

UNIJUÍ
UNIVERSIDADE DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

JORGE ALBERTO LAGO FONSECA

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA

IJUÍ, 2009.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JORGE ALBERTO LAGO FONSECA

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação nas Ciências.

Professora-Orientadora: Dr^a. Helena Copetti Callai

IJUÍ, 2009.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2005, p. 93)

DEDICATÓRIA

À Cláudia e Alana, as pessoas mais importantes da minha vida, sempre presentes nesta caminhada, com um gesto ou uma palavra de carinho e incentivo.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Helena Copetti Callai pelas contribuições tão importantes na construção desta escrita, sobretudo pela acolhida durante o percurso.

À professora Dr^a. Cláudia Caimi pelas primeiras orientações e trocas de ideias.

Às professoras da Banca de Qualificação professora Dr^a. Anna Rosa Santiago, professora Dr^a. Cátia Maria Nehring e professora Dr^a. Cláudia Caimi.

À professora Dr^a Ana Maria Colling pela apreciação feita ao meu trabalho.

À minha Equipe Diretiva que sempre me deu o apoio necessário.

Ao meu grande amigo Edson Camargo, companheiro de longas viagens que nos possibilitaram trocas de experiências, “encurtando” os quatrocentos e cinquenta e dois quilômetros percorridos semanalmente de São Borja a Ijuí.

Às escolas participantes da pesquisa.

Aos alunos envolvidos que me receberam de forma acolhedora.

Às professoras entrevistadas que foram muito receptivas à pesquisa e demonstraram grande interesse em auxiliar.

Aos colegas do Colégio Estadual Getúlio Vargas que torceram de alguma forma para que este trabalho se concretizasse.

À dona Ilce que sempre nos recebeu carinhosamente na Pensão do Bosque.

Aos verdadeiros amigos que estiveram sempre ao meu lado me apoiando e incentivando.

Sobretudo a Deus!

RESUMO

A problemática desta pesquisa diz respeito ao processo avaliativo no ensino de literatura. Proponho uma reflexão a partir da escola pública estadual, considerando a legislação vigente para a educação brasileira e o contexto histórico em que a disciplina de Literatura Brasileira passou a fazer parte dos currículos escolares. O estudo foi realizado considerando referenciais teóricos que poderiam explicar o que emergiu dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas com alunos do segundo e terceiros anos e com professores de literatura do ensino médio de duas escolas do município de São Borja/RS, uma da zona central e outra de periferia do município. Realizado o levantamento das respostas, procurei em alguns teóricos a sustentação do trabalho, sendo os principais: Malard (1985), Coutinho (2004), Luckesi (2005), Magnani (2001), Chevillard (1985), Chervel (1988), Machado (2002), Lestegás (2002), Perrenoud (2002), Larrosa (1998 e 2004) e Freire (2001 e 2005). O objetivo geral é fazer uma constatação de como está acontecendo o processo avaliativo no ensino de Literatura, com uma abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para a disciplina de Literatura. O texto está organizado em três capítulos. O primeiro contextualiza historicamente o ensino de literatura no Brasil, dando evidência para a Literatura no contexto escolar, e sua prática escolarizada. O segundo capítulo trata dos elementos necessários a uma disciplina escolar, propostos por Lestegás (2002) e as dez competências necessárias ao professor contemporâneo, enumeradas por Perrenoud (2002). O terceiro e último capítulo dá voz aos entrevistados, iniciando a discussão com a pergunta: Aprende-se literatura na escola? Aqui não há preocupação em responder este questionamento, mas levantar dados para que seja possível compreender esta realidade. Em nenhum momento há intenção de condenar os envolvidos no processo, pois se a proposta curricular está atendendo a demanda existente na escola, não há o que questionar, portanto refletimos sobre elas. As reflexões permeiam todos os capítulos, pois avaliar faz parte do conjunto do processo do ensino e do aprender.

Palavras-chave: Avaliação, Literatura, Ensino-aprendizagem, Professor-Aluno, Escola.

ABSTRACT

The union of problems of this research talks about the process of examination in the literature education. I propose an observation starting from the state public school, regarding the current legislation to the Brazilian education and the historic context in which the subject of Brazilian Literature is now taking part in the schools contents. The study was realized considering theoretical references that could explain what came from the interviewed people. These researches were done with the students, and Literature teachers from high school of two schools in São Borja – RS, one downtown and other in the suburb. When the results were ready, I look for in some theoretical the support for this paper work. The main authors are: Malard (1985), Coutinho (2004), Luckesi (2005), Magnani (2001), Chevillard (1985), Chervel (1988), Machado (2002), Lestegás (2002), Perrenoud (2002), Larrosa (1998 and 2004) and Freire (2001 and 2005). The main aimings to do a verifying of how is happening the examination process of the Literature education, with an approach of the National High School Curricular Parameters for the Literature subject. The text is organized in three chapters. The first conceptualizes historically the Literature education in Brazil, evidencing the Literature in the school context, and your schooling practice. The second chapter, talks about the necessary elements to a school subject, proposed for Lestegás (2002) and the ten necessary skills for the contemporaneous teacher of Perrenoud (2002). The third and last chapter gives the chance to the interviewed people, introducing a discussion with the question: “Do we learn literature at school?” Here we have no worry in answering this question, but in raising data so that can be possible to understand this reality. In none moment there is the intention to coordinate the involved in this process, because, if the school contents are filling the demand of the school, there is nothing to question, therefore we reflect about them. The observations are in all chapters, because to assess takes part in the education and learning process.

Key words: Assessment, Literature, Teaching- learning, Teacher-Student, School.

RESUMEN

La problemática de esta pesquisa dice respecto al proceso evaluativo en la enseñanza de literatura. Propongo una reflexión a partir de la escuela pública estadual, considerando la legislación actual para la educación brasileña y el contexto histórico en que la asignatura de Literatura Brasileña comenzó a hacer parte de los currículos escolares. El estudio fue realizado considerando referenciales teóricos que pueden explicar lo que han evidenciado los entrevistados. Éstas fueron realizadas con alumnos de los segundo y tercero años y con profesores de literatura de la enseñanza media de dos escuelas de São Borja / RS, una de la zona central y otra de la periferia de la ciudad. Hecho el levantamiento de las respuestas, busco en algunos teóricos la sustentación del trabajo. Los principales autores: Malard (1985), Coutinho (2004), Luckesi (2005), Magnani (2001), Chevallard (1985), Chervel (1988), Machado (2002), Lestegás (2002), Perrenoud (2002), Larrosa (1998 y 2004) y Freire (2001 y 2005). El objetivo principal es hacer una constatación de como está ocurriendo el proceso evaluativo en la enseñanza de Literatura, con un abordaje a partir de los Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza Media para la asignatura de Literatura. El texto está organizado en tres capítulos. El primero contextualiza históricamente la enseñanza de literatura en Brasil, dando evidencia para la Literatura en el contexto escolar y su práctica escolarizada. El segundo capítulo trata de los elementos necesarios a una asignatura escolar, propuesto por Lestegás (2002) y las diez competencias necesarias al profesor contemporáneo de Perrenoud (2002). El tercero y último capítulo da voz a los entrevistados, iniciando la discusión con la pregunta: ¿Se aprende literatura en la escuela? Aquí no hay preocupación en responder esta cuestión, empero buscar datos para que sea posible comprender esta realidad. En ningún momento hay intención de condenar los involucrados en el proceso, pues se la propuesta curricular está atendiendo a la demanda existente en la escuela, no hay lo que cuestionar, sino que reflexionar sobre ella. Las reflexiones se hacen presente en todos los capítulos, pues evaluar hace parte del conjunto del proceso que involucra la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras-clave: Evaluación, Literatura, Enseñanza-aprendizaje, Profesor-alumno, Escuela.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A LITERATURA NA ESCOLA	16
1.1 A Literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	20
1.2 A Literatura no contexto escolar.....	23
1.3 A prática escolarizada da literatura.....	26
1.4 Avaliação como prática escolar.....	30
2 OS ELEMENTOS DA LITERATURA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR ..	35
2.1 Ingredientes de uma disciplina escolar.....	39
2.2 Os caminhos para estudar literatura.....	52
2.3 A escola, a literatura e o texto literário: nos caminhos da sala de aula.....	61
3 APRENDE-SE LITERATURA NA ESCOLA?	68
3.1 Em busca do olhar do aluno e do professor.....	73
3.2 Os caminhos para avaliar.....	80
3.3 Como os professores se apóiam nos instrumentos avaliativos	85
3.4 O que é possível constatar.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

A vida brota. E é toda olhos. Cada gota contém a luz do mundo. E cada cálice é uma boca ávida. A tua mão – fechada em maldição – abre-se em concha, agora... (Mario Quintana).

Fazer avaliação, avaliar alguém, ou avaliar alguma coisa, parece ser um processo natural e sem problemas; sim, podemos pensar do ponto de vista em que todo o dia em todos os momentos avaliamos alguém ou alguma coisa, a avaliação está presente no nosso dia-a-dia.

Porém, pensar a avaliação no cotidiano escolar não é tarefa das mais fáceis; o grau de dificuldade pode aumentar quando resolvemos pensar a avaliação em uma determinada disciplina, no nosso caso, a Literatura. O interesse pelo tema surge a partir dos meus anseios como professor da disciplina de Literatura na escola pública de ensino médio.

Então, começo a percorrer um conflituoso caminho, elaborar um projeto de pesquisa que dê conta de algumas respostas às minhas preocupações. Nas primeiras linhas da construção desse projeto tinha a pretensão de pensar métodos para uma avaliação eficaz no ensino de Literatura, pensava resolver todos os problemas. A partir daí comecei a amadurecer as ideias iniciais, já no mestrado. Surgem os conflitos, já de início, ao fazer o levantamento bibliográfico, pois não encontrava respostas para as minhas incomodações.

Nas minhas aulas de Literatura na escola pública com alunos do ensino médio, havia diferentes situações e ao conversar com colegas na sala dos professores via que isso não era diferente em outras disciplinas: alunos preocupados somente com a nota, outros preocupados com a aprendizagem, outros “tanto faz”, *não sei por que estou aqui*. Eu já conhecia a realidade da minha escola, dos meus alunos, precisava agora saber se isso ia além, se outras escolas também enfrentam esses problemas. Saber se o problema era também daqueles com quem eu não estava envolvido.

