		x	x	
V. Variação linguística no português brasileiro	22 Reconhecer as marcas linguísticas ou situações de uso que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.	x	x		x	x		x	x	
VI. Estéticas literárias e seus contextos históricos	23 Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção.				x	x	x		x	x
	24 Reconhecer em obras literárias nacionais características formadoras da cultura brasileira.					x	x		x	x
VII. Representações literárias: diversidade e universalidade	25 Estabelecer relações intertextuais entre textos literários da contemporaneidade e diferentes manifestações culturais de épocas distintas.		x	x	x	x		x	x	

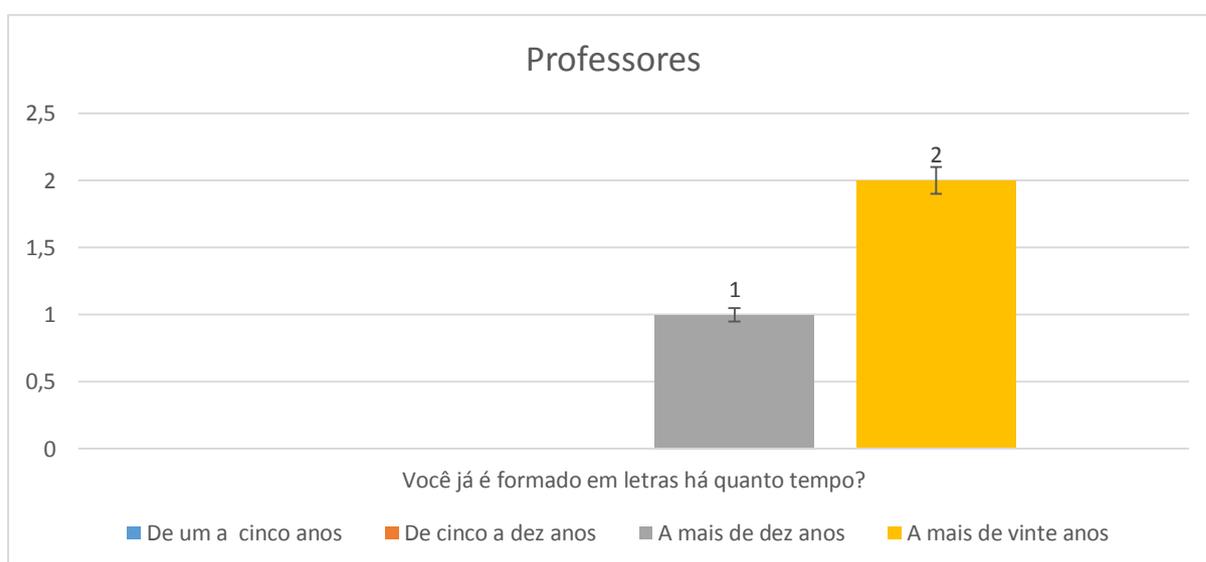
3.4 A PRÁTICA DOCENTE NAS AULAS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO

Após a aplicação dos questionários de pesquisa, procurou-se observar as aulas das professoras reais porém com identificação fictícia A, B e C. O estágio ocorreu durante a semana dos dias 19 a 23 de setembro durante os turnos matutino e vespertino, na instituição pesquisada. Sendo que as professoras B e C só lecionam no turno matutino da escola.

As aulas ministradas pelas professoras são de 55 minutos. A escola possui uma quarta professora de Língua Portuguesa que não participou da pesquisa, o que totalizou os gráficos para pesquisa com 3 professoras, pois a quarta professora estava ausente. Assim sendo chegou-se a seguinte discussão:

Na atual conjuntura a escola estadual Emílio Nemer possui todas as professoras de Língua Portuguesa com licenciatura plena, sendo que uma possui graduação em letras – português e inglês e duas em letras – português e literatura.

Figura 24: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre experiência na carreira profissional (Margem de erro 5% para mais ou para menos).



Outro fator que merece destaque é o fato de duas professoras de língua portuguesa terem mais de vinte anos de experiência profissional e a outra ter entre dez a vinte anos de experiência em sala de aula. Como verificou-se na Figura 24, se trata de uma experiência profissional relevante e considerável.

Figura 25: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre gosto pela leitura. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Verificou-se que as três professoras declararam que gostam de ler, como exposto na Figura de número 25, porém a professora A declarou que ler bem é sentir prazer durante a leitura, já a professora B afirmou que ler bem é adquirir conhecimentos para aplicá-los no dia a dia. A professora C relatou que ler bem é entender o que leu ao ponto de transmitir o conteúdo lido em conhecimento para a vida, melhorando-a.

Percebeu-se que, apenas, a professora A associou a leitura ao prazer, ao gosto pela leitura, duas professoras integraram a experiência da leitura ao trabalho, a transmissão de conhecimento.

Ao observar as aulas, ficou nítido o fato de ao tempo todo as professoras tentarem passar algum conhecimento, por exemplo a professora C ao ler uma pequena poesia de Cecília Meireles para os alunos durante um exercício, explicar quem foi Cecília Meireles e sua experiência com a descoberta dos textos de Meireles, o que se justifica com as palavras de Rojo,

Os PCNS insistem que a formação do leitor e escritor só será possível na medida em que o próprio professor se apresenta para o aluno como alguém

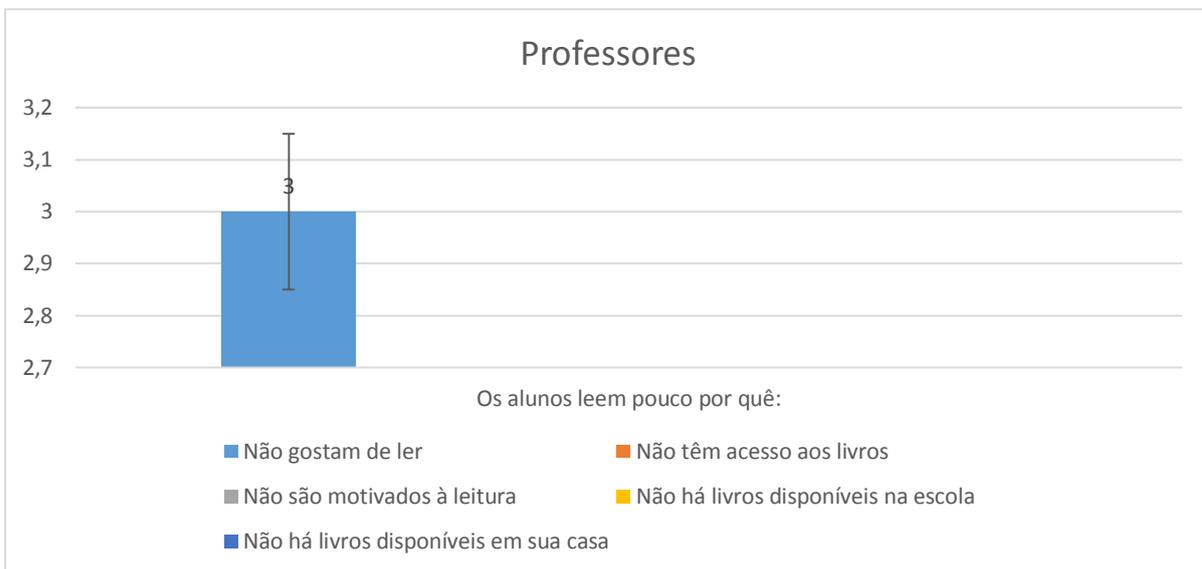
que vive a experiência da leitura e da escrita. O professor, além de ser aquele que ensina conteúdo, é alguém que transmite o valor que a língua tem demonstrado para si. Se o professor tem relação prazerosa com a leitura e a escrita certamente poderá funcionar com medidas para seus alunos (ROJO, 2011, p.66).

Outro fator observado foi o fato de os alunos não saberem que a palavra “pneu” era monossílabo, pois os alunos não sabiam separar “pneu”, percebeu-se que os alunos dos primeiros anos chegam à escola com vários vícios, ortográficos, desinteresse pela leitura dificuldade de interpretação. Cabe ao professor mediar e organizar suas aulas de modo a suprir todas essas carências e vícios surgirão no decorrer do ano letivo.

As três professoras afirmaram lerem, sempre, para os alunos, o que foi verificado durante a observação das aulas, os alunos não leem os exercícios, quem os leem na hora da correção são as professoras, que além de lerem passam informações sobre os exercícios, sobre os textos, fazem inferências, inclusive a professora A, durante a correção de seus exercícios, ao ler as frases perguntava sobre significados de algumas palavras, por exemplo a palavra “alienado”, ainda citou a vizinha como uma pessoa que possuía escolaridade, porém era alienada.

Nenhum aluno sabia o sentido da palavra, ela teve que explicar que é uma pessoa alheia a algum assunto e que nem sempre a pessoa alienada é uma pessoa com pouca escolaridade, algumas vezes a pessoa é alienada por que quer. Percebeu-se a carência de leitura por parte dos alunos, a carência de vocabulário e a dificuldade de compreensão.

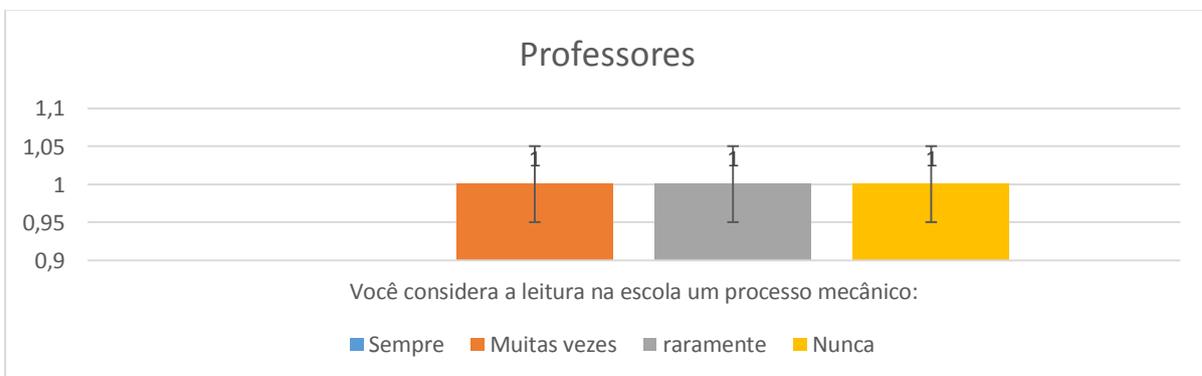
Figura 26: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre a leitura dos alunos (margem de erro 5% para mais ou para menos).



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Segundo as professoras de Língua Portuguesa, cem por cento dos alunos leem pouco por que não gostam de ler, é o que se verifica na Figura 26. A professora C, ainda, completou que os alunos não são motivados a lerem e não há livros disponíveis em suas casas. Ela, ainda, exemplifica como consequência do fato dela ler, o hábito do filho também é ler.

Figura 27: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre a leitura enquanto processo mecânico. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Outro fator que merece destaque é a leitura como processo mecânico. Uma professora afirmou que, muitas vezes, se trata de um processo mecânico, outra afirmou que, raramente, se trata de um processo mecânico e a terceira afirmou que nunca se tratou de um processo mecânico na escola. É o que se observa no gráfico da Figura 27.

Entretanto, o que se observou é que, realmente, se trata de um processo mecânico e não semântico, por mais que as professoras atribuam significados às palavras mencionadas em sala de aula, os alunos que chegam à escola Emílio Nemer, chegam cheios de vícios, esses vícios abrangem uma carência vocabular, uma escrita deficiente, uma leitura mecânica sem entonação e sem significação para o seu mundo cotidiano. O que se percebeu foi uma escola, ainda, arraigada ao sistema tradicional da escolástica, com um currículo engessado, imposto pelo sistema de ensino.

Entretanto, o magistério se caracteriza nas atividades de ensino das matérias escolares criando uma relação recíproca entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudo dos alunos (aprendizagem). Criar essa unidade entre o ensino-aprendizagem é o papel fundamental dos processos de ensino na escola, pois as relações entre alunos, professores e matérias são dinâmicas.

Assim, analisando as características do ensino tradicional e suas principais limitações pedagógicas: o professor só passa a matéria e o aluno recebe e reproduz mecanicamente o que absorve; é dada uma excessiva importância a matéria do livro sem dar a ele um caráter vivo; o ensino é somente transmitido com dificuldades para detectar o ritmo de cada aluno no aprender; o trabalho docente está restrito às paredes da sala de aula.

Libâneo (2002) propõe que se entenda o processo de ensino na perspectiva de se alcançar resultados tendo como ponto de partida o nível de conhecimentos dos alunos e determinando algumas características como: o ensino é um processo, por isto obedece a uma direção, esse processo visa alcançar determinados resultados como domínio de conhecimentos, hábitos, habilidades, atitudes, convicções e desenvolvimento das capacidades cognitivas, dando ao ensino este caráter bilateral, combinando as atividades do professor com as do aluno.

O autor vem reiterando a ideia que as escolas têm, como tarefa fundamental, a democratização dos conhecimentos, garantindo uma base cultural para jovens e crianças.

Sob este aspecto, muitos professores fazem a ideia que os conteúdos são os conhecimentos que corresponde a cada matéria, ou seja, a matéria do livro didático. O autor reporta que essa visão não é completamente errada, pois há, sempre, três elementos no ensino: matéria, professor e o aluno.

Nesse aspecto, deve-se estudar o ensino dos conteúdos como uma ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Por isto é muito importante que os conteúdos tenham em si momentos de vivências práticas para terem significado.

Definindo os conteúdos, eles são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudes, organizados pedagógica e didaticamente, buscando a assimilação ativa e aplicação prática na vida dos alunos.

Libâneo coloca no cerne da questão quem deve escolher os conteúdos de ensino? Certamente, deve-se considerar que cabe ao professor, em última instância, essa tarefa. Nessa tarefa, o professor enfrenta, pelo menos, dois questionamentos fundamentais: Que conteúdos e que métodos?

Para responder à primeira pergunta, o autor diz que há três fontes para o professor selecionar os seus conteúdos do plano de ensino, a primeira é a programação oficial para cada disciplina; a segunda, conteúdos básicos das ciências transformados em matérias de estudo; a terceira, exigências teóricas práticas colocadas na vida dos alunos e sua inserção social.

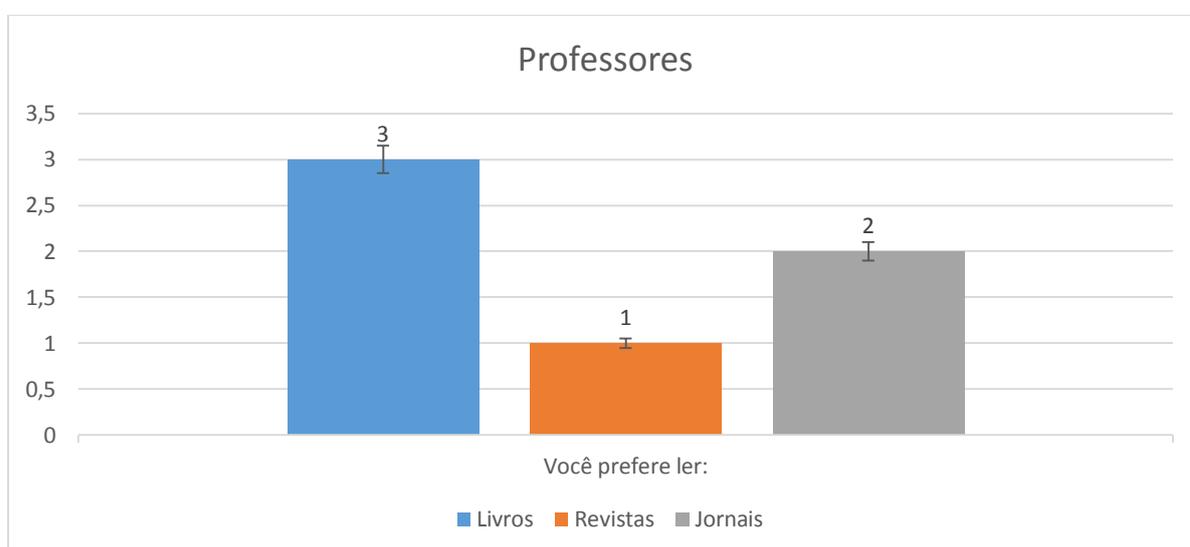
Porém, a escolha do conteúdo vai além destas três exigências, para se entender essa situação, tem-se que observá-las em outros sentidos. Um desses sentidos é a participação na prática social; outro sentido é a prática da vida cotidiano dos alunos, da família, do trabalho, do meio cultural, fornecendo fatos a serem conectados ao estudo das matérias. O terceiro desses sentidos refere-se à própria condição de rendimento escolar dos alunos.

Nessa visão, há uma dimensão crítico-social dos conteúdos, e está se manifesta por meio do tratamento científico dado ao conteúdo, no seu caráter histórico, na intenção de vínculo dos conteúdos com a realidade da vida dos alunos. Em síntese, essa dimensão crítica-social dos conteúdos nada mais é do que uma metodologia de estudo e interpretação dos objetivos do ensino.

Entretanto, o que se observa atualmente o que se tem são conteúdos diferentes para diversas esferas e classes sociais, estas diferenças ratificam os privilégios existentes na divisão de classes já estabelecida pelo sistema capitalista. Nesse

sentido, os livros didáticos oferecidos no ensino das disciplinas, além de sistematizar e difundir conhecimentos, servem também para encobrir estas diferenças, ou mesmo, ocultar fatos da realidade para evitar contradições com sua orientação sociocultural-política. Com isto, o professor deve, sempre, analisar os textos e livros que vai usar com os alunos, no sentido de oferecer um ensino igualitário que possa olhar criticamente estas máscaras da sociedade. O fato de conhecer o conteúdo da matéria e ter uma sensibilidade crítica pode facilitar essa tarefa para o professor.

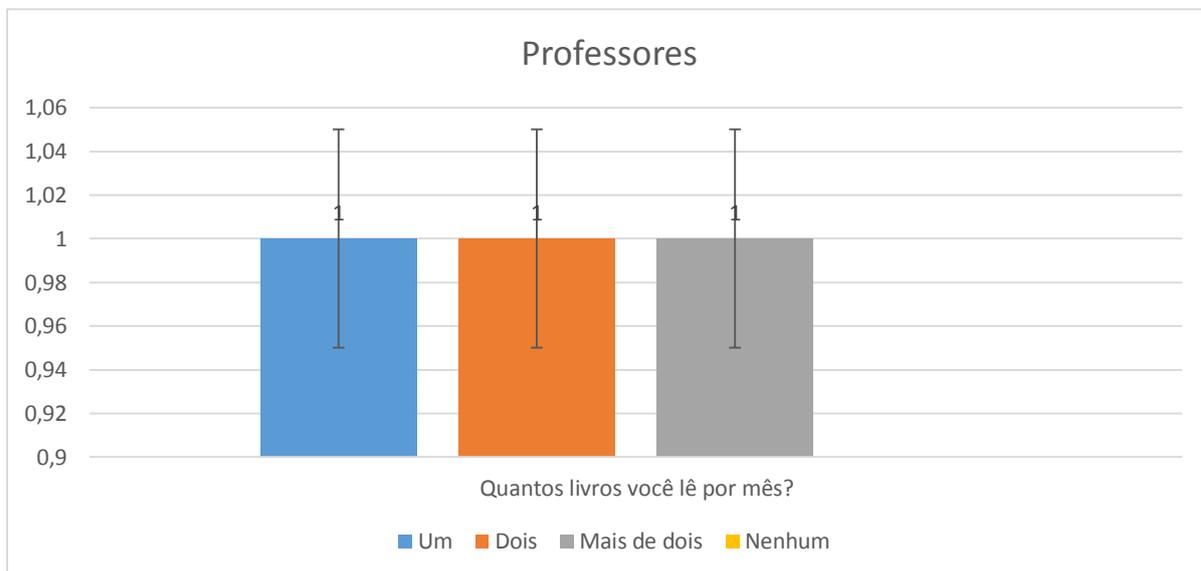
Figura 28: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre preferência de leitura (margem de erro 5% para mais ou para menos).



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

É bem significativa a leitura entre as professoras, a preferência recai em livros literários, das três, uma lê revistas e duas leem jornais. Como mostra a Figura de número 28.

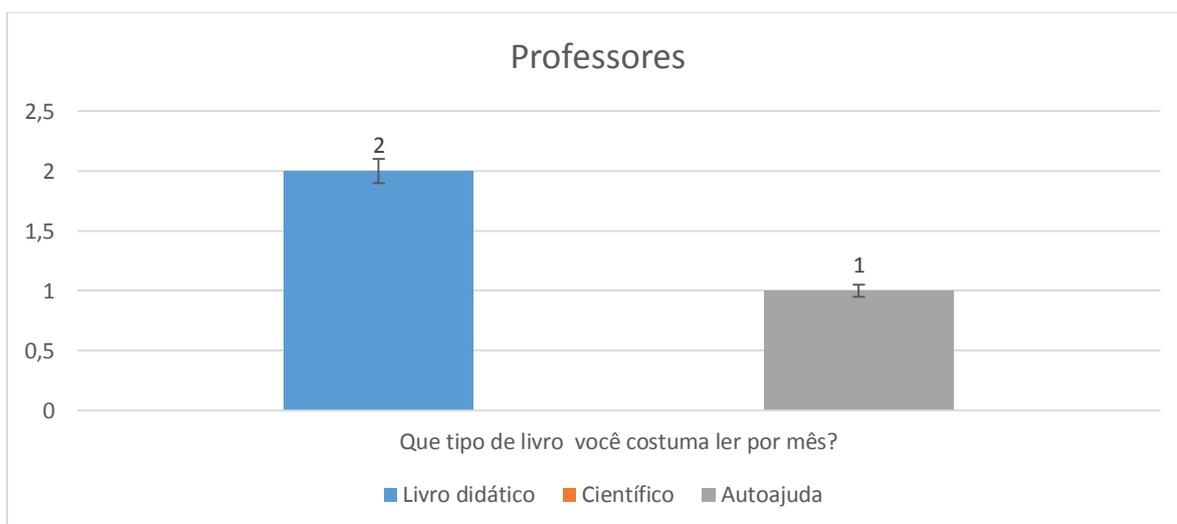
Figura 29: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre quantidade de livros que costuma ler por mês (Margem de erro 5% para mais ou para menos).