Para ouvir estas diferentes vozes que compõem a sala de aula foi criado um questionário com sete perguntas para alunos do segundo e terceiro anos do ensino médio, séries em que o texto literário está mais presente. Foram entrevistados 70 alunos de duas escolas públicas, uma da zona central e outra da periferia da cidade de São Borja/RS. Eu trabalho em uma escola com um público bem diversificado, alunos de todas as áreas da cidade e de diferentes níveis sociais, a minha escola não participou diretamente da pesquisa, serviu como base para que eu pudesse elaborar os questionamentos a partir dela. Essa pesquisa empírica auxiliaria no levantamento bibliográfico, na construção desta dissertação. Eu passaria a ter mais elementos para caracterizar como acontece a avaliação em literatura.

Como havia um grande número de alunos entrevistados, foram selecionadas as respostas mais consistentes, pois os alunos foram escolhidos aleatoriamente pela direção da escola. O foco das questões era saber como se dá a avaliação desses alunos no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Literatura. Foram ouvidas, também, seis professoras nestas duas escolas; como o número é menor foi possível contemplar todas as respostas.

A partir do levantamento e organização das respostas comecei a buscar bibliografias. Autores que me ajudassem a refletir acerca dessas questões, no cotidiano escolar, que nem sempre são vistas como problemas. Isso fica evidenciado nas respostas de alguns alunos, quando dizem que não possuem problemas em Literatura, porque tiram boas notas.

Os professores também foram escutados com o mesmo grau de importância, para saber como estão vendo a avaliação nas aulas de literatura. Isso é um “problema”? Ou o processo acontece normalmente? O processo ensino-aprendizagem não se dá por si só, existem vários fatores que interferem. Ao longo da pesquisa esses fatores vão emergindo. Isso acontece com uma voracidade, que fica difícil controlar as vozes que vão surgindo, todos querem falar ao mesmo tempo, vários autores, principalmente. E mais as minhas crenças.

Controlar essas vozes não é fácil, pois quando alguém se apresenta em uma escola como pesquisador já vem a ideia de uma pessoa que veio para resolver os problemas, e a primeira preocupação foi considerar que eu não estava ali para apresentar a receita mágica para ninguém; e sim para, a partir dos questionamentos, proporcionar uma reflexão sobre o assunto: a avaliação no ensino de Literatura.

Segundo Vasconcellos (2003), não adianta qualquer prática, uma vez que nossa realidade não é qualquer (o que demanda conhecimento) e também não temos qualquer objetivo (o que pede a sua formulação). Encontramos colegas que dizem “basta de teoria; vamos logo para a prática”. Essa afirmação é lamentável, pois a escola é lugar de reflexão, onde vamos estar em constante discussão sobre o processo ensino/aprendizagem.

Nesta perspectiva, a dissertação foi elaborada com três capítulos. O primeiro tem a preocupação de fazer uma contextualização do ensino de literatura no Brasil. Começamos a nos deparar já nesse capítulo com questões relevantes sobre o ensino de literatura. De um lado, temos um ensino humanista, pregado pelos jesuítas. De outro, o ensino positivista proposto com a primeira reforma educacional de Benjamin Constant em 1889. As contradições do ensino se dão a partir dessas concepções. E perduram em nossas escolas até os dias atuais. Buscamos em Malard (1985) e Coutinho (2004) subsídios para essa discussão, e também não poderíamos deixar de contemplar o que a Legislação em vigor estabelece para a educação e para o ensino de Literatura. Para isso fomos buscar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Isso nos possibilitou pensar a Literatura no contexto escolar, pois evidenciamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais despertam para uma tentativa de resgatar o ensino humanista, considerando a Literatura como fator indispensável de humanização.

... a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho¹ (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 53).

Não podemos deixar de mencionar a prática escolarizada da literatura. Este componente faz parte de um currículo escolar, elaborado com intenções diversas, entre elas a preparação para os concursos vestibulares, que interferem diretamente na proposta da escola e definem as suas metodologias, resultando muitas vezes em conflitos na avaliação como prática escolar; tema que encerra o primeiro capítulo, fundamentado pelas ideias de Cipriano Luckesi (2005).

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconscientemente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está caminhando os resultados de sua ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social (p. 46).

Seguindo esse pensamento, fomos buscar em Francisco Rodríguez Lestegás (2002), da Universidade de Santiago de Compostela, os ingredientes de uma disciplina escolar, passando pelo pensamento de Chevallard (1991) sobre a transposição didática, para fundamentarmos o segundo capítulo.

Os ingredientes de Lestegás (2002) nos possibilitaram a análise desses elementos na disciplina de Literatura, evidenciando uma vulgata, uma motivação, os exercícios e por último as práticas de avaliação de uma disciplina, buscando exemplos da prática escolar, de livros didáticos, de provas de vestibulares, de provas aplicadas a alunos. Com essa discussão sentimos a necessidade de ir a

¹ Refere-se ao Artigo 35, Inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prega o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Perrenoud (2002) buscar as competências e habilidades necessárias ao professor contemporâneo.

Essa prática escolar é recorrente durante toda a dissertação, há uma tentativa constante de pensar como isso tudo acontece na escola. Então, para finalizar esse capítulo, levantamos algumas reflexões sobre a escola, a literatura e o texto literário.

Jorge Larrosa (1998), em seu livro *La experiencia de la lectura*, afirma que, através da literatura, entendemos quem somos. Ela também nos põe em contato com o homem concreto, com suas alegrias, suas dores, suas esperanças e seus fracassos e com escritores que viveram angústias e dores de suas épocas. A literatura sustenta a nossa consciência, pois enriquece a nossa realidade, nossa personalidade, multiplica as experiências dos leitores, transformando seres passivos em seres críticos. O ensino de literatura como está posto não consegue superar essa passividade. Constatamos isso no terceiro capítulo, em que as vozes dos alunos e dos professores aparecem com mais força.

O capítulo inicia com uma pergunta: Aprende-se literatura na escola? Não temos o objetivo de respondê-la, deixamos para o próprio leitor da dissertação tirar as suas conclusões a respeito da discussão levantada. E para nossas reflexões futuras que podem ser avançadas diante do que agora se constata. Na sequência, partimos em busca do olhar do professor e do aluno, sobre como eles estão enxergando as práticas avaliativas no ensino de literatura; percebemos que muitas vezes essas ideias se chocam. O trajeto continua. Mas que caminhos esses professores estão traçando na hora de avaliar, não poderíamos escutar somente um lado, será que aluno e professor estão traçando o mesmo caminho? Ou estão seguindo em lados opostos?

Com isso buscamos a caracterização dos instrumentos avaliativos, evidenciando as falas dos professores e dos alunos. A partir da construção desse capítulo foi possível fazer algumas constatações acerca do processo avaliativo na escola de ensino médio.

O desafio maior na elaboração desta dissertação girou em torno da possibilidade de confrontar a fala dos professores e alunos, com os teóricos, pois este trabalho visa a proporcionar uma reflexão sobre o processo avaliativo no ensino de literatura, e não prescrever uma receita sobre o melhor caminho a ser seguido. Foi, com certeza, um trabalho desafiador, porque muitas vezes eu tive que me desprender da visão, enquanto professor de Literatura, e entender a visão do professor pesquisado.

1 A LITERATURA NA ESCOLA

*Não, não te recomendo a leitura de Joaquim Manuel de Macedo ou de José de Alencar. Que idéia foi essa do teu professor? Para que havias tu de os ler, se tua avozinha já os leu? E todas as lágrimas que ela chorou, quando era moça como tu, pelos amores de Ceci e da Moreninha, ficaram fazendo parte do seu ser, para sempre.
Como vês, minha filha, a hereditariedade nos poupa muito trabalho (Mario Quintana).*

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar o ensino de literatura no Brasil, a partir de Malard (1985) e Coutinho (2004), para entender como a Literatura está posta nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no contexto escolar. Com isso teremos suporte teórico para discutir a avaliação como prática escolar.

O ensino de literatura tem sido debatido, pelos professores da área, e é comum perceber como eles estão incomodados com a situação atual do ensino. Os alunos não se sentem motivados a estudar literatura e os professores diante disso procuram pensar que caminhos poderiam existir para fazer um ensino significativo.

Vejamos o que diz uma professora:

É preciso ressignificar a literatura na escola. Os alunos não veem utilidade nela, infelizmente. E pior, a maior parte das escolas também não veem, posto que diminuíram os períodos de literatura para o ano que vem. Sugiro um seminário sobre este tema: “Para que estudar literatura”. Penso que não se tem mais como adiar este assunto visto que esta redução de tempo, vem consolidar a ideia de o foco central de nosso trabalho não tem importância. Entretanto, todas as disciplinas pedem leitura de livros para os alunos e resumos, como se isso fosse fácil, inato, como se os alunos não precisassem deste exercício. A literatura transforma. Nós sabemos disto, mas, quem mais o sabe? (Maria Carolina²)

Parte-se de que o ensino de literatura tem o objetivo de colocar o aluno em contato com o texto literário. As formas encontradas para realizar isso têm se mostrado irrelevantes. As classificações, o estudo de estilos de épocas, as “decorebas” dão espaço para a leitura do texto literário, para que o aluno exercite a sua capacidade de interpretação. A aprendizagem do aluno se concretiza quando

² Professora entrevistada de uma escola da zona central.

ele é capaz de entender aquilo que lê. O que podemos chamar de letramento³ literário.

Diante disso, o ensino deixa de ser visto como uma mera transmissão de conteúdos curriculares fechados e passa a ser visto como um processo de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina e se aprende, e conseqüentemente se avalia. Daí a importância de se pesquisar o processo avaliativo no ensino de literatura, pensando uma nova compreensão de avaliação. Parto do entendimento de que através dos processos avaliativos poder-se-ia vislumbrar caminhos para um ensino eficaz. Eficaz no sentido de buscar o letramento literário.

Ao tomar como parâmetro uma perspectiva da avaliação que supere a mera cobrança e que oportunize a ampliação do conhecimento pode-se vislumbrar formas de ensinar para aprender. E não simplesmente ensinar para “devolver” ao professor na prova, aquilo que pode ter aprendido.

Freire permite-nos vislumbrar essa possibilidade ao discutir a educação, dizendo que:

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (FREIRE, 2005, p. 119).

Diante disso é interessante verificar como acontece o ensino de literatura na escola. E para contextualizarmos este ensino vamos fazer um passeio pela sua história, usando alguns estudiosos da área, através de uma pesquisa bibliográfica, para entendermos as transformações que ocorreram desde o seu surgimento.

Segundo Malard (1985), uma das principais especialistas brasileiras na área de estudos literários da Universidade Federal de Minas Gerais, pode-se dizer que o ensino de literatura é o mais antigo do Brasil em relação às outras disciplinas.

³ O termo letramento foi tomado da Lingüística, mas já é de uso bastante freqüente entre os que se ocupam da educação. Letramento é o resultado da ação de ensinar a ler e escrever.