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Constatou-se que em um total de três professoras de língua portuguesa duas leem dois livros por mês e uma lê apenas um livro por mês.

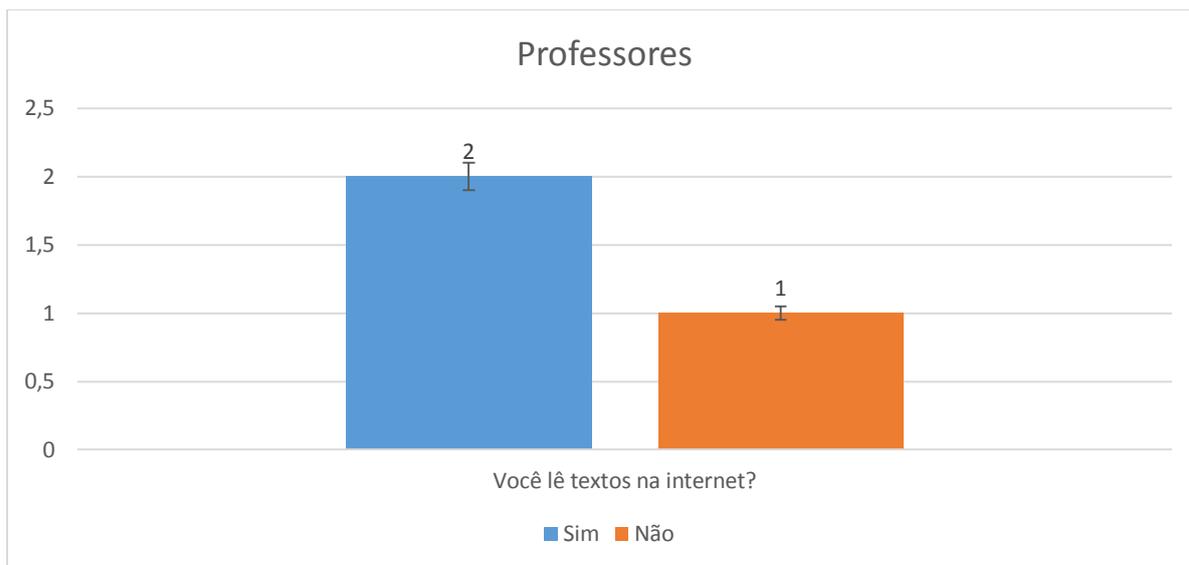
Figura 30: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre tipo de leitura (margem de erro 5% para mais ou para menos).



. Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Segundo o gráfico da Figura 30, das três professoras, duas leem mais os livros didáticos para ministrarem suas aulas e uma lê livros de autoajuda, nenhuma delas leem livros científicos, mas todas as três segundo a entrevista leem livros literários.

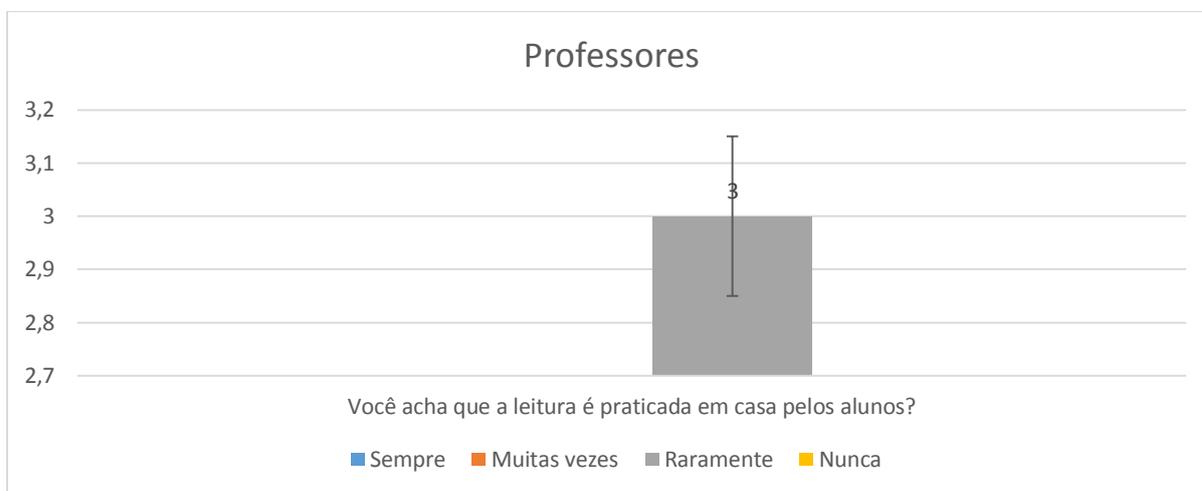
Figura 31: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre leitura em ambientes virtuais (margem de erro 5% para mais ou para menos).



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Entretanto, a Figura de número 31 apresenta um gráfico comparativo aonde cerca de uma das professoras lê textos extraídos da internet.

Figura 32: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre a leitura praticada pelos alunos em casa (margem de erro 5% para mais ou para menos).



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Verificou-se, ao longo da pesquisa, que as três professoras acham que a leitura praticada pelos alunos em casa acontece raramente. Isso pode ser confirmado também durante as observações das aulas. No decorrer da aula a professora B vai até os grupos, mas não há um direcionamento sobre a análise literária e sim o contar a história do livro, sem uma reflexão crítica. Esse trabalho foi combinado entre todas as três professoras de língua portuguesa para a semana do livro. Assim, a professora relata que, “a aula faz parte de um projeto que ainda não está totalmente estruturado, no primeiro momento os alunos encenam como recebem a leitura – geralmente não gostam.” Segundo a professora B, os alunos trataram da importância da leitura em cima do que eles leram, porém, ainda, estão pensando como iriam fazer isso.

Soares (2011) traz, em seus estudos, reflexões e esclarecimentos de como tem sido desenvolvidas as relações entre Literatura e ensino na esfera escolar. Pontua a professora da Universidade Federal de Minas Gerais que há uma descaracterização da literatura nesse espaço e, por isso alguns teóricos têm questionado a sua permanência como disciplina no currículo escolar. Percebeu-se a falta de direcionamento pedagógico às professoras, diante do exposto pela professora B.

A atitude lembra a Escola Nova que se contrapõe ao que era considerado “tradicional”. Segundo Libâneo “trata-se de ‘aprender a aprender’, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito” (2006, p. 25). Libâneo descreve a educação da escola nova como “um processo interno e

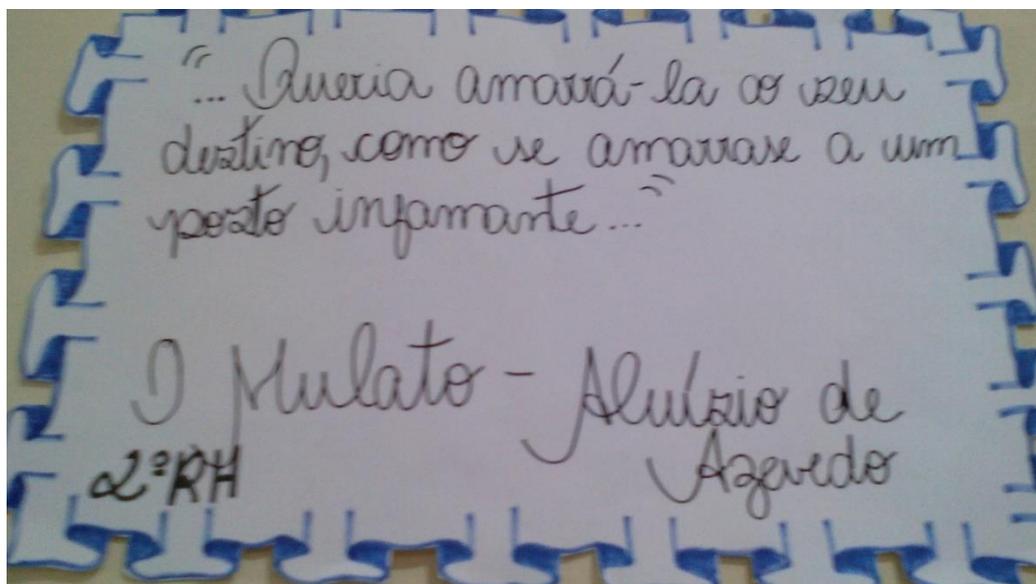
não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio (...) um ensino centrado no aluno e no grupo” (2006, p. 22).

Na concepção dos escolanovistas, o aluno é o centro das atividades escolares, é um ser ativo e curioso. Surge a valorização do “eu” do aluno e, também, as atividades adequadas às suas características individuais (LIBÂNEO, 2006).

A autoridade do professor não entra mais em prática e sim a sua capacidade de auxiliar o aluno em suas tarefas escolares. Conforme Libâneo, “não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre, e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela” (2006, p. 26).

Em outro momento, os alunos da escola Emílio Nemer espalharam cartazes na escola com frases de escritores brasileiros. Alguns cartazes apresentavam erros ortográficos e no nome do escritor, fato que passou despercebido aos olhos das professoras, como mostra a Figura 33, Aluísio Azevedo se encontra no cartaz grafado Aluísio de Azevedo e o vocábulo amarrasse escrito com um único “s”.

Figura 33: Foto retirada de um dos cartazes colados na parede interna da escola



Fonte: acervo da Professora Pesquisadora (14/11/2016).

Percebeu-se que há iniciativa das professoras, porém pouco apoio na estrutura pedagógica do projeto. Durante a observação, a professora B relatou que o pedagogo sabia do projeto, porém a iniciativa partiu de um momento no planejamento da escola, aonde o pedagogo A perguntou o que iria ser feito no dia da leitura.

Outro fator que merece atenção é o fato de o pedagogo estar sobrecarregado com atividades administrativas ou de coordenação e acompanha superficialmente o trabalho de supervisão nos planejamentos de área. Percebeu-se a vontade da professora B em mudar uma realidade que ela mesma vivencia todos os dias em sala de aula, porém, o trabalho de supervisão, ainda, é muito carente dentro da instituição, apesar de ter um pedagogo no turno matutino e outro no turno vespertino.

Durante a apresentação dos grupos, ficou nítido que se tratava de, apenas, contar o enredo da história, inclusive ao apresentarem *Quincas Borba*, de Machado de Assis, em nenhum momento fizeram referência à Teoria do Humanitas, “aos vencedores as batatas” e muito menos à crítica da obra apresentada.

Figura 34: Foto da apresentação das narrativas



Fonte: acervo da Professora Pesquisadora (17/11/2016).