Ele começou nos primeiros colégios fundados aqui, pelos padres jesuítas que se transferiam para as terras do Novo Mundo em missão de catequese. Por volta de 1553, o sistema escolar se dividia em dois níveis: um, de instrução preliminar, em que se davam aulas de ler, escrever e contar. O outro, de instrução colegial, voltado para o ensino de Religião e das Letras. O estudo da literatura limitava-se aos clássicos gregos e latinos. Textos de Homero, Ovídeo, Virgílio e Cícero eram lidos para supervalorizar a beleza do mundo antigo, as qualidades do estilo literário e do conteúdo moral da velha poesia, decorada e declamada.

O espaço que a Literatura ocupava nesses colégios correspondia à finalidade do ensino jesuítico, em seu todo: formar catequistas para converter os indígenas, e letrados capazes de fazer belos poemas e sermões. A formação de indivíduos em “belas-letras” nada tinha a ver com a organização político-econômica da Colônia. Não possibilitava uma *intervenção direta* (Mallard, 1985) nas relações de produção, servindo apenas de enfeite da memória, de culto da arte da palavra em si, pois os senhores-de-terras e os comerciantes não tinham o menor apreço à cultura. Os autores estudados eram tomados como exemplos de falar e escrever bem.

A Literatura Brasileira como disciplina (Mallard, 1985) foi incluída no currículo dos colégios na aurora da República, através da reforma educacional de Benjamin Constant (1889). Mais ou menos na mesma época em que a literatura francesa se transformou em disciplina escolar na França, país que vinha influenciando nossa cultura desde a independência política de 1822. O ensino seguia de perto o das literaturas da antiguidade clássica, com o auxílio dos manuais de retórica, isto é: os textos eram avaliados por suas qualidades estilísticas e analisados pelas chamadas figuras de retórica, tais como metáforas, hipérboles, prosopopeias. Os estudantes tinham a função de memorizar pequenas biografias e listagem das obras dos escritores, às vezes acompanhadas de pequenas críticas. Raramente, era exigido grandes leituras, isso se resumia na leitura de pequenos trechos.

Essa metodologia de ensino adentrou pelo século XX, até o final de sua primeira metade. Na década de 1950, era comum encontrarem-se alunos do então curso secundário que sabiam de cor um número respeitável de escritores e os

nomes de suas obras, sem terem lido sequer uma delas, ou pequena parte que ultrapassasse as duas páginas da Antologia.

Ainda de acordo com Malard (1985), na modernidade, a partir dos anos sessenta, há mudanças significativas nos estudos da literatura nacional. As biografias seguidas de lista das obras e de ligeira crítica de conjunto são substituídas pelas análises e interpretações de textos à moda francesa. O poema servia maravilhosamente para o método francês, por ser normalmente um texto curto e, conseqüentemente, possível de ser analisado em profundidade. Existia um abismo muito grande entre o professor e o aluno, o professor usava sua imaginação e o aluno sem ter a mesma bagagem ficava passivo escutando o seu mestre.

Outro autor importante para essa caracterização é Afrânio Coutinho (2004), conceituado crítico literário, ensaísta e jornalista baiano, para ele dois tratamentos têm viciado fundamentalmente o ensino de literatura: o histórico e o filológico. Habitua-nos a considerar o ensino de literatura como ensino de história da literatura, estudando a história, a sociedade e a economia que teria condicionado a produção da obra literária, e ainda considerando fatores da vida do autor. Tal orientação fundamenta-se nas premissas estabelecidas pelo positivismo oitocentista, pelas teorias deterministas, que tiveram em Taine⁴ e Brandes⁵ seus maiores propugnadores em literatura, e pelo biografismo literário de Sainte-Beuve⁶. A obra em si mesma era desconsiderada.

A outra perspectiva é a filológica. A literatura servia apenas como texto de estudo da linguagem. E essa orientação é a que perdura na maioria dos professores de vernáculo, que confundem análise literária com análise gramatical.

Coutinho (2004) complementa:

O ensino de literatura faz parte de um todo chamado humanidades. É o antigo ensino liberal, que possui um caráter funcional, preenchendo uma

⁴ Crítico e historiador francês, membro da Academia Francesa.

⁵ Crítico dinamarquês. Foi um acadêmico de grande influência da literatura escandinava.

⁶ Foi um crítico literário e uma das grandes figuras da história da literatura francesa. A metodologia crítica de Saint-Beuve fundamentava-se sobre o fato de que a obra de um escritor seria primeiramente todo um reflexo de sua vida e se poderia explicar por ela; este método se estabelece sobre a busca do intento poético do autor (intencionalismo), e sobre suas qualidades pessoais (biografismo).

finalidade específica, a de fornecer ao educando uma filosofia de vida, de modo a torná-lo apto a uma existência útil à sociedade de seu tempo e a um domínio completo da expressão cultural. Não há outra finalidade para o ensino das humanidades, isto é, visam tornar o homem mais humano e capaz de uma vida plena na sociedade (p.218).

Com o apoio destes autores, que têm a preocupação de registrar a história da literatura, nos permitimos fazer uma breve contextualização do ensino. Analisaremos a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a seguir, pelo motivo de que este documento oficial, que data 1999, estabelece os rumos para o ensino da literatura no contexto de toda a educação básica.

1.1 A Literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Interessa agora verificar após esta rápida caracterização feita acima, o que diz este documento que pretende estabelecer parâmetros nacionais para o ensino, que aqui consideramos através do componente curricular da literatura. Podemos ver então o que os documentos legais elegem para a disciplina de literatura, como ela está posta na legislação de ensino.

Em 1999, são publicados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, logo em seguida surge a necessidade de criar as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais, chamado de PCN+⁷ que é publicado em 2002. O ensino estava em transformação, e novos conceitos começavam a surgir com ênfase nas competências, habilidades, interdisciplinaridade, contextualização.

Nessa nova compreensão do ensino médio e da educação básica, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não devem ser independentes do tratamento dado às demais disciplinas da área e mesmo das outras duas áreas. Aqui, tanto o ensino como a aprendizagem são vistos como ações de cunho interdisciplinar, que articulam o trabalho das disciplinas para promover competências (PCN+, 2002, p.14).

⁷ PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O PCN⁸, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias traz em seu texto como justificativa da sua elaboração a delimitação da área dentro da proposta do Ensino Médio, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98. As diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo.

A disciplina de Literatura aparece em uma grande área chamada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e inserida na disciplina de Língua Portuguesa. Na nova organização do ensino médio, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conforme o PCN+, as características comuns a essas disciplinas ou campos do conhecimento possibilitam a articulação didático-pedagógica interna da área. Decorre daí a possibilidade não só de enfatizar os conceitos explícitos ou subjacentes às linguagens e códigos que sustentam a área como também de promover os procedimentos metodológicos comuns às disciplinas que a constituem. O cerne do trabalho da área situa-se no primeiro dos três grupos de competências gerais indicados nos PCNEM⁹ (p. 135), uma vez que nele se privilegia a aquisição e o desenvolvimento das competências gerais de Representação e Comunicação, que se pode traduzir por manejar sistemas simbólicos e decodificá-los.

A Resolução CEB¹⁰ Nº 3 de 26 de junho de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e estabelece competências fundamentais a serem desenvolvidas pela escola na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O objetivo é de se ter cidadãos capazes de participar ativamente da vida social. Vamos citar as três primeiras:

- a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

⁸ PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁹ PCNEM – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.

¹⁰ Conselho de Educação Básica.

c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Os PCNs ao pensarem um novo currículo para o Ensino Médio, que se considera necessário para dar conta da nova realidade do mundo, estabelecem dois fatores:

as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (PCN, 2000, p. 6)

Buscam-se assim novas possibilidades de ensinar para formar sujeitos que estejam conectados com as características do mundo atual. Para isso torna-se importante modificar os currículos, fazer novas proposições a nível teórico. E de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2006), o currículo depois de transformado tem seus efeitos na sala de aula. E como caracterização nos PCNs o currículo é visto como um instrumento da cidadania democrática, devendo contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades em três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. Seguindo essa perspectiva, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas, também conhecidas como os pilares da educação, apontadas pela UNESCO¹¹ (PCN+) como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

A legislação apresenta a caracterização da disciplina de literatura bem clara, e os objetivos definidos, mas precisamos saber como ela está colocada no contexto escolar. Quais as abordagens que a escola está dando para ela. Ressalta-se antes de passar para essa discussão, que os documentos legais têm a intenção de reformular o ensino, pensando na educação diante dos novos padrões que o mundo atual demanda. Mas a realidade concreta envolve mais do que aquilo que as

¹¹ União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

regras gerais colocam. Pode-se dizer que: “a cultura de cada povo, de cada sociedade apresenta suas marcas e tem ligações com a possibilidade de os sujeitos concretos dessas sociedades possuírem uma identidade, no sentido de pertencimento ao lugar (CALLAI, CEDES, p. 242).” Esse é o desafio de “aplicar” as definições políticas gerais em todos os lugares. E, pode-se inclusive salientar que é difícil simplesmente trazer de fora e aplicar na realidade do lugar, sem considerar os interesses locais.

1.2 A Literatura no contexto escolar

Seguindo o raciocínio anterior, considera-se que nem sempre é fácil colocar em prática no contexto escolar o que os documentos legais propõem, é preciso levar em consideração as diferentes realidades, e perceber como esta disciplina está colocada. Dentro da escola existem os documentos legais criados a partir da Legislação Vigente, mas se faz necessário conhecer este contexto, que é a própria escola em si, e também ela situada no lugar que tem as suas características que demarcam as formas de vida existentes. “Cada lugar tem uma força, uma energia que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. (...) e isso é resultado de uma construção social que se dá na vivência diária dos homens que habitam o lugar, resultado do grau de consciência das pessoas como sujeitos do mundo onde vivem e dos grupos sociais que constituem ao longo de sua trajetória de vida (CALLAI, CEDES, p.243).”

Então, não é simplesmente aplicar a legislação de forma homogênea e linear em cada escola. Mas considerar a realidade local é inarredável.

Na escola temos uma disciplina marcada por um espaço e por um tempo definido em seus “Planos de Estudos”, este é um dos documentos que constituem a formação do currículo escolar. O que podemos confirmar na fala de uma das professoras entrevistadas, que corrobora a falta de homogeneidade existente nas escolas.

Como não há disciplina de literatura, na escola, onde trabalho fica difícil trabalhar literatura, pois a carga horária é muito reduzida para duas disciplinas (três períodos nos primeiros anos e quatro períodos nos segundos e terceiros) e como na grade aparece português, a prioridade é para esta disciplina, literatura é trabalhada de uma forma mais reduzida.

Acho que o trabalho com literatura deveria começar nas séries finais do ensino fundamental, desenvolvendo nesses alunos o hábito e o gosto pela leitura. Com esse trabalho, o aluno ao chegar ao ensino médio, veria na disciplina de literatura algo prazeroso de ser estudado. Infelizmente, por não terem hábito nem gosto pela leitura, a maioria dos alunos do ensino médio vê a disciplina de literatura como algo chato de ser estudado. Quando o fazem, visam somente nota, não vêem o prazer e o enriquecimento que esta disciplina proporciona. (Maria Giselda)

O tempo é um dos elementos que constitui a organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo, determina o início e o fim do ano, prevendo os dias, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões administrativo-pedagógicas.

O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor. As disciplinas tornam-se equivalentes quando ocupam o mesmo espaço. Geralmente, não é dado prestígio às disciplinas com menor carga-horária, que é o caso de Literatura, pois quando aparece na grade possui no máximo dois períodos semanais.

Sempre existe a briga por espaços dentro da escola, cada professor é responsável pela disciplina que exerce, a importância não está no tempo que ocupa, ou no espaço destinado, mas sim nos objetivos que se quer alcançar com os conteúdos que serão desenvolvidos pela disciplina.

A sala de aula, espaço-tempo em que se dão as relações diretas e imediatas do ensinar e do aprender, não existe em si mesma e por si, mas se correlaciona, no interior da escola, com as outras salas de aula e demais dependências, na unidade que constituem em trama de inter-relações, sem as quais nenhuma é o que é (MARQUES, 2006, p. 112).

Por isso a importância de se ter Planos de Estudos bem elaborados, com objetivos claros. Esses planos são elaborados por professores que trabalham com a disciplina e em conjunto definem o tempo, em diálogo com as demais disciplinas, e a partir desse tempo são definidos os conteúdos a serem desenvolvidos. Quem vai

validar esses planos é o Conselho Escolar¹² - constituído por professores, funcionários, alunos e pais - e pelo órgão responsável pela escola.

O que importa não é o ensino das disciplinas como pacotes prontos e bem amarrados, mas cada período letivo, cada estágio do ensino-aprendizagem entendido e encarado como unidade operacional básica em que uma turma de alunos e uma equipe de professores programem uma unidade de experiências próprias e de recorrências conceituais e temáticas a que concorram as diversas disciplinas, não a partir de si mesmas, mas a partir das exigências daquele estágio e daquela determinada situação de aprendizagem (MARQUES, 2006, p. 119).

Para chegar até os conteúdos e a forma de avaliação o professor percorre um longo caminho, ou seja, existem fatores que vão interferir na elaboração do currículo da disciplina, existe uma base legal, que não podemos deixar de levar em consideração, existe, também, as universidades que de forma direta ou indireta influenciam, e ainda não podemos deixar de fora os livros didáticos do momento da elaboração desses planos. Como se pode constatar existem inúmeras variáveis que interferem na organização do ensino. Conhecer o contexto escolar permite fazer um ensino que se aproxime mais dos alunos. A inter-relação entre o que dispõe a legislação, e a cultura do lugar, permite constituir a especificidade do ensino.

As Orientações Curriculares Para o Ensino Médio, elaboradas em 2006, chama a atenção para o Inciso III, do Art. 35, da LDBEN nº. 9394/96:

III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDBEN, 1996).

Considera-se que o ensino de Literatura visa, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III, dos objetivos estabelecidos para o ensino médio pela referida lei, as orientações são ilustradas com as palavras de Antônio Cândido:

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

¹² Conselho Escolar é um órgão com funções deliberativas e fiscalizador constituído por pais, alunos, professores e funcionários. Obrigatório na rede estadual de ensino.

que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Ao confrontar os teóricos com as leis que dispõem sobre o ensino de literatura percebemos que a escola muitas vezes não tem os seus objetivos bem claros. Além de que existe um corte entre as disposições legais, as orientações teóricas e o conhecimento do contexto escolar e da cultura do lugar. Isso terá um reflexo direto na avaliação da aprendizagem.

Uma coisa é o que os documentos legais orientam, outra coisa é como a escola se coloca diante desses documentos, apesar deles trazerem as definições claras, a escola ainda não conseguiu criar as suas próprias definições. Então como vai acontecer o processo de escolarização da literatura?

1.3 A prática escolarizada da literatura

Partimos do olhar que a legislação vigente para o ensino propõe, passamos pela literatura em contexto, até chegar à prática escolarizada da literatura. Como veremos algumas questões se tornam pertinentes a essa prática de ensino.

A escola continua sendo o principal lugar onde o aluno tem o contato com o livro, o espaço de difusão da leitura, mas como ela vem abordando esta questão? Quais são os critérios de seleção de livros a serem lidos? Depois de feita a seleção de obras, de textos, de autores, como a escola trabalha com eles?

(...) o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". (SILVA, 2006, p. 10)

O ensino de literatura na escola de ensino médio, quando não reproduz os esquemas para o vestibular, faz, apenas, um passeio pela história da literatura,

decorando características de período, nome de autores e obras, e quando se volta para a leitura de obras, enfrenta a dificuldade da avaliação, pois a grande questão é como avaliamos uma leitura. Se o professor compreende que basta o aluno entender o texto, faz uma série de perguntas de ordem identificativa e algumas de interpretação. Essa proposição, porém não é tão simples como parece, pois para fazer questões interpretativas há um pressuposto teórico de como o professor entende o texto literário e qual o papel dele na escola.

O vestibular é considerado um fator extremamente relevante na manutenção de um ensino tradicional. Embora todas as discussões a respeito de modificações da forma de ingresso no ensino superior, o professor e a escola assentados em pressuposições tradicionalmente constituídas consideram o vestibular como grande motivo para fazer o ensino.

Já que a temática central dessa dissertação é a avaliação pode-se dizer que a escola vem fazendo a avaliação no sentido de treinar para dar conta do vestibular.

Existem professores que mesmo considerando a necessidade de mudança, se apegam à ideia de que todo programa que seguir a linha do vestibular, garantirá a entrada dos alunos na universidade. É importante ressaltar que, apesar do vestibular ser uma realidade que não pode ser desprezada, é possível preparar bem um aluno, mesmo para o vestibular, sem, contudo revelar sua importância no dia-a-dia. Ao revelar a importância do vestibular, constantemente, o professor estaria tirando de foco o processo ensino/aprendizagem, mais amplo que um processo seletivo. Em nome do vestibular, talvez se perpetue um ensino mais tradicional que o próprio vestibular.

... o papel da escola não é fazer seleção desde cedo “para preparar para vida”, mas formar bem os alunos, de tal maneira que sejam fortalecidos para enfrentar os desafios da vida (inclusive o vestibular, mas não só e nem principalmente). A melhor preparação, com certeza, não é “treinamento”, o condicionamento, a seleção precoce, mas formação integral do aluno, pois assim estará muito mais apto para qualquer situação de vida e não apenas para o vestibular. [...] (VASCONCELLOS, 2003, p. 215)

Mas o ensino da literatura não está pautado apenas pelo exame vestibular, embora seja a grande questão do ensino médio, para permitir o acesso ao ensino superior. É importante uma observação a respeito de que nem todos os estudantes do ensino médio dão continuidade aos seus estudos.

Nessa lógica caracteriza-se no Rio Grande do Sul outra forma de acesso, ao ensino superior que é através do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (Peies¹³), criado em 1995. É uma modalidade alternativa de vestibular, seriada. A Universidade Federal de Santa Maria é pioneira na implantação dessa forma de ingresso aos cursos de graduação. O diferencial não está apenas no processo seletivo, mas nos aspectos pedagógicos e formativos do ensino, em que o aluno presta uma prova no final de cada série do ensino médio.

Na sequência vamos transcrever a caracterização da disciplina de Literatura pelo PEIES, que normatiza a maioria dos conteúdos do ensino médio.

Literatura Brasileira

Busca destacar o reflexo de um momento histórico para cada estilo de época, os principais acontecimentos econômicos, políticos e sociais, bem como suas relações com a produção artística; cria condições que possibilitem ao aluno o desenvolvimento do senso crítico através da leitura e análise das obras literárias que ressaltem a formação sócio-econômica-cultural, aprimorando o gosto pela leitura e formando leitores que saibam inferir idéias, integrar análise e interpretação literária, resgatando, assim, a cultura brasileira. (Roteiro Programático do PEIES, Santa Maria, v. 1, p. 13, 2008)

¹³ Criado em 1995 pela Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ingresso ao Ensino Superior é uma modalidade alternativa de vestibular, seriada. Entre as instituições de Ensino Superior do Brasil, a Universidade Federal de Santa Maria é pioneira na implantação dessa forma de ingresso aos Cursos de Graduação. Com as Ações de Integração, o PEIES busca promover a troca de experiências entre a Universidade e as comunidades escolares, chegando mais perto daqueles para os quais foi projetada; com as Ações de Qualificação, visa ao processo de ensino-aprendizagem; e com as Ações de Seleção, classifica Alunos-Candidatos por meio das Provas de Acompanhamento. O PEIES tem como objetivo orientar, integrar, selecionar e classificar Alunos-Candidatos oriundos de Escolas Participantes do Programa, inscritos para preencher um percentual de 20% das vagas dos Cursos de Graduação da UFSM e dos Cursos de Graduação dos cinco campi da UNIPAMPA sob responsabilidade da UFSM. Tal processo ocorre mediante a realização de três Provas de Acompanhamento, uma ao final de cada série do Ensino Médio. Mas, o Programa se diferencia de um processo apenas seletivo, quando enfatiza os aspectos pedagógico e formativo do ensino.

De acordo, com a caracterização do PEIES os objetivos da disciplina são claros, o problema está na maneira de por em prática esses objetivos. Convém ressaltar que existem fatores externos que interferem no processo de ensino aprendizagem, não depende somente de uma escola, de um professor ou de um aluno.

Como já foi dito, o PEIES normatiza os conteúdos a serem trabalhados na maioria das escolas de ensino médio que optaram pela adesão ao programa. Cabe ao professor definir a metodologia de trabalho em sala de aula com os alunos. Infelizmente, parte-se do pressuposto que todos os alunos vão escolher essa forma de ingresso na universidade, ou ainda, a preocupação maior da escola é com a preparação do estudante para o vestibular. Esse é um dos fatores que faz com que aconteça o fracasso dos objetivos da disciplina.