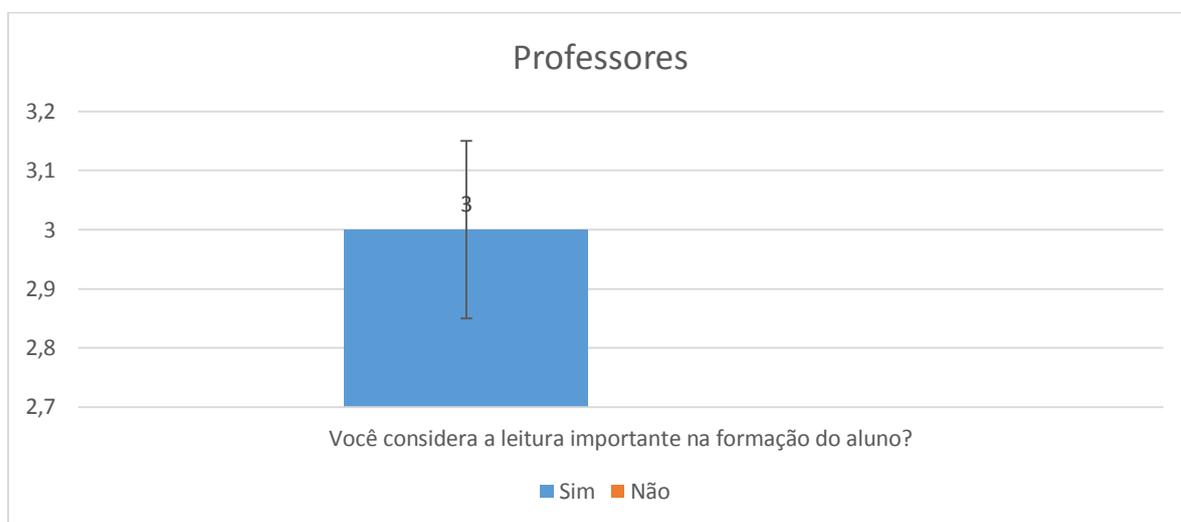
Na apresentação do livro *o crime do padre Amaro*, de Eça de Queirós, a professora B se preocupou com a postura dos alunos durante a apresentação, entendeu-se que os alunos estudaram a corrente realista/naturalista como se fossem duas correntes ao invés de uma, isso por que está dessa maneira no livro didático o qual eles estudaram. Durante a apresentação o que se trabalha são os elementos da narrativa e não a crítica literária.

Segundo Saviani, “a escola nova pretendeu reformular internamente o aparelho escolar” (2008, p. 29), pois além das mudanças no processo de ensino-aprendizagem, mudou também o ambiente escolar, as escolas passaram de lugares sombrios para escolas coloridas, alegres, movimentadas e bem equipadas. Esta mudança física une-se à mudança de concepção de aula e de métodos utilizados para ensinar-aprender, isso é de grande importância, pois os materiais didáticos devem ser atrativos, estimular a curiosidade e o interesse dos educandos, como também aguçar seus sentidos e facilitar a aprendizagem.

Do ponto de vista dos materiais didáticos, começa a surgir a introdução de alguns jogos como materiais alternativos e estratégias pedagógicas. As aulas tornaram-se participativas e comunicativas. Cada professor tentava criar um estilo próprio de trabalho. O lúdico começa a ser levado em consideração em sala de aula, acredita-se que o lúdico facilita a aprendizagem, porque aproxima o cotidiano da criança ao conhecimento. O mesmo acontece com a utilização de materiais didáticos de forma lúdica, como jogos, filmes e brincadeiras. A simbologia presente nestes momentos faz com que a criança aproxime os conhecimentos propostos durante estas atividades do seu cotidiano, internalizando o conhecimento de forma significativa e prazerosa. Foi divertido para os alunos, porém nem tanto emancipatório.

Um exemplo de movimento escolanovista é a Pedagogia Montessoriana que passou a fazer parte da metodologia de ensino-aprendizagem dos educadores, em que os instrumentos utilizados para educar são utensílios domésticos que fazem parte do cotidiano da criança — pratos, copos, vasos de flor, mesa, cadeiras, cortinas, porta, janelas etc. De acordo com essa corrente, tudo pode ser utilizado como material, porque a educação acontece durante a vida, então, tudo faz parte das aprendizagens e tudo entra dentro do universo escolar como importante (MONTESSORI, 1990).

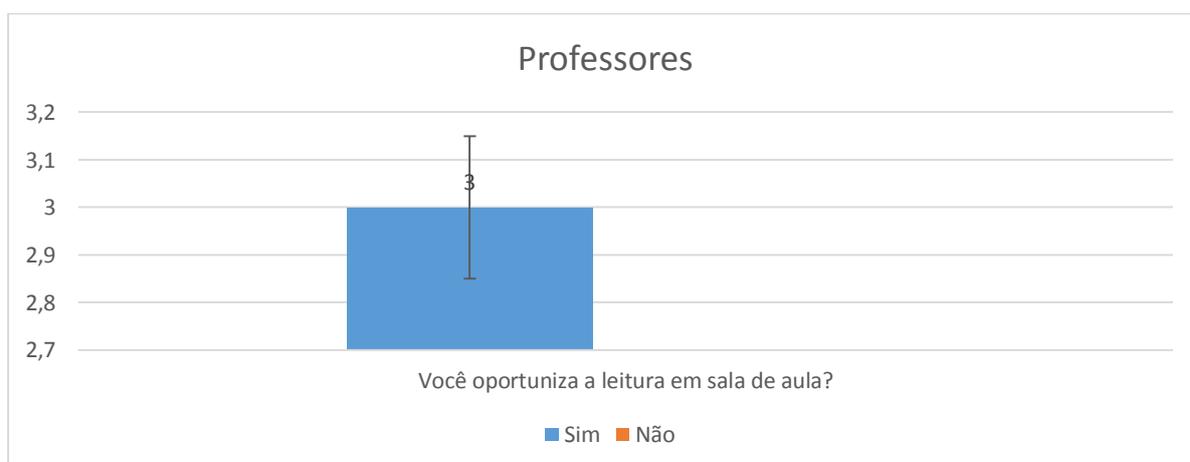
Figura 35: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre a leitura na formação do aluno. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Constatou-se durante a pesquisa, segundo os relatos das professoras de língua portuguesa, cem por cento dos alunos praticavam a leitura raramente em casa. Dado preocupante já que as três professoras consideram a leitura importante para a formação do aluno.

Figura 36: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre a oportunidade de leitura em sala de aula (margem de erro 5% para mais ou para menos).

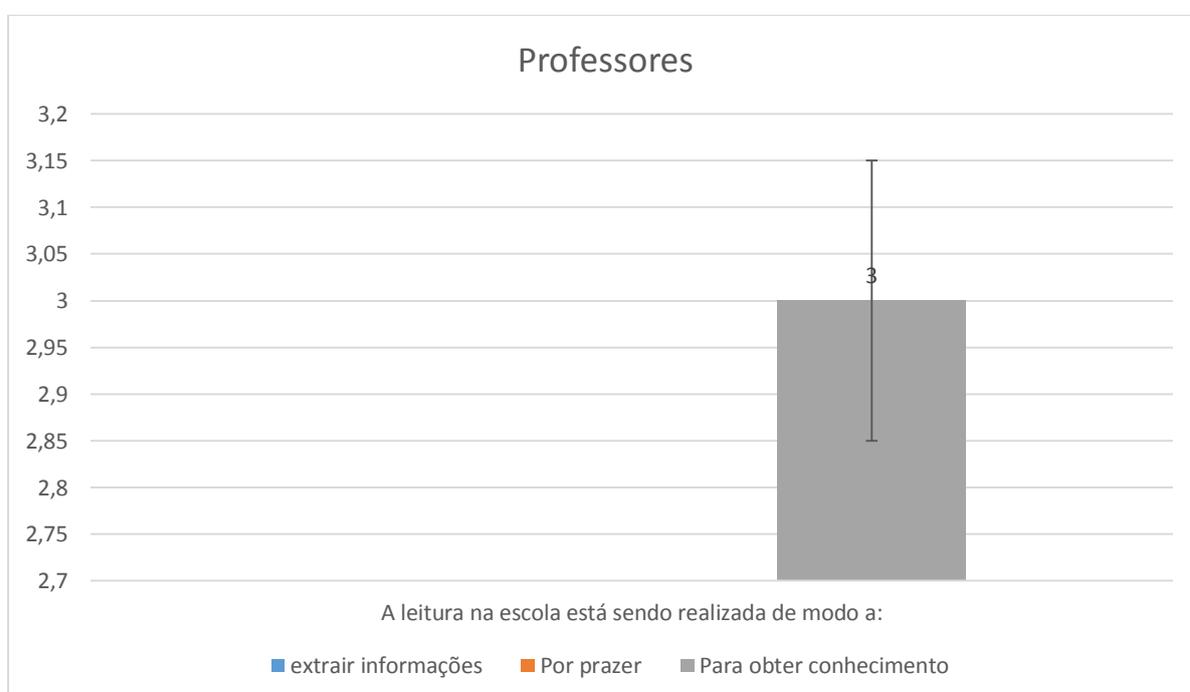


Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Ao mesmo tempo que as três professoras disseram oportunizar a leitura em sala de aula, como mostrou a Figura 36, apenas uma relatou que a leitura é um processo mecânico, como demonstrado no gráfico da Figura 26 e durante o projeto efetivado pela escola. Posteriormente, essas mesmas professoras afirmaram que a escola só oportuniza a leitura para o conhecimento e não para o deleite, o que se pôde verificar na Figura de número 37. Percebeu-se, então, que a leitura na escola tem, apenas, a finalidade do conhecimento, ou seja, o aluno lê para saber e não por que ele quer ou tem vontade de saber.

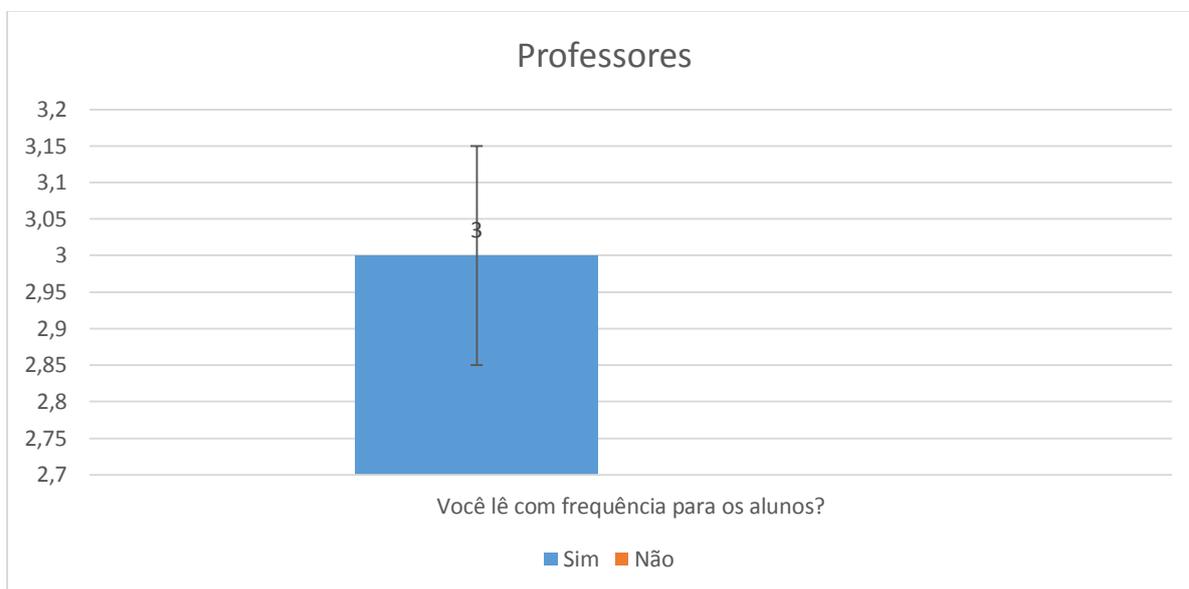
Entretanto, a didática é considerada uma ciência que estuda os saberes necessários à prática docente e é um dos principais instrumentos para a formação do professor, pois é nela que se baseiam para adquirir os ensinamentos necessários para a prática. De acordo com Libâneo (2002, p. 26), “a didática trata da Teoria Geral do Ensino”. Como disciplina é entendida como um estudo sistematizado, intencional, de investigação e de prática (LIBÂNEO, 2002).

Figura 37: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre como vem sendo trabalhada a leitura (margem de erro 5% para mais ou para menos).



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Figura 38: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre a leitura dos professores para os alunos (margem de erro 5% para mais ou para menos).



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

O gráfico da Figura 38 apresentou que cerca de três professoras leem para os alunos o que se constatou durante a observação das aulas que a professora C, assim como as outras, liam os enunciados dos exercícios e explicavam para os alunos, porém os alunos demonstravam grande dificuldade no entendimento dos exercícios.

A professora C, durante a explicação do exercício, que possuía uma poesia de Cecília Meireles, conta como foi o primeiro contato dela com as obras da autora, enfatizou bem Cecília Meireles, porém o segundo texto se tratava de uma música de Caetano Veloso que foi apenas lida. Ela estipulou dez minutos para fazer a questão e depois corrigiu-as.

Enquanto os alunos leem, individualmente, e em silêncio, a questão, para assim fazê-la, a professora C caminhava pela sala e observava os alunos. Ao corrigir as questões, uma por vez, não voltava aos conceitos, só em caso de dúvida de algum aluno, ela repetia e frisava o conceito depois.

Durante a semana de estágio, percebeu-se que as professoras A, B e C tentavam, dentro do que podiam, sanar os vícios trazidos pelos alunos do ensino fundamental, está clara e nítida a dificuldade de interpretação dos alunos e a prática da leitura codificada e decodificada, era grande a quantidade de alunos que não conseguiam se quer fazer a leitura semântica dos enunciados propostos como

exercícios e para dificultar ainda mais o trabalho docente, há um trabalho superficial de supervisão durante os planejamentos de área. O ideal seria que esse trabalho supervisionado fosse integrado a uma sequência didática para ambas as professoras e o projeto literário que a escola fez fosse voltado para a crítica literária, já que esses alunos estão no ensino médio e pretendem ir para uma graduação. Até porque acredita-se que o ensino de literatura deva pautar-se na crítica e não na historiografia ou na narrativa sem uma fundamentação pautada na realidade vivida pelo aluno. A leitura sem a palavra mundo, de Paulo Freire, é, apenas, decodificação de letras e palavras sem significação para o currículo vivido.

Nessa tendência pedagógica, a tradicional, o papel da escola está intimamente ligado com a reprodução de conhecimentos. Estes, por sua vez, devem preparar o aluno para uma futura posição na sociedade (LIBÂNEO, 2006).

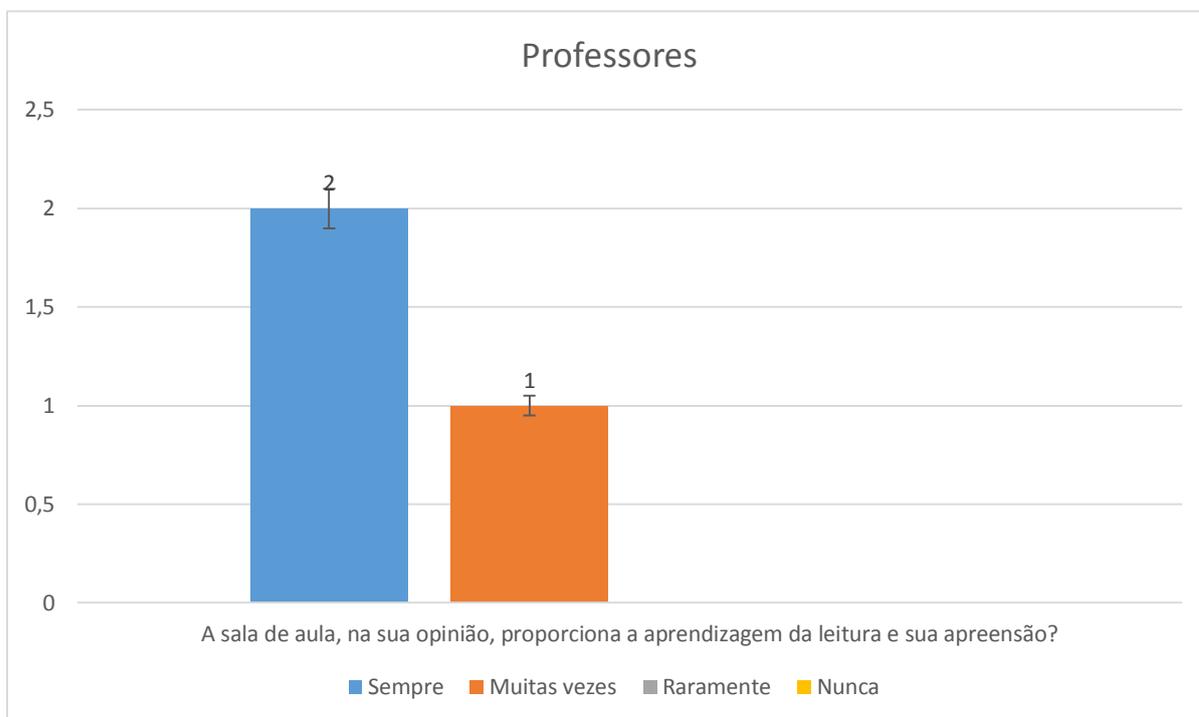
A relação de aprendizagem entre professor e aluno acontece com muita autoridade, pois o professor, ocupando um lugar de ápice, possui, em suas colocações, o que realmente é verdadeiro. Assim, o aluno nada sabe e sua capacidade está atrelada ao que o professor discorreu. As atividades são feitas individualmente (a maioria delas simples reproduções do conteúdo repassado) não ocorrendo interação entre alunos e alunos e entre alunos e professores.

De acordo com a pedagogia tradicional, o professor se limita, apenas, a transmitir o conhecimento, tornando se, assim, a autoridade do saber. O relacionamento do professor com o aluno é descrito por Libâneo como:

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo como verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz de assegurar a atenção e o silêncio (LIBÂNEO, 2006, p. 24).

A memorização é uma das bases dessa prática pedagógica, uma vez que a pedagogia tradicional acredita que o aluno deve disciplinar a mente e formar hábitos (LIBÂNEO, 2006). A principal metodologia de ensino é a aula expositiva. Os alunos são vistos como passivos frente à aprendizagem, devendo aprender, igualmente, os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Figura 39: gráfico comparativo entre as professoras de língua portuguesa do Ensino Médio da EEEM Emílio Nemer sobre a aprendizagem da leitura e sua apreensão em sala de aula. Margem de erro 5% para mais ou para menos.



Fonte: pesquisa realizada em setembro de 2016.

Segundo a pesquisa realizada com as professoras, duas delas responderam que a sala de aula proporciona a aprendizagem da leitura e sua apreensão e uma respondeu que muitas vezes. O que foi confirmado durante as observações das aulas, durante a correção dos exercícios a professora A lê a questão para os alunos, explicando o enunciado, em seguida escolhe um aluno para respondê-la. Após a resposta do aluno, ele mesmo escolhe um outro aluno para responder a próxima questão e assim sucessivamente.

Em meio a correção, a professora A aproveitou uma oração que falava sobre o senado, e pergunta para os alunos: onde está nosso presidente Michel Temer? Os alunos no entanto, não souberam responder. A professora A, respondeu a eles que “nesta manhã, nosso presidente está na sessão de abertura e da plenária Reunião de Alto Nível sobre Grandes Movimentos de Refugiados e Migrantes na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York”. Em, outro exemplo do exercício, ela perguntou o significado do vocábulo “alienado”, os alunos também não souberam responder, ela dá o exemplo da vizinha dela que é uma pessoa com curso superior e no entanto é alienada, mas ela é alienada por que quer - ela explicou o

significado da palavra alienada. Falou, também, sobre preconceito linguístico, percebeu-se que os assuntos surgem no decorrer da correção, a professora A induz a aula não diretiva. Assim, ao considerar o processo de aprendizagem como uma ação conjunta entre professor e aluno, na qual o professor estimula e dirige as atividades em função da aprendizagem dos alunos, pode-se dizer que aula é a forma didática básica de organização do processo de ensino (LIBÂNEO, 2002).

Em outra aula, após as atividades rotineiras, entregou os exercícios de coerência e coesão, leu novamente para os alunos, que trazem certos vícios do ensino fundamental, como, por exemplo, essa dificuldade de interpretação dos enunciados. Mesmo que a professora A explique o enunciado, sempre há algum aluno que não acompanha a explicação, a sala não é tumultuada, porém há, sempre, uma ou outra conversa que acredito seja típico da idade ou falta de maturidade que a idade apresenta. Enquanto os alunos fazem os exercícios, a professora A registrou o conteúdo em sua pauta diária.

Em seguida, explica, novamente, a segunda questão, falou sobre os passos de uma dissertação argumentativa.

Outro fato relevante durante a pesquisa é que as professoras mal sabiam identificar as habilidades e as competências de leitura desenvolvidas por eles (professores) em sala de aula.

Outro fator que merece atenção é a construção da identidade profissional, que se trata de um processo de ressignificação em que o sujeito situado se constrói historicamente. O professor em formação tem que estar ciente sobre sua reflexão enquanto educador e de sua atualização sobre o conteúdo aprendido; ele precisa estar em constante estado de aprendizagem para melhorar suas competências tanto como profissional, quanto na sua metodologia de ensino. Libâneo (2001, p. 36) se refere à ação docente quando diz que:

É certo, assim, que a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

Para o autor, a formação docente é um processo pedagógico, que deve acontecer de forma a levar o professor a agir de maneira competente no processo de ensino (LIBÂNEO, 2001).