Para participar do PEIES a escola precisa indicar um professor que será o assessor do programa na escola e fazer o cadastro anual para posteriormente os alunos interessados fazerem as suas inscrições, ou confirmação das inscrições para alunos dos segundos e terceiros anos do ensino médio. As notas são cumulativas nos três anos de duração do curso. As normas são bem rígidas, o aluno no segundo ano de PEIES não pode repetir o ano; se isso acontecer ele é excluído do processo.

Neste sentido os Planos de Estudos e até mesmo o Projeto Político Pedagógico da escola são submetidos ao PEIES, partindo do princípio que a maioria dos alunos participa desta modalidade de vestibular. A motivação acontece pela própria instituição de ensino superior que promove a seleção dos candidatos, através de passeios, gincanas, e outras atividades que motivem os alunos-candidatos ou futuros candidatos.

Novamente a atenção maior é externa à realidade escolar. Não há uma motivação que desperte o interesse do aluno tocando na sua realidade vivida.

Para encerrar o capítulo passamos a pensar como acontece a avaliação como prática escolar, a partir de tudo o que foi pensado anteriormente. Já

conhecemos a legislação, já sabemos como a literatura está posta no contexto escolar. E agora, como se dá a avaliação?

1.4 Avaliação como prática escolar

Discutir a avaliação sempre é uma questão que se considera fundamental. É interessante construir constantemente nossas práticas avaliativas e buscar os seus significados, para ressignificá-los sempre que for necessário. Não temos nenhuma pretensão de julgar, ou prescrever alguma forma de avaliação, mas levantar algumas reflexões baseadas em estudiosos que abordam essa questão.

A avaliação faz parte do currículo escolar, ou necessidade do sistema, somos avaliados permanentemente, nas ruas, em casa, por amigos e por nós mesmos. Na escola não é diferente, mas é importante refletir: avaliamos com que intenção? Essa pergunta é fundamental em qualquer lugar, com certeza não dispomos de tempo ou espaço para avaliar só por avaliar, temos em mente um objetivo que deve ser claro para que possamos atingir os objetivos desejados. E nunca esquecer a importância da avaliação no contexto escolar é fundamental

A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagens bem ou malsucedidas (LUCKESI, 2005, p. 23).

Esta passagem retirada do livro *Avaliação da Aprendizagem Escolar* de Cipriano C. Luckesi nos possibilita uma reflexão sobre o papel da avaliação no contexto escolar. Faz pensar sobre as reais características desse instrumento em sala de aula. A avaliação por anos tem sido aliada do professor para manter a disciplina, a nota como meio de garantir o domínio da turma. Sabemos que a tarefa

desse profissional não é muito fácil. A avaliação passa a ser vista como uma forma de *docilizar os corpos*, expressão usada por Foucault (2006).

A avaliação da aprendizagem pode ser decisiva no gosto pela disciplina. A forma como o professor avalia para chegar aos resultados, o aluno não gosta de ser avaliado de qualquer maneira, e também tem medo da forma de como é avaliado, se o objetivo único for à promoção, a avaliação expressa um juízo de valor. O professor de Literatura que tem o interesse que seus alunos leiam, produzam textos, sejam leitores e escritores, como vai fazer para avaliar essas produções, sem fazer com que ele perca o gosto pela leitura? Isso não é uma tarefa das mais simples.

O objetivo da avaliação não poderia ser simplesmente o de se ter uma nota no final do bimestre ou do trimestre para selecionar ou classificar os alunos como bons ou maus dependendo da nota alcançada, porque o sistema assim exige. A avaliação pode ser vista como uma prática transformadora, capaz de dar as diretrizes para se atingir com mais facilidade os objetivos desejados.

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social *liberal conservador*, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa (LUCKESI, 2005, p. 29).

Leitura e avaliação tornam-se inseparáveis quando se propõe discutir práticas avaliativas emancipatórias dentro do espaço escolar, pois, pode-se ter uma leitura a serviço de uma classe dominante e uma avaliação para confirmar essa escolha. A massificação faz com que os espaços de discussão diminuam, todos escutam as mesmas músicas, assistem aos mesmos programas, leem os mesmos jornais, as mesmas revistas, os mesmos livros. Nesse sentido a escola acaba sendo um espaço de homogeneização. Proporcionar espaços para a diversidade, como forma de marcar a sua identidade, criar as suas características, através de atividades multidisciplinares é uma tarefa importante para despertar o senso crítico no aluno.

A massificação está presente em nossos currículos, nos mais tradicionais e nos de vanguarda. O passo mais importante para que o aluno possa tornar-se

sujeito do conhecimento é que ele seja considerado em sua unicidade. Todo aluno deve aprender o mesmo da mesma maneira. Em alguns casos ele tem de ser preparado para ser bom cidadão que ajudará a preservar os valores sociais e, em outros, tem de ser preparado para ser rebelde cidadão que transformará a sociedade. Quase sempre com uma pauta pronta. Ele pode estar sendo preparado para ser profissional de alguma dada sociedade quando deveria estar sendo preparado para ser um *sujeito* capaz de decisões. (CARVALHO, 2007, p. 64)

Diante disso é necessário pensar uma prática avaliativa transformadora, não para chegar a prescrever receitas ou criar modelos que serão seguidos ao longo do tempo, mas propostas construídas com o coletivo que compõe a escola, as decisões não podem ser unilaterais, pensadas de cima para baixo. O comprometimento das pessoas, principalmente, alunos e professores, envolvidas é fundamental na hora de pensar essas mudanças.

O desenvolvimento da maneira de pensar e de construir o conhecimento é mais importante do que a memorização de conteúdos, então a função mais importante da escola é propiciar ao aluno atividades que desenvolvam sua capacidade de raciocínio e argumentação, sua sensibilidade para a compreensão das múltiplas facetas da realidade. A escola, portanto, poderia ser, antes de tudo, um espaço para o exercício da liberdade de expressão, com procedimentos que levam a uma prática avaliativa transformadora.

... a leitura não é um ato isolado de um indivíduo diante do escrito de outro indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas também a compreensão do signo lingüístico enquanto fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado (pela intervenção de instâncias normativas como a escola, por exemplo) como texto (e como literário) em determinada situação histórica e social. E nessa relação complexa interferem também as histórias de leitura do texto e do leitor bem como os modos de percepção aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo (MAGNANI, 2001, P. 49).

E se aceitarmos a ideia de que a literatura é uma forma particular de conhecimento da realidade, uma maneira de ver o real, entenderemos que ela pode ajudar enormemente o professor nessa tarefa educacional, pois pode ser uma excelente porta de entrada para a reflexão sobre aspectos importantes do comportamento humano e da vida em sociedade, e ainda permite o diálogo com outras áreas do conhecimento. Diálogo pressupõe uma troca de ideias.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 2001, p.154).

Neste sentido há que se considerar que para formar leitores não basta oferecer livros. É preciso buscar respostas e alternativas para algumas questões que têm a ver com a concepção de sociedade, de educação, de linguagem, de leitura e de literatura pelas quais optamos e sintonizar com a vida dos estudantes e contextualizar com a realidade em que vivem.

A escolha aleatória dos livros e a cobrança de leituras através de testes automatizados são algumas dessas formas de controle da leitura que empobrecem a interação livro/leitor. Isso não significa abrir mão de uma pedagogia da leitura que forneça ao aluno instrumentos para interagir com o texto e tornar-se, ele mesmo, um leitor crítico, capaz de perceber até os controles de que inevitavelmente é vítima na escola e na sociedade em geral. (PAULINO, 2001, p. 28)

São vários os fatores que podem interferir no processo ensino/aprendizagem, materiais didáticos, currículo proposto pela escola ou pelo estado, perfil dos alunos, perfil do professor entre outros. Não queremos condenar a escola em relação à leitura, mas esperamos que ela consiga despertar leitores capazes de dialogar com os textos, produzindo sentido na aquilo que leem.

...constitui-se a escola em tempo liberado e espaço reservado, isento das injunções diretas e imediatas da vida cotidiana bem como das instituições e organizações conduzidas por interesses e preocupações outras que as das aprendizagens formais e sistemáticas referidas ao homem por inteiro. Surge, assim, a escola como lugar, tempo e recursos destinados às aprendizagens em interação dialógica dos nelas interessados com Outro socialmente qualificado, para compartilharem do entendimento, da organização e da condução dos processos formais do aprender mediado pelo ensinar (MARQUES, 2006, p. 89).

Se a escola é este espaço reservado, organizada pelo Estado, que sofre influências por fatores externos, o perfil do professor torna-se decisivo no tipo de ensino que a escola oferece. Se o professor buscar um ensino crítico-reflexivo, ou optar em transformar a sala de aula em um espaço de reprodução, simplesmente, terá no livro didático um importante aliado.

O manual, como instrumento concebido para facilitar o trabalho de alunos e professores, é também um instrumento concebido para dirigi-lo. No fundo do manual, e sob as diversas máscaras que ele adquire, encontra-se uma

concepção de ensino-aprendizagem que deve ser analisada e criticada e da qual ele é sintoma. Trata-se de uma concepção, como diria Paulo Freire, “bancária”, porque concebe o aluno como um cofre vazio a ser recheado de conhecimentos por alguém – o professor – que tenha sido submetido ao mesmo processo de “aprendizagem”. Mas um professor transformado em simples intermediário do “saber” alheio – do autor de manual (LEITE, 1983, p. 103).

Infelizmente, as leis criadas não chegam com a mesma velocidade na escola, muitas vezes quando chegam, já estão superadas, e o que acaba perdurando por anos a mesma concepção de ensino. Até agora, não tivemos políticas públicas que deem conta de consolidar um ensino de qualidade, por vários fatores que condicionam a prática escolar.

Encerrando este capítulo pode-se constatar as influências que o humanismo dos jesuítas e o positivo dos franceses tiveram em relação ao ensino de literatura no Brasil, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais essas correntes são visíveis. Será possível retornar ao humanismo dos jesuítas?

Nesse sentido, para dar seguimento a essa discussão é interessante abordar os elementos da Literatura enquanto disciplina escolar. Uma disciplina marcada por várias mudanças ao longo do tempo desde o seu surgimento no contexto escolar. Com intencionalidades bem definidas de acordo com a época.

2 OS ELEMENTOS DA LITERATURA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR

O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria (Mario Quintana).

Este capítulo tem o objetivo de dar o suporte teórico para o estudo da avaliação no ensino de literatura. Passando por autores como Lestegás, que dará o aparato para entender como se constitui uma disciplina escolar e Perrenoud com as competências e habilidades propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os novos modelos de avaliação, principalmente externa¹⁴, estão conformando a nova concepção de ensino.