O papel da Didática na formação de professores foi também estudado por Cipriano Luckesi (2001), e alguns conceitos que seguem são um resumo de seu pensamento sobre o tema. A didática, para assumir um papel significativo na formação do educador, não poderá reduzir e dedicar-se somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais desenvolve um processo de ensino-aprendizagem. E sim, deverá ser um modo crítico de desenvolver uma prática educativa forjadora de um projeto histórico, que não será feito tão somente pelo educador, mas, por ele conjuntamente com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade. A didática deve servir como mecanismo de tradução prática, no exercício educativo, de decisões filosóficas, políticas e epistemológicas de um projeto histórico de desenvolvimento do povo. Ao exercer seu papel específico estará apresentando-se como o mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas educativas.

Freire (2016, p. 43-44), aborda a importância da reflexão crítica, em que professor deve fazer da prática sobre a teoria e vice-versa. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal concreto que quase se confunda com a prática. No mesmo ponto de vista Coll e Solé (1996, p. 87), também indagam a importância da teoria sobre a prática quando dizem:

Necessitamos de teorias que nos sirvam de referencial para contextualizar e priorizar metas e finalidades; pra planejar a atuação; para analisar seu desenvolvimento e modifica-lo paulatinamente, em função daquilo que ocorre e para tomar decisões sobre a adequação de tudo.

Freire (2016, p. 24) afirma que, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. E reforça a seguir que, “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar aprender participamos de uma experiência total, diretiva, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2016, p. 26).

Um dos campos específicos da Didática aplica-se à constante articulação entre teoria e prática com outras áreas do conhecimento para assim dar suporte ao professor no desenvolvimento de suas habilidades e competências diante da educação. Ao referir-se a tal assunto Libanêo (2012, p. 16) diz que:

[...] a formação de professores precisa buscar uma unidade do processo formativo. A meu ver essa unidade implica em reconhecer que a formação inicial e continuada de professores precisa estabelecer relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, de modo a romper com a separação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos.

Nesta perspectiva percebeu-se a importância da Didática visto que ela “se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente” (LIBÂNEO, 2002, p. 28).

A Pedagogia Crítica valoriza a escola como parte de um contexto social num todo, que busca a transformação da sociedade através da democracia. Para Saviani (2012, p.10) ela “recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação”.

O que se percebeu é que cada professora segue uma tendência pedagógica e mesmo tendo o planejamento coletivo, elas seguem desconectadas uma da outra. Nesse cenário notou-se que é preciso entrevistar também os pedagogos. Que foram nomeados na pesquisa como pedagogo A e pedagogo B.

Durante a pesquisa com os pedagogos averiguou-se que tanto um como o outro possuem licenciatura em pedagogia e especialização na área. Para o pedagogo A o desinteresse pela leitura está na “falta de hábito de leitura”, segundo o pedagogo A “o aluno não costuma ver o pai ou a mãe lendo e para piorar o jornal na escola só é usado para recortes”.

Entretanto o pedagogo B, afirma que “estamos vivendo em uma crise educacional, com grandes impactos. A tecnologia pode ser benéfica de forma adequada, isso tem feito com que os alunos leem menos e use os smartphones como brinquedo e não como fonte de pesquisa, o que torna os livros desinteressantes e pouco atraentes.” O pedagogo B ressalta ainda que “o papel primordial da família é acompanhar e incentivar os filhos na escola e principalmente na leitura e escrita, a escola obteria resultados mais satisfatórios e os alunos se sentiriam apoiados.”

Observou-se a preocupação com o resultado das avaliações de larga escala, o que acredita-se, infelizmente ter atrasado o trabalho da pesquisa, já que foi preciso fazer duas pesquisas, sendo que a primeira o resultado obtido não condizia com a realidade das escolas públicas onde cerca de 100% dos alunos admitiram gostar de leitura, esse resultado foi equivocados, já que se tem as tabelas da prova PAEBES 2016 e a entrevista com as professoras da escola. Foi preciso realizar outra pesquisa,

sem interferência da gestão de modo que o resultado foi fidedigno a realidade brasileira e a realidade da escola Emílio Nemer.

Outro fator que mereceu destaque na pesquisa foi o fato de muitos profissionais não verem a necessidade em se apropriar da teoria como base para suas ações, consideram a boa atuação como “vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria” (LIBÂNEO, 2001, p. 28).

Entretanto, para Freire (2016, p. 51), uma verdadeira formação docente acontece somente através de um novo olhar sobre a curiosidade epistemológica, pois:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua a curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

E, acrescenta a seguir, que “o importante, não resta dúvida, é não parar satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las a análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2016, p. 51).

Segundo o pedagogo B, “o interesse tecnológico se tornou mais atraente, menos teórico, sem cobranças, isso interfere na educação sistemática da escola e os pais tem contribuído para que isso aconteça, pois não colocam limites, ou seja, hora para os estudos e leitura”, o pedagogo afirma que “o tempo todo os adolescentes estão no smartphones com jogos diversos e redes sociais e nunca com pesquisas e leituras.”

Segundo o pedagogo B “devido a dinâmica da vida cotidiana, as novas tecnologias vieram para facilitar e agilizar ainda mais as carências em relação ao conhecimento e ao tempo, é um telefonema, é um e-mail, uma aula à distância enquanto se viaja no ônibus, as notícias em jornais eletrônicos, um livro no tablete. Tudo isso e mais um pouco.”

Entretanto, destacou-se que sempre existe o outro lado da moeda, as famílias desestruturadas começaram a perceber que esse bem também pode ser utilizado como entretenimento, e assim os filhos passaram a ficar horas e horas jogando games, perdendo sua infância ou adolescência; ou ainda quando um professor pede uma pesquisa, não são capazes de filtrarem uma informação e acabam copiando e colando.

Um dos maiores problemas das escolas públicas é o fato do aluno possuir informação, mas não saber usá-la. Na internet tudo pode ser encontrado é muito cômodo. Os alunos não querem ter o trabalho de pensar, de discutir e refletir. Perdeu-

se toda subjetividade e com isso tem-se o reflexo do aluno alienado, indisciplinado e sem opinião própria. Que profissional virá por aí? O que se tem são formações e formações que vivem nos questionando como agir diante dessa problemática.

Criou-se a cultura do “achar pronto” inclusive influenciada pela família que trabalha o dia todo para propiciar conforto aos filhos, mas esqueceu-se de olhar o caderno do adolescente, de incentivar a leitura ou até mesmo ler um livro junto a ele. Enquanto existir essa cultura, os professores, terão sim que continuar fazendo a mágica para que aconteça a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste trabalho, concluiu-se que é fundamental a leitura. Compreendida como artefato de poder, a leitura é cultivada e tecida em um cenário social, político, econômico e cultural ao pressupor-se que o cidadão deve estar apto para articular os mais variados aspectos que vão desde a linguagem, passando pela sensibilidade, emoção até a criticidade e exercício da reflexão que são fundamentais para as diferentes aprendizagens. Como confirma o professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tomás Tadeu Silva:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso, o currículo é autobiografia. O currículo é vida *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p.150).

O currículo se especifica de acordo com cada região, povo e cultura, nele se forjam relações de poder, onde a ideologia de uma classe dominante predomina sobre as demais, impondo seus valores e construindo as identidades desses grupos.

Por isso, durante a Segunda Guerra Mundial evidenciou-se a leitura como uma das maiores e mais temidas ferramentas de transformação social: é ela que passa o conhecimento, que permite ao espírito humano viajar pela experiência de outrem, que liberta os grilhões da ignorância imposta por opressores. Ao longo dos tempos, livros foram queimados publicamente ou destruídos clandestinamente para evitar a formação do indivíduo com qualidade e sua oposição aos sistemas ditatoriais. Um homem sem instrução é um homem sem voz, mas a leitura forma indivíduos conscientes de seu papel na sociedade, de seus direitos como cidadãos e aptos a fazerem suas próprias escolhas, transformando a criança em um adulto capaz de enfrentar a vida.

Nesse contexto, procurou-se compreender por meio de pesquisa quali-quantitativa, observações de aulas e análises de questionários o desinteresse pela leitura entre os alunos de ensino médio da escola estadual Emílio Nemer, nesse sentido, confirmaram-se as hipóteses levantadas e alcançaram-se os objetivos propostos, tendo visto que o objetivos específicos eram analisar os meandros textuais e estruturais das obras do escritor Machado de Assis e a concepção da crítica e do livro didático; analisar o PCNEM no que diz respeito à literatura; examinar e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida para o processo ensino-aprendizagem;

elaborar e aplicar um questionário para os alunos sobre o hábito de leitura; estudar práticas alternativas para despertar nos alunos o gosto pela literatura; além de elaborar e aplicar um questionário para os pedagogos e professores sobre o hábito de leitura; todas essas ações cumpridas culminaram com o alcance do objetivo geral que era estudar os fatores que contribuíam para o desenvolvimento de competências e habilidades na formação de leitores da Literatura de Machado de Assis na escola estadual de Ensino Médio Emílio Nemer.

Diante das evidências que o estudo possibilitou, concluiu-se que, após uma reflexão sobre a temática abordada e tendo como suporte os textos em estudo, confirmou-se o que Libâneo coloca em questão no livro *organização e gestão da escola - teoria e prática*. O autor destaca que o sistema escolar e as políticas educacionais têm se centrado na escola como unidade básica e espaço de realização de objetivos e metas do sistema educativo.

O realce da escola como objeto de estudo não explica, apenas, a sua importância cultural, mas, também, as estratégias de modernização e de busca de eficácia do sistema educativo. Uma dessas estratégias diz respeito à descentralização do ensino, atribuindo às escolas maior poder de decisão e maior autonomia. É por essa razão que as reformas educativas de vários países, as propostas curriculares, as leis e resoluções sobre o ensino, os projetos de investigação pedagógica, recorrem hoje, cada vez mais, a termos como autonomia, projeto pedagógico, gestão centrada na escola e avaliação institucional.

Há uma grande diferença entre administração e gestão. O artigo 15 da lei 9394/96 estabelece como sugestão a gestão democrática, a mesma gestão compartilhada, dita por Heloísa Luck (2000), que envolve desde a família do aluno, professores, serventes, vigia, enfim toda comunidade escolar. Gestão democrática não é só votar no diretor, é mudar o paradigma de administração, uma vez que a escola ainda está muito arraigada ao modelo de escolástica.

É nesse ponto que se levantam os quatro pilares da gestão: orientação, coordenação, mediação (também citada por Paulo Freire) e o acompanhamento. Cabe ao gestor mobilizar os processos sociais com promoção de resultados (meritocracia), decisões compartilhadas e participativas, definição de objetivos, mudanças de ações como condições para o desenvolvimento contínuo. É um processo intersubjetivo de liderança. Completamente o oposto do administrador que

controla, enfatiza que os bons resultados não devem ser mudados, a prática está centralizada, há definições de tarefas e funções.

Entretanto, precisa-se educar para as competências e habilidades construindo com eficiência e eficácia no cotidiano escolar de modo que possibilite melhorias no ensino em todos os níveis, o que não é tarefa fácil, pois, infelizmente, o que se tem são muitos administradores ainda, pedagogos que são especialistas em séries iniciais e não em gestão educacional e professores que ainda não se assumiram como gestores de sala de aula, não compartilhou decisões no currículo de acordo com o artigo 26 da LDB (currículo oculto de Tomás Tadeu Silva - parte diversificada do currículo). A gestão envolve todos em ações compartilhadas. Por isso, é tão importante as avaliações institucionais, elas servem de indicadores que apontam a defasagem da aprendizagem dos alunos. Cabe aos professores repensarem a práxis. Que identidade estou formando em minha escola?