Toda a disciplina escolar conta com uma série de procedimentos pedagógicos para a sua organização. Um deles é a seleção dos conteúdos a serem ensinados durante o curso. Callai (2006) ao tratar aquilo que denomina “a difícil seleção dos conteúdos” considera que no mundo atual com o volume de informação que é disponibilizada através da produção do conhecimento pela humanidade, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados na escola precisam considerar os objetivos que se tem no ensino. A autora sustenta sua argumentação citando Coll (1998:13):

- 1 – os conteúdos curriculares são uma seleção de formas ou saberes culturais: conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenas, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc;
- 2 – são uma seleção de formas ou saberes culturais, cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequados aos alunos e alunas dentro da sociedade a qual pertencem;
- 3 – somente os saberes e as formas culturais cuja assimilação correta e plena requer uma ajuda específica deveriam ser incluídos como conteúdos de ensino e aprendizagem (COLL apud CALLAI, 2006, p. 102).

Isso posto pode-se argumentar que o conjunto de conhecimentos selecionados pelo grupo de professores é denominado de saber escolar que tem como fonte o saber científico. No decorrer do processo essas escolhas vão sofrendo transformações que acabam dando características peculiares ao saber escolar. A transposição didática visa estudar esse processo seletivo que ocorre através de uma

¹⁴ ENEM, SAERS, PROVA BRASIL, até mesmo o vestibular.

rede de influências envolvendo vários segmentos que compõem o sistema educacional. Chevallard (1991) traz a seguinte definição de transposição didática:

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os “objetos” de ensino”. O “trabalho” que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (p.39)

Ainda, Chevallard define o conjunto das fontes de influências que atuam na seleção dos conteúdos, que deverão compor os programas escolares e determinam todo o funcionamento do processo didático de *noosfera*¹⁵, e fazem parte dessa noosfera, os cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de livros e outros agentes da educação. São as pessoas que vão influenciar diretamente na formação do conhecimento escolar.

Essas influências agem não só no aspecto conceitual, mas também no aspecto metodológico. E, também acaba influenciando na estruturação dos valores, objetivos e métodos que conduzem o processo de ensino.

A escolha dos conteúdos está marcada pelo livro didático da época ou pela reprodução dos programas escolares. Isto pode não representar um problema se o professor ao ensinar conseguir contextualizar o conteúdo, e não ensinar de forma mecanizada. Essas criações, na maioria das vezes, são justificáveis, no caso do ensino médio a justificativa mais evidente é: “cai no vestibular”. Esse conteúdo é importante para aquele, é uma sequencia, podemos citar as escolas literárias, *barroco, arcadismo, romantismo...*

Sabe-se que os saberes científicos precedem os saberes escolares, tanto do ponto de vista temporal (a escola normalmente trabalha com saberes antigos, mas não necessariamente superados uma vez que o saber científico não chega até ela com a mesma velocidade em que é produzido), quanto do ponto de vista moral. O saber científico legitima o saber escolar. Na literatura percebemos que autores contemporâneos demoram a chegar até a escola. Os clássicos têm seus espaços

¹⁵ O conjunto das fontes de influências que atuam na seleção dos conteúdos, que deverão compor os programas escolares e que determinam todo o funcionamento do processo didático, recebeu por Chevallard o nome de noosfera.

garantidos. Mesmo quando se estuda a literatura atual, corre-se o risco de deixar alguns autores de fora, pois ainda dependemos da crítica para legitimar esses autores como bons ou ruins, ou como adequados ou inadequados. Para serem lidos na escola, podemos citar aqui o caso de *Paulo Coelho*, que mesmo estando na Academia Brasileira de Letras, ainda não foi legitimado nos espaços escolares.

Chevallard (1985) reconhece que quando um conhecimento científico é selecionado como um conteúdo que é preciso ensinar na escola ele sofre uma série de adaptações, ou seja, uma “transposição didática”, pois se converte em conhecimento a ser ensinando. A partir dessa premissa, Chevallard nos convida a considerar o ensino como uma transformação de “saber experto” em “saber a ser ensinado” (proposto nos programas oficiais e manuais de ensino) e finalmente, em “saber ensinado” (indicado em cada série). Em qualquer caso, embora o conhecimento escolar seja necessariamente distinto do conhecimento científico, Chevallard deixa claro que a legitimação do saber ensinado requer sua conformidade com o saber científico. Como se vê estamos diante de um modelo “aplicacionista descendente¹⁶”, que instrumentaliza a ação didática (uma espécie de filtro dos saberes científicos) e mantém os saberes escolares em uma situação de forte dependência com respeito àqueles.

Por outro lado, Chervel (1988) entende o conhecimento escolar como uma produção cultural específica, muito diferente de outros tipos de conhecimento concorrentes em nossa sociedade, e cuja finalidade essencial é a de proporcionar as crianças e jovens uma “cultura escolar” através da qual se transmite uma determinada representação de mundo em que vivem. O essencial desta criação cultural está vinculada pelas disciplinas escolares, que são construções particulares por meio das quais a escola responde às atribuições que lhe são propostas; no caso da Literatura contribuir na formação de leitores críticos.

Frente ao modelo de transposição didática, Chervel descarta completamente a ideia de fazer descender os saberes ensinados desde a esfera do saber científico de referência, reconhecendo-os como criações originais da escola que vem mantendo certas relações com o saber erudito. Transformando

¹⁶ O saber ensinado descende do saber científico.

profundamente o conhecimento científico uniforme, e convertendo-o em um saber específico, objeto de ensino, aprendizagem e avaliação, para garantir o cumprimento das finalidades atribuídas à instituição escolar. Neste sentido, cada uma das disciplinas escolares tem como função apontar um conteúdo instrutivo que se põe a serviço de um objetivo que se tenha atribuído à educação e a escola.

Confrontando as ideias de Chevallard e Chervel, constata-se que não se pode fazer simplesmente a “transposição didática” sem levar em consideração as características específicas de cada disciplina. A transposição didática nasce com a matemática, para as ciências humanas não se aplica da mesma forma.

Literatura ao contrário de muitas disciplinas, não trabalha com o conhecimento científico. Marisa Lajolo (1982) na sua obra *O que é Literatura* faz um jogo de palavras, usa da literatura, para explicar os vários significados que podemos encontrar para Literatura, dependendo da época, da pessoa, da intenção do autor, mas assim como ela, lançamos mão do Aurélio (1986) para conceituar:

LITERATURA. [Do lat. *litteratura*.] S.F. 1. Arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso. 2. O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época. 3. Os homens de letras: *A literatura brasileira fez-se representar no colóquio de Lisboa*. 4. A vida literária. 5. A carreira das letras. 6. Conjunto de conhecimentos relativos às obras ou aos autores literários: *estudante de literatura brasileira; manual de literatura portuguesa*. 7. Qualquer dos usos estéticos da linguagem: *literatura oral* [q.v.] 8. *Fam.* Irrealidade, ficção: *Sonhador, tudo quanto diz é literatura*. 9. Bibliografia: *Já é bem extensa a literatura da física nuclear*. 10. Conjunto de escritos de propaganda de um produto industrial.

Avançando nessa discussão, pode-se trazer Francisco Rodríguez Lestegás (2002), da Universidade de Santiago de Compostela, que escreveu o artigo *Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar*. O artigo trata da relação que existe entre o conhecimento geográfico científico e o conhecimento geográfico escolar desde a perspectiva do conceito de cultura escolar e do modelo disciplinar. São abordados os elementos e as peculiaridades da geografia como disciplina escolar, assim como as funções que se atribui no seu currículo.

O uso deste referencial pode ser considerado adequado para

compreender as disciplinas escolares, e aqui usaremos como suporte para analisar a disciplina de Literatura.

2.1 Ingredientes de uma disciplina escolar

A seguir será tratada a Literatura como uma disciplina escolar, analisada a partir das premissas postas por Francisco Rodriguez Lestegás (2002).

De acordo com Lestegás (2002), toda a disciplina escolar conta com quatro ingredientes: *uma vulgata, uma série de exercícios, alguns procedimentos de motivação e um conjunto de práticas de avaliação*. O autor faz a análise da geografia escolar e nos apoiando em suas premissas pode se constatar que na disciplina de literatura isso não é diferente, pois estes elementos também estão presentes, como veremos a seguir.

Vulgata é um conjunto de conhecimentos ou conteúdos explícitos compartilhados pelos professores e considerados como característicos da disciplina, o que significa que convém eliminar dela tudo o que não é considerado um saber absolutamente aceito por todos. De maneira que, o conhecimento é um produto do discurso, muito variado e às vezes divergente do que está posto, e o professor deve limitar-se a ensinar somente aquilo que aparece como não-discutível, isso acontece, principalmente, nas ciências sociais a possibilidade de questionar.

Aqui podemos citar como exemplo a fala de uma das professoras entrevistadas, de uma escola que não possuía a disciplina de Literatura como componente curricular, os conteúdos abordados são trabalhados na disciplina de Português, e de acordo com a professora é dada ênfase para Português, já que a outra disciplina não é contemplada. Pois no próximo ano poderá não ser ela que ministrará as mesmas aulas, na série seguinte não é ela que trabalha com a disciplina. O professor se limita a ensinar o que o coletivo de professores julgou como necessário, deixando de lado o objeto de estudo da literatura que é o texto

literário. Que não está na escola simplesmente para ser usado como pretexto de aulas de língua portuguesa, com exercícios gramaticais.

Exercícios, cada disciplina possui os exercícios característicos, que contribui para definir e delimitar a disciplina, por exemplo, os “problemas” estão relacionados à matemática, o uso das “práticas de laboratório” estão relacionadas às ciências. E no caso na geografia podemos mencionar, a título de exemplo, os mapas temáticos quando não se utilizam para aprender a pensar geograficamente e a pensar o espaço, mas sim para facilitar a aquisição da vulgata. A Literatura faz uso dos textos, literários e não-literários. A qualidade dos exercícios são fundamentais, na aprendizagem dos conteúdos ensinados.

Vamos ver alguns modelos de exercícios propostos pelos livros didáticos e vestibulares. No sentido de verificar como são as proposições feitas e em que medida elas expressam aquilo que o autor Francisco Rodriguez Lestegás refere na sua análise.

LEITURA

O texto que segue é um fragmento do capítulo III de *O cortiço* (1881), de Aluísio Azevedo, a obra-prima do Naturalismo brasileiro.

Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas.

Um acordar alegre e farto de quem dormiu de uma assentada, sete horas de chumbo. Como que se sentiam ainda na indolência de neblina as derradeiras notas da última guitarra da noite antecedente, dissolvendo-se à luz loura e tenra da aurora, que nem um suspiro de saudade perdido em terra alheia.