Contudo a pesquisa recomenda a (re) construção da prática docente a partir do Processo de Reflexão Ação da Prática Pedagógica e que tem sido evidenciada como sendo de suma importância na constituição do 'fazer-se' professor. Sabe-se que o papel do professor é relevante no sistema educacional, portanto, a sua formação tem que trazer qualificação, capacitação e um aperfeiçoamento e, sobretudo, essa reflexão-ação, sempre trazendo algo inovador para suas práticas docentes. Todos os dias o docente enfrenta desafios desse 'fazer-se' professor. Esse processo reflexivo enfrenta, diariamente, dificuldades e até mesmos os empecilhos do cotidiano escolar.

Desde sua formação o profissional necessita se tornar um crítico que tem na ação de suas atividades um reflexo que responda as demandas diárias. A proposta é que o processo de Reflexão-Ação da Prática Pedagógica seja planejado como uma atividade constante em sala de aula; sugestão de estágios de reflexão-ação sobre a própria prática docente (movimento de análise e identificação, pois o professor, enquanto observa sua sala de aula, identifica questões positivas e negativas e as analisa), e; norteador de mudanças e (re)construções da prática de ensino e aprendizagem e conhecimento de línguas.

O estágio de observação pode ser compreendido como um movimento de análise e identificação, pois o professor, enquanto observa sua sala de aula, identifica questões positivas e negativas e as analisa.

No Estágio de Reflexão-Ação/Observação, pode-se utilizar algumas perguntas, tais como: O trabalho de leitura/produção escrita alcançou os objetivos gerais e

específicos? Por que sim? - Por que não? Os alunos tiveram êxito ao desenvolver a atividade? A atividade foi reconhecida como importante para ambos os interessados – professor e alunos? A atividade facilitou ou dificultou o desenvolvimento dos objetivos pressupostos em cada exercício?

A meta é a obtenção de informações que possam ajudar a entender o sucesso e ou não da atividade desenvolvida. Quanto à discussão, torna-se necessário o encontro com os demais professores (da mesma turma, por exemplo) para uma conversa sobre as informações obtidas na atividade.

Podem-se responder questões acerca de vários assuntos: dificuldade dos alunos com determinados tipos de atividades, elaboração de diários sobre os principais e recorrentes problemas da turma quanto ao ensino/aprendizagem, avaliação de propostas a serem planejadas e mobilizadas para o desenvolvimento e reconstrução do trabalho em sala de aula. Assim, observa-se que são várias as ações de reconstrução possíveis a serem direcionadas à sala de aula.

Os caminhos conceituais e metodológicos que têm direcionado as práticas didáticas de produção textual e leitura. Não se pode negar, que exista algum processo de libertação e autonomia, as teorias críticas e pós-críticas olham com desconfiança para conceitos preestabelecidos. O filósofo Jacques Derrida (2009) afirma que é preciso desconstruir para construir, entretanto, não se deve demorar, os caminhos conceituais e metodológicos que tem direcionado as práticas didáticas de produção textual e leitura devem ser repensados, cabe ao professor não olhar mais para o currículo com a mesma inocência. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais confiam.

Para Silva (2011), existem três teorias do currículo: a tradicional, a crítica e a pós-crítica. A teoria tradicional surgiu em 1918 nos Estados Unidos a partir do lançamento da obra *The Curriculum* de Bobbitt, “[...] escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões. [...]” (SILVA, 2011, p. 22). Bobbitt almejava que a escola tivesse o mesmo modelo de preparo que foi indicado por Frederick Taylor que, no entanto era proposto através da ideia de organização e desenvolvimento. “[...] Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. [...] queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter[...]” (p. 23).

Assim o modelo pretendido centrava todo seu trabalho na criança, este discordava do currículo clássico que não dava ênfase no que diz respeito às experiências das crianças só levava em consideração as matérias antigas, ou seja, desconsiderando o que de novo viesse a surgir. Dessa forma: “[...] O currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. [...]” (p. 27).

De acordo com Silva (2011), o modelo de educação que Taylor idealizava era inspirado no modelo de fábrica e a escola tinha que ensinar os conhecimentos da cultura estadunidense, não queria que as outras culturas influenciassem os alunos e a sociedade, dessa forma, idealizando o que devia ser ensinado na escola. Assim, a ênfase se orientava na produtividade, organização e desenvolvimento assim concebendo um currículo que funcionasse de forma semelhante a uma empresa ou indústria com “[...] preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.” (p. 22).

Assim, de forma geral, as teorias tradicionais do currículo marcam o início desta discussão, defendem para a escola o mesmo modelo organizacional das fábricas e resumem a preocupação dos conteúdos a uma lista de assuntos supostamente neutros. Em relação às teorias críticas Silva (2011) afirma que ela tem seu início nos anos 1960, um contexto de grandes movimentações sociais e políticas em todo mundo: a luta pelos direitos civis, direitos das mulheres, protestos contra a guerra do Vietnã, organizações de liberação sexual, defesa do meio ambiente, dentre outros. É, também, nesse período, que muitos materiais – livros, vídeos irão propor que seja refletida e problematizada a educação tradicional e como ela estava sendo posta em prática, seus objetivos, isso chega também ao currículo, por meio do “movimento de reconceptualização” (SILVA, 2011, p. 29). Esse movimento é representado por Young, Freire, Althusser, Bourdieu, dentre outros. O ponto central de suas críticas é a pedagogia tradicional, o jeito de aprender e ensinar na escola. Destacam-se os estudos de Freire que problematizava a chamada educação bancária, em que o professor depositava saberes que precisavam ser respondidos tal e qual havia sido ensinado:

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo construído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito – bancário.

Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. [...] (SILVA, 2011, p. 59)

Na visão bancária da educação, o educador exerce um papel de transferência de saberes do professor para o aluno, como se o educando não soubesse nada e nesse processo está limitado enquanto o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a um ato depósito de conhecimento. “[...] Na concepção de Freire, é por meio dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. [...]” (SILVA, 2011, p. 59).

As teorias críticas colocam em tese as relações educacionais e sociais, sendo de questionamento, receio e mudança radical, o importante não é mover procedimentos de como fazer o currículo, mas formas de se produzir conceitos que permitam a compreensão do que o currículo faz e o que pode vir a ser e o que pode ser mudado, reconfigurado. Discutiam que a escola age, de forma ideológica, por meio do seu currículo, sendo este de forma direta quando são trabalhadas as matérias para que ocorra veiculação das crenças e valores das sociedades dominantes, que, na maioria das vezes, ao transmitir essas crenças, colabora para que aconteça a reprodução do mundo capitalista:

[...] É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. [...]. (SILVA, 2011, p. 34)

No momento em que se reproduzem os costumes da cultura dominante, se dá garantia para que a sociedade que se diz ampla, se firme, desse modo, tendo prestígio e valor sobre as outras, na proporção em que ela se desenvolve e se valoriza, a partir do momento em que as pessoas tem vantagem dela, seja de valores, atitudes, desta forma, “[...] a cultura não depende da economia: a cultura funciona como uma economia, como demonstra, por exemplo, a utilização do conceito de “capital cultural”. (SILVA, 2011, p. 34). Assim, a cultura adquire força quando se define como sendo de melhor prestígio, de maior valor e quando são vistos como os melhores valores, hábitos, costumes e a partir daí os valores de outras classes não são considerados

significativos, desta forma é notável que nesse percurso o currículo se baseia na cultura influente privilegiando quem já conhece esse modelo:

[...] As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. [...] que lhes aparece como algo estranho e alheio. [...] têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento de valorização. Completa-se o ciclo de reprodução cultural. [...]. (SILVA, 2011, p. 35).

Por isso é tão importante se estabelecer novos paradigmas na leitura, Claudia Maria Mendes Gontijo, professora da Universidade Federal do Espírito Santo, propõe uma leitura aonde se entende que alfabetização e letramento estão intrinsecamente ligados, visto que o ensino da linguagem deve ir além das relações de codificação e decodificação dos grafemas e fonemas. Ela tem início muito antes da criança ou do adulto não alfabetizado frequentar a escola. A professora defende que a compreensão nesse processo começa com a família, igreja, rua como lugar de trabalho, enfim todo o ambiente que cerca a criança ou adulto que ainda não é alfabetizado. Daí, a relação da alfabetização com o letramento, é fundamental que se alfabetize letrando. Como completa a professora da Universidade de Minas Gerais Magda Soares,

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, por que isso significaria negar a própria escola[...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, que se traduz em inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2011, p. 78).

Para tanto, a pesquisa recomenda as contribuições acerca dos estudos de Isabel Solé, as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

O trabalho com a leitura em sala de aula é apresentado por Solé (2012) em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura.

Solé (2012) chama a atenção para o fato de que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente.

Muitas crianças rotuladas por apresentarem dificuldades de aprendizagem teriam condições de atingir níveis adequados de leitura, se fossem ensinadas a ler de forma apropriada.

Segundo a autora, constituem as estratégias de compreensão leitora para antes da leitura:

- Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros.
- Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;
- Expectativas em função do suporte;
- Expectativas em função da formatação do gênero;
- Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação;

Atividades durante a leitura:

- Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura;
- Localização ou construção do tema ou da ideia principal;
- Esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário;
- Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores;
- Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo;
- Identificação de palavras-chave;
- Busca de informações complementares;
- Construção do sentido global do texto;
- Identificação das pistas que mostram a posição do autor;
- Relação de novas informações ao conhecimento prévio;
- Identificação de referências a outros textos.

Atividades para depois da leitura:

- Construção da síntese semântica do texto;
- Utilização do registro escrito para melhor compreensão;
- Troca de impressões a respeito do texto lido;
- Relação de informações para tirar conclusões;
- Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto;

Avaliação crítica do texto.

As estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura, pretendiam desenvolver a prática na formação do leitor, que, para alcançar esse estágio de proficiência, deve, primeiramente, dominar os processamentos básicos da leitura. As estratégias de compreensão e de interpretação representaram a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação, prioridade da prática pedagógica, embora consciente das dificuldades inerentes ao processo, mas certos da capacidade de transformação nele contida.

Por isso, a preocupação com a construção do sentido do texto, com os procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura e, principalmente, com a necessidade do professor assumir uma nova postura nas aulas de Língua Portuguesa.

Percebeu-se que ao defrontar posturas e metodologias ultrapassadas com propostas de encaminhamentos embasados teoricamente e viabilizados pelo professor, pois é essencial que o professor esteja preparado para ensinar a ler e que práticas instrucionais efetivas na área da leitura sejam identificadas e amplamente utilizadas.

O trabalho foi eficiente e eficaz no que diz respeito à pedagogia da compreensão dos mecanismos constitutivos do sentido do texto. Pois formou usuários proficientes da língua, que encontraram razões para estudar e se sentirem seguros para escrever ou falar e para gostar de ler.