A roupa lavada, que ficara de véspera nos coradouros, umedecia o ar e punha-lhe um fartum acre de sabão ordinário. As pedras do chão, esbranquiçadas no lugar da lavagem e em alguns pontos azuladas pelo anil, mostravam uma palidez grisalha e triste, feita de acumulações de espumas secas.

Entretanto, das portas surgiam cabeças congestionadas de sono; ouviam-se amplos bocejos, fortes como o marulhar das ondas; pigarreava-se grosso por toda a parte; começavam as xícaras a tilintar; o cheiro quente do café aquecia, suplantando todos os outros; trocavam-se de janela para janela as primeiras palavras, os bons-dias; reatavam-se conversas interrompidas à noite; a pequenada cá fora traquinava já, e lá dentro das casas vinham choros abafados de crianças que ainda não andam. No confuso rumor que se formava, destacavam-se risos, sons de vozes que altercavam, sem se saber onde, grasnar de marrecos, cantar de galos, cacarejar de galinhas. De alguns quartos saíam mulheres que vinham dependurar cá fora, na parede, a gaiola do papagaio, e os louros, à semelhança dos donos, cumprimentavam-se ruidosamente, espanejando-se à luz nova do dia.

Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas.

O rumor crescia, condensando-se; o zunzum de todos os dias acentuava-se; já se não destacavam vozes dispersas, mas um só ruído compacto que enchia todo o cortiço. Começavam a fazer compras na venda; ensarilhavam-se discussões e rezingas; ouviam-se gargalhadas e pragas; já se não falava, gritava-se. Sentia-se naquela fermentação sangüínea, naquela gula viçosa de plantas rasteiras que mergulham os pés vigorosos na lama preta e nutriente da vida o prazer animal de existir, a triunfante satisfação de respirar sobre a terra.



Cortiço da rua do Senado, no Rio de Janeiro, em 1906. As habitações coletivas foram o espaço preferido dos escritores naturalistas para a análise do comportamento humano.

de uma assentada: de uma só vez.

indolência: preguiça.

coradouro: o mesmo que quaradouro; lugar onde se põe a roupa para corar ou quarar.

fartum: mau cheiro.

altercar: discutir com ardor.

latrina: recinto da casa com vaso sanitário ou escavação para receber dejetos.

ensarilhar: emaranhar, enredar.

rezinga: discussão, rixa.

(9. ed. São Paulo: Ática, 1970. p. 28-9.)

- 1 Um procedimento narrativo característico do Naturalismo é apresentar o ambiente físico e social num grande painel informativo, como se o narrador estivesse munido de uma máquina fotográfica dotada de lentes do tipo zoom, que lhe permitisse compor e decompor para o leitor os detalhes do cenário em que ocorrem os fatos. Não há privacidade; o banho matinal é feito em conjunto; latrinas abrem e fecham; crianças fazem suas necessidades fisiológicas no capinzal dos fundos.
- a) Quais são os índices da vida miserável e desconfortável do cortiço?
- b) Que grupo social é descrito nessa cena? O grupo das pessoas que fazem parte das camadas mais baixas da população.
- c) Qual é a atmosfera reinante no acordar do cortiço? Uma atmosfera de prazer e de alegria, de barulho e confusão, de conversas, de risos, de choros de crianças, de vozes de pessoas misturadas às dos animais domésticos.
- 2 De que ponto de vista (físico, psicológico ou social) as personagens são descritas? Justifique com elementos do texto. Do ponto de vista físico e social, simultaneamente, conforme demonstram expressões como "cabeças congestionadas de sono", "amplios bocejos", "pigarreava-se grosso", "sons de vozes que altercavam" e todo o 5º parágrafo.
- 3 “As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam suspendendo o cabelo todo para o alto do casco [...]”
Em que essa descrição da mulher difere da descrição da mulher romântica?
A mulher é descrita sob a ótica do animalesco e do sensual; coxas, nudez, pele bronzeada, cabelos presos no alto do casco.
- 4 O ser humano é visto pelo naturalista numa perspectiva biológica, em que se considera seu lado instintivo e animal. “em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas”; “suspendendo o cabelo todo para o alto do casco”; “fossando e fungando contra as palmas da mão”; “o prazer animal de existir”.
- a) Retire do texto alguns trechos que comprovem a animalização dos habitantes do cortiço.
- b) Há algum trecho em que se pode identificar sensualismo? Se houver, indique-o.
Sim, o trecho em que são descritas as mulheres lavando-se nas bicas.
- 5 Leia o 5º parágrafo do texto e responda: há nesse trecho algum exemplo de degradação humana? Se houver, exemplifique.
Pode-se considerar como exemplo de degradação humana o fato de as pessoas viverem coletivamente, sem privacidade, como bichos, realizando suas necessidades físicas sem se ocultarem. Nesse caso, o parágrafo inteiro mostra situações de degradação humana.
- 6 O Naturalismo demonstra gosto por agrupamentos coletivos. Por que, na sua opinião, no texto em estudo, o narrador não singulariza ou individualiza os habitantes?
Porque o que ele pretende mostrar é o agrupamento, os tipos que representam a engrenagem social, e não indivíduos com marcas próprias, com características particulares.
- 7 A linguagem naturalista caracteriza-se pela adoção de uma postura científica diante da realidade. Por que o foco narrativo em 3ª pessoa é o mais adequado para esse fim?
Por possibilitar ao narrador analisar, observar, distanciar-se do objeto em estudo e revelar os fatos o mais próximo possível da realidade.
- 8 O narrador, para dar cor local à sua narrativa, utiliza-se de inúmeras sugestões sensitivas. Retire do texto exemplos de sensações olfativas, auditivas, táteis e visuais. olfativas: “A roupa lavada [...] umedeceu o ar e punha-lhe um fartum acre de sabão ordinário”, “o cheiro quente do café aquecia”; auditivas: “ouviam-se amplios bocejos”, “começavam as xícaras a tilintar”, “choros abafados de crianças”; táteis: “umedeceu”, “espumas secas”, “para não as molhar”; visuais: “o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas”, “a tostada nudez dos braços e do pescoço”.
- 9 Tal qual o Realismo, o Naturalismo preocupa-se com pormenores, tornando a narrativa lenta. Indique uma passagem significativa que ilustre essa afirmação. O 4º, o 5º e o 6º parágrafos.
- 10 Um dos sentidos da palavra *cortiço* é “caixa cilíndrica, de cortiça, na qual as abelhas se criam e fabricam o mel e a cera”. Relacione esse sentido da palavra ao trecho: “Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas”.
Tal qual as abelhas, que zumbindo se agrupam em volta do mel, os homens e as mulheres (machos e fêmeas) aglomeram-se tumultuosamente em torno das bicas de água. O narrador mais uma vez ressalta o lado biológico, animal, do homem.

Exercícios retirados do livro didático *Português: Linguagens* de Willian Roberto Cereja – Tereza Cochar Magalhães (2003, p. 256).

Os exercícios propõem a análise de um fragmento do capítulo III de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, obra-prima do Naturalismo brasileiro, já destacado pelo livro didático. O livro didático no ensino médio é um recurso novo, principalmente, na escola pública, que chega às escolas a partir de 2005. Ele vem substituir os polígrafos elaborados pelos professores a partir dos programas escolares.

O aluno passa a ter o contato com a obra literária muitas vezes somente através de resumos, oriundos de polígrafos, livros didáticos, ou resumos baixados na internet. Esse tipo de exercício pode fazer com que o aluno leia mais sobre o autor dependendo da motivação, ou fique somente neste fragmento. Na maioria das vezes, os livros didáticos escolhem os autores que melhor se identificam com o período literário para fazer as análises, pois retirar um fragmento de um livro para fazer um estudo não se torna uma questão muito atrativa e fácil.

As questões propostas pelos autores estão todas relacionadas às características do Naturalismo. Na questão de número nove há uma relação com outro estilo literário. Os questionamentos fazem com que os alunos busquem as repostas várias vezes ao texto. Mas nenhum o contextualiza com o dia-a-dia do aluno, para que ele possa significar o que leu. Esta tarefa fica a cargo do professor para que ele desperte no aluno o interesse em ler a obra e não ficar somente na leitura de um fragmento.

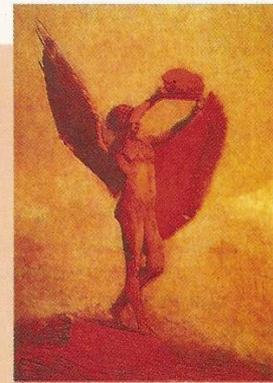
Outra análise de exercício proposto no livro didático.

LEITURA

O poema que segue é o mais popular de Alphonsus de Guimaraens.

Ismália

<p>Quando Ismália enlouqueceu, Pôs-se na torre a sonhar... Viu uma lua no céu, Viu outra lua no mar. No sonho em que se perdeu, Banhou-se toda em luar... Queria subir ao céu, Queria descer ao mar...</p> <p>E, no desvario seu, Na torre pôs-se a cantar... Estava perto do céu, Estava longe do mar...</p>	<p>E como um anjo pendeu As asas para voar... Queria a lua do céu, queria a lua do mar...</p> <p>As asas que Deus lhe deu Ruflaram de par em par... Sua alma subiu ao céu, Seu corpo desceu ao mar...</p> <p style="font-size: small;">(In: <i>Obra completa</i>. Rio de Janeiro: Aguilar, 1960. p. 467.)</p>
---	---



Ícaro ou A oferenda, de Odilon Redon.

- 1 Alguns poemas de Alphonsus de Guimaraens ligam-se à tradição medieval. Observe no texto os seguintes aspectos formais: métrica, ritmo e paralelismos. Sim, pois faz uso da redondilha maior, de versos ritmados e de estruturas paralelísticas, como "Viu uma lua no céu./ Viu outra lua no mar", recursos comuns na poesia medieval.
 - a) O poema em estudo liga-se ou não a essa tradição? Justifique.
 - b) Que outro movimento literário perseguiu a mesma tradição medieval? O Romantismo.

- 2 Todo o poema é construído com base em *antíteses*. As antíteses articulam-se em torno dos desejos contraditórios de Ismália, que se dividem entre a realidade espiritual e a realidade concreta.
 - a) Identifique dois pares de antíteses no texto. céu/mar; perto/longe; subiu/desceu
 - b) Reconheça o elemento que representa a realidade espiritual e o que representa a realidade concreta. A lua do céu representa a realidade espiritual; a lua do mar, a realidade concreta.