Ressaltou-se a necessidade percebida de uma atuação conjunta entre a escola e a família, uma vez que a competência em leitura é influenciada por fatores motivacionais, cognitivos e contextuais como os familiares e escolares.

Assim o estudo mostrou quando os alunos estão motivados, podem desenvolver, de forma autônoma, atividades de oralidade, de leitura e de escrita, com criticidade e gosto.

As estratégias utilizadas ajudaram os alunos na construção de sentido do texto e deverão ajudá-los em qualquer outra situação e com quaisquer outros textos. O aluno passou a participar mais e melhor das aulas com interesse em dar sua opinião oralmente e por escrito e a buscar argumentos para fundamentar seu ponto de vista, Neste processo, embora o aluno seja o protagonista, o professor, como mediador, também teve um papel de destaque.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, de Vítor Manuel, Silva. **Teoria da Literatura**. 8ªed.Coimbra: Almedina, 2011.

ALVES, G.F & Leal, T. F. (CD) (2001). **Análise de situações didáticas de leitura com crianças multirrepentes** [arquivo de dados legível por computador]. Em Anais

do 12o Congresso de Leitura do Brasil – Seminário Alfabetização e Letramento. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil.

ASSIS, Machado de. **Obra completa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2015.

AZEVEDO, A. **O mulato**. 2ª.ed. São Paulo: Claret, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5ª ed. São. Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 2016.

BAPTISTA, Abel Barros (1991). **A formação do nome: duas interrogações sobre Machado de Assis**. Campinas: EdUNICAMP, 2015.

_____. (1998). **Autobiografias: solicitação do livro de ficção de Machado de Assis**. Campinas: EdUNICAMP, 2003.

_____. **A emenda de Sêneca – Machado de Assis e a forma do conto**. In: Teresa, Revista de Literatura Brasileira nº 6-7. São Paulo: USP, 2006.

BARTHES, Roland (1997). **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moises. São Paulo: Cultrix, 2015.

BEACH, R. MARSHALL, J. **Teaching Literature in the secondary school**. 1991. USA: Harcourt Brace & Company.

BERNARDO, Gustavo. **O problema do realismo de Machado de Assis**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BORDINI, M.G.; AGUIAR, V. T. de. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSI, Alfredo & outros. **Machado de Assis**. Coleção Escritores Brasileiros. São Paulo: Ática, 1982.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2015.

_____. **Machado de Assis: o enigma do olhar**. São Paulo: Ática, 2015.

BRANDÃO, H; MICHELITTI, G. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 3 vol. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Octávio. **O niilista Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Simões, 1958.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. (Cadernos da TV Escola) v. 1 – Português. SOLIGO, Rosaura. **Para ensinar a ler**. – Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. (Cadernos da TV Escola) v. 1 – Português. VELIAGO, Rosângela. **Como ganhar o mundo sem sair do lugar**. – Brasília, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. – MEC; SEMTEC, 2006. (B)

BRASIL. PCN + ENSINO MÉDIO: **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnologia. – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. (A)

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional**. Disponível em: Acesso em: 15.dez.2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. (Cadernos da TV Escola) v. 1 – Português. NASCIMENTO, Cecília Regina do & SOLIGO, Rosaura. **Leitura e leitores**. – Brasília, 1999.

CALDWELL, Hellen. **O Otelô brasileiro de Machado de Assis: um estudo de Dom Casmurro**. Tradução de Fábio Fonseca de Melo. São Paulo: Ateliê, 2002.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. (Trad. Nilson Moulin). São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos 1750-1880**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2009.

_____. **O direito à literatura**. In: Vários escritos, 5ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

_____. **O discurso e a cidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

_____. **Vários escritos** – edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CASTELL, Manuel. **A sociedade em rede**. (Trad. Roneide Venancio Majer com colaboração de Klauss Brandini Gerhardt; atualização para 15ª ed: Jussara Simões). São Paulo: Paz e terra, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português-linguagens**, vol. 2, 2º ano do ensino médio. São Paulo: Atual, 2015.

CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e para-didáticos**. Vol. II. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, C.; SOLÉ I. **A intensão professor/aluno no processo de ensino aprendizagem**. In: COLL C. et. all, (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artmed, 1996. v.2 p. 281-298.

COLL, Cesar. **Psicologia e Currículo: Uma Aproximação Psicopedagógico à Elaboração do Currículo Escolar**: Editora Ática, 2006.

COSSON, Rildo, **Letramento literário: teoria e prática**. 2ed-São Paulo: Contexto. 2011 a.

COSSON, Rildo, SOUSA de Renata. **Letramento literário: Uma proposta para a sala de aula**. Disponível em:<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acessado em 05/03/2016b.

COUTINHO, Eduardo de Faria (2008). **A desconstrução de estereótipos na obra de Machado de Assis: a questão da escravidão**. In Krause, Gustavo Bernado & Michael, Joachim & Schäffauer, Markus (org.) Machado de Assis e a escravidão – Machado de Assis und die Sklaverei. São Paulo: Annablume, 2010.

CRAMER, E. H. & CASTLE, M. **Desenvolvendo leitores para toda a vida**. Em E. H. Cramer e M. Castle (Orgs.), Incentivando o amor pela leitura (pp. 13-20). Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **Posições: semiologia e materialismo**. Lisboa: Plátano, s.d.1975.

_____. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 4ª ed. 2009.

_____. **Gramatologia**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. **A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português**. Coimbra: Almedina, 2000.

DIXON, Paul. **Os contos de machado de Assis: mais do que sonha a filosofia**. Porto Alegre: Movimento, 1992.

DWYER, E. J. & DWYER, E. E. **Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura**. Em E. H. Cramer e M. Castle (Orgs.), Incentivando o amor pela leitura (pp. 79-87). Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERREIRA, S. P. A. e Dias, M.G.B.B. (no prelo). **Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental**. Psicologia: Teoria e Pesquisa.

FERREIRA, Syria Carapeto. **Política e gestão da Educação: dois olhares**. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2002.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. (Trad. Claudia Berliner). 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, E. e Teberosky, **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Aritmed, 2008.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANÇA, Maristela Botelho. **Pensando a língua em termos de estrutura I**. In: CAPELLO, Cláudia; FRANÇA, Maristela Botelho. **Língua Portuguesa na Educação 2**. v.1. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa**. 53ª Edição. São Paulo, Paz e Terra, 2016.

FREITAS. M. T. A. **O Pensamento de Vygotsy e Bakhtin no Brasil**. Papyrus, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In: GENTILI, Pablo A A, SILVA, Tomaz T. da (orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortes, Autores associados, 1992.

GONTIJO, C. M. **O processo de alfabetização, novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ILLICH, Ivan. **Sociedade desescolarizada**; (Trad. Luciana Reis). Porto Alegre: Deriva, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8ª. ed. Campinas SP: Pontes, 2002.

_____. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**; Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª ed. Cortez, 2002.

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

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia - diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O Campo Teórico-Investigativo e Profissional da Didática e a Formação de professores. Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia, CEPED, PUC Goiás, 2012.

LÜCK, Heloisa. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Liderança em gestão escolar**. (Série cadernos de Gestão; 4). 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor) São Paulo: Cortez, 2001.

LUNN, Eugene. **“Un debate sobre el realismo y el modernismo”**, in:_____.
Marxismo y modernismo: un estudio histórico de Lukács, Benjamin y Adorno. México:
Fondo de Cultura Económica, 1986.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**.
São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKII, L. S., 1988.

_____. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto
Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. (4 volumes). Rio de Janeiro: Civilização
Brasileira, 1979.

MAGDA, Soares. **Alfabetização e letramento: Caminho e descaminhos**. Disponível
em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>,
acessado em 05/03/2016.

MAGNAMI, M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

MAINGUENEAU, Dominique; tradutor Adail Sobral. **Discurso literário**. 1ª ed, São
Paulo: Contexto, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de
Metodologia Científica**, 7 ed, São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Ivanda. **A literatura no ensino médio: quais os desafios
do Professor?**.In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). Português no ensino
médio e formação de professor. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. (Trad. de Maria
helena Barreiros Alves). São Paulo: Mandacaru, 1989.

MERQUIOR, José Guilherme. **De Anchieta a Euclides**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

_____. **“Gênero e estilo das Memórias Póstumas de Brás Cubas”**, in: _____. Crítica: ensaios sobre arte e literatura. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MONTESORI, Maria. **A Criança**. Lisboa: Portugalia, 1990.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. (Trad. de Dulce Matos). 5.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2015.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. (Trad. de Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya). 2.ed. São Paulo; Brasília: Cortez; Unesco, 2015.

MOTA, Genival. **Hábito de leitura: como adquirir e fortalecer**. 1ª ed. Campo Grande. MS. Ed. Âncora. 2005.

MOTA, Sônia Rodrigues. **A família e o leitor**. Fundamentação Vitae / Casa da leitura / Proler. Rio de Janeiro, 1994.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In: MACHADO, Lourdes M. & OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **Da alfabetização ao gosto pela leitura**. 1ª ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1991.

ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A leitura e os leitores**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (organizadoras) **Leituras literárias: Discursos Transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autentica 2008.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PEREIRA, R. M. R.; JOBIM e SOUZA, S. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). Infância e produção cultural. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 25-42.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Estudos sobre o texto: disciplina**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIRES, A.; OLIVEIRA, R. **Machado de Assis: a realidade e o realismo**. In: CES Revista: periódico oficial do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Juiz de Fora: CES/JF, 2010.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. **Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer**. Governo do Estado do Espírito Santo. SRE Cachoeiro de Itapemirim, 2014.

REGO, Enylton de Sá. **“Brás Cubas e a Re-escritura Cômica do Épico”**, in:_____. O calundu e a panacéia: Machado de Assis, a sátira menipéia e a tradição luciânica. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

RIEDEL, Dirce Côrtes. **“Razão contra Sandice”**, in:_____. Metáfora: o espelho de Machado de Assis. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

RITER Caio. **A formação do Leitor literário em casa e na escola**. 1ª ed. São Paulo: Biruta. 2009.

ROJO, LOPES, **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**, 3 ed, São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger (Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein). 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”, v. 7, 2012.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed – Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis**. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, Ed 34, 2000.

SENNA, Marta de. **O olhar oblíquo do bruxo: ensaios em torno de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da Imagem Eurocêntrica: multiculturalismo e representação** (trad. Marcos Soares). São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/170014670/MAGDA-SOARES-letramento-e-Alfabetiza>, acessado em 05/03/2016.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** (trad. Cláudia Schilling). 6ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. Ponta Grossa: Ed.UEPG, Reimpressão. 2015.

TEBEROSKY, A. e Cardoso, B. A. **Reflexões sobre o ensino de leitura e da escrita**. Campinas. SP: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas; Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

TODOROV, Tzvetan, 1939 - **A literatura em perigo** (trad. Caio Meira). Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VALVERDE, María de la Concepción Piñero. **“Cosas de España” em Machado de Assis**. São Paulo: Giordano, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991 a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WATT, Ian. **“O realismo e a forma romance”**, in: _____. A ascensão do romance. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