- 3 O Simbolismo, por ser um movimento antilógico e anti-racional, valoriza os aspectos interiores e pouco conhecidos da alma e da mente humana. Retire do texto palavras ou expressões que comprovem essa característica simbolista. enlouqueceu, sonhar, desvario

- 4 Tal qual no Barroco e no Romantismo, o poema estabelece relações entre corpo e alma ou matéria e espírito. Com base no desfecho do poema, responda:
 - a) Céu e mar relacionam-se ao universo material ou espiritual? a) O céu recebe a alma; logo, liga-se ao aspecto espiritual. O mar recebe o corpo; logo, representa o universo material.
 - b) Ismália conseguiu realizar o desejo simbolista de transcendência espiritual?
 - c) Pode-se afirmar que, para os simbolistas, sonho e loucura levam à libertação? Justifique. b) De acordo com o conceito simbolista, sim; por meio da morte, Ismália transcende o mundo material e integra-se ao cosmos. c) Sim, porque, para os simbolistas, a razão e a lógica aprisionam o homem. Dar vazão ao mundo interior, explorar zonas ocultas da mente humana é o mesmo que transcender os limites do mundo material.

Exercícios retirados do livro didático *Português: Linguagens* de Willian Roberto Cereja – Tereza Cochar Magalhães (2003, p. 309).

O aluno muitas vezes tem o contato com o poema no livro didático, novamente as questões propostas são para estudar os estilos literários, os autores partem do princípio que os alunos já possuem o conhecimento de outros poemas de Alphonsus de Guimaraens. E chamam a atenção para a popularidade do poema a ser analisado. A questão de número 4 retoma outros estilos literários já estudados anteriormente, o Barroco no primeiro ano do ensino médio e o Romantismo no segundo ano do ensino médio, mesmo ano em que se estuda o Simbolismo.

(ENEM) Texto para a questão 26:

longo da linha

Coqueiros
Aos dois
Aos três
Aos grupos
Altos
Baixos

26 Assinale a alternativa que melhor caracterize o poema acima, de Oswald de Andrade, quanto ao estilo.

- x) a) Poema construído segundo técnica do Modernismo. A paisagem é reduzida a elementos mínimos. Fragmentos de imagens justapostas sugerem o efeito geométrico de montagem cubista.
- b) Estilo conciso, claro e preciso. O equilíbrio e a harmonia da composição resultam da aplicação da sintaxe clássica, típica da tendência acadêmica do Modernismo.
- c) Texto caótico e ininteligível. Imagens insólitas parecem brotar direto do inconsciente do narrador, conforme preceitos do Surrealismo.
- d) Prosa poética típica do Pós-Simbolismo, como se pode notar pela musicalidade produzida por aliterações e assonâncias.
- e) Estilo pós-moderno, que combina sintaxe e léxico clássicos com o exotismo pitoresco da paisagem e a técnica modernista da escrita automática.

39. Assinale a alternativa correta em relação a *Memórias Sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade.

- (A) O obra apresenta uma técnica de composição inovadora, sendo constituída de 163 fragmentos de variados tipos de discurso, tais como cartas, citações, diálogos, descrições, poemas.
- (B) As 'memórias' fixam-se no período da infância do personagem Miramar, com suas amizades escolares e relações familiares.
- (C) O conjunto de capítulos do livro, aparentemente desconexos, procura mostrar os sentimentos e impressões de uma criança diante das inovações tecnológicas do início do século XX.
- (D) O livro contém traços biográficos do autor, porém o mundo representado restringe-se às suas vivências pessoais, omitindo referências ao contexto histórico da época.
- (E) A obra, por ser posterior ao *Manifesto Antropófago*, de 1928, mostra, na prática, o que Oswald teorizara anteriormente.

UFRGS 2007

Questão retirada do site:

<http://www.universitario.com.br/vestibular2007/resolucao2007/disciplinas/literatura/41.htm>

Questão retirada do livro didático *Português: Linguagens* de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães.

Para dar continuidade à análise dos exercícios que definem uma disciplina escolar, no caso a Literatura (no conjunto dos ingredientes), podemos observar alguns exercícios propostos pelo ENEM¹⁷. Essa é uma avaliação externa que os estudantes que estão concluindo o ensino médio realizam no final do curso, e tem a condição de disputar bolsas de estudos de acordo com as notas, vem disputando espaço com o vestibular nas escolas de ensino médio. A forma de avaliação não é tão diferente dos vestibulares tradicionais, além de avaliar a qualidade do ensino médio das escolas, possibilita o ingresso dos estudantes sem vestibular em algumas universidades privadas, os livros didáticos trazem questões nesse sentido na tentativa de preparar o aluno para mais essa disputa. As questões são elaboradas de acordo com os PCNs.

¹⁷ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio criado em...

Texto para as questões 12 e 13

- 1 Torno a ver-vos, ó montes; o destino
Aqui me torna a pôr nestes outeiros,
Onde um tempo os gabões deixei grosseiros
4 Pelo traje da Corte, rico e fino.

Aqui estou entre Almendro, entre Corino,
Os meus fiéis, meus doces companheiros,
7 Vendo correr os míseros vaqueiros
Atrás de seu cansado desatino.

- Se o bem desta choupana pode tanto,
10 Que chega a ter mais preço, e mais valia
Que, da Cidade, o lisonjeiro encanto,

- Aqui descanse a louca fantasia,
13 E o que até agora se tornava em pranto
Se converta em afetos de alegria.

Cláudio Manoel da Costa. In: Domício Proença Filho. *A poesia dos Inconfidentes*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002, p. 78-9.

Questão 12

Considerando o soneto de Cláudio Manoel da Costa e os elementos constitutivos do Arcadismo brasileiro, assinale a opção correta acerca da relação entre o poema e o momento histórico de sua produção.

- Ⓐ Os “montes” e “outeiros”, mencionados na primeira estrofe, são imagens relacionadas à Metrópole, ou seja, ao lugar onde o poeta se vestiu com traje “rico e fino”.
- Ⓑ A oposição entre a Colônia e a Metrópole, como núcleo do poema, revela uma contradição vivenciada pelo poeta, dividido entre a civilidade do mundo urbano da Metrópole e a rusticidade da terra da Colônia.
- Ⓒ O bucolismo presente nas imagens do poema é elemento estético do Arcadismo que evidencia a preocupação do poeta árcade em realizar uma representação literária realista da vida nacional.
- Ⓓ A relação de vantagem da “choupana” sobre a “Cidade”, na terceira estrofe, é formulação literária que reproduz a condição histórica paradoxalmente vantajosa da Colônia sobre a Metrópole.
- Ⓔ A realidade de atraso social, político e econômico do Brasil Colônia está representada esteticamente no poema pela referência, na última estrofe, à transformação do pranto em alegria.

Questão 13

Assinale a opção que apresenta um verso do soneto de Cláudio Manoel da Costa em que o poeta se dirige ao seu interlocutor.

- Ⓐ “Torno a ver-vos, ó montes; o destino” (v.1)
- Ⓑ “Aqui estou entre Almendro, entre Corino,” (v.5)
- Ⓒ “Os meus fiéis, meus doces companheiros,” (v.6)
- Ⓓ “Vendo correr os míseros vaqueiros” (v.7)
- Ⓔ “Que, da Cidade, o lisonjeiro encanto,” (v.11)

As questões diferem do vestibular tradicional porque não têm a função meramente classificatória, com a função de selecionar os “melhores” estudantes para ingressarem na universidade. O objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame.

“O modelo de avaliação adotado pelo Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, mesmo tendo importância fundamental, não pode ser o único elemento de compreensão do mundo.

Diferentemente dos modelos e processos avaliativos tradicionais, a prova do Enem é interdisciplinar e contextualizada. Enquanto os vestibulares promovem uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, o Enem coloca o estudante diante de situações-problemas e pede que mais do que saber conceitos, ele saiba aplicá-los.

O Enem não mede a capacidade do estudante de assimilar e acumular informações, e sim o incentivo a aprender a pensar, a refletir e a “saber como fazer”. Valoriza, portanto, a autonomia do jovem na hora de fazer escolhas e tomar decisões.” <http://www.enem.inep.gov.br>

Questões retiradas da Prova do ENEM 2008
(Exame Nacional de Ensino Médio)

Vejamos como são as questões propostas pelo vestibular da Universidade Federal de Santa Maria e pela Universidade Federal do pampa:

Questão 46

Se pudesse ser escolhido um número que simbolizasse o “Sermão da Sexagésima”, esse número seria o 3, porque

- a) o discurso gira em torno de três hipóteses da Inquisição que sustentam toda a argumentação do orador.
- b) três são os elementos que fundamentam a retórica argumentativa do texto: o pregador, o ouvinte e Deus.
- c) o discurso, sendo religioso, é elaborado em torno da trindade Pai - Filho - Espírito Santo.
- d) o três é um número ímpar, o que facilita a capacidade argumentativa e a eficácia do Sermão.
- e) o título do Sermão já deixa explícita a importância do número 3, pois sexagésima remete ao 6, múltiplo de 3.

Questão 48

O Sermão da Sexagésima é um discurso religioso no qual se encontram diversas metáforas de tipo simbólico. Indique a seqüência correta quanto à verdade ou falsidade das seguintes afirmações sobre esse tópico e sobre o próprio Sermão.

- () A metáfora é uma figura de linguagem que consiste no emprego de palavras desnecessárias ao sentido.
- () O simbolismo de que trata a raiz da questão 46 é de natureza icônica.
- () O discurso religioso pode ser considerado um uso expressivo da linguagem.
- () O Concílio Tridentino não é levado em conta por Vieira, no Sermão da Sexagésima.

A seqüência correta é

- a) F - V - F - V.
- b) F - F - V - F.
- c) V - F - V - F.
- d) V - V - V - F.
- e) V - V - F - V.

Questões retiradas da Prova do Vestibular da UFSM e UNIPAMPA 2008.

As questões 46 e 48 foram retiradas da prova do vestibular 2008 da UFSM¹⁸ e UNIPAMPA¹⁹. As duas questões propostas são bem objetivas e curtas, mas o mais interessante que elas são intercaladas com questões de Matemática. Já havia sido comentado, anteriormente, a função do vestibular, por isso é importante pensar ou repensar quando a escola reproduz os modelos de vestibular na sala de aula, com a única função de selecionar ou classificar os melhores, os atentos, os “ligados”.

Na maioria, são questões que não exigem grande conhecimento de interpretação do estudante, mas sim, conhecimento e leitura, ou seja, “decoreba” de períodos literários, figuras de linguagens, tipos de textos, características literárias.

Diante da demanda da disciplina que os professores precisam dar conta, a *motivação* é outro ponto considerado nos ingredientes de uma disciplina escolar. Com as exigências que ao longo do tempo vêm para a escola, toda a disciplina

¹⁸ UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

¹⁹ UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

precisa ter alguns meios de *motivação* e incentivo. Não tanto relacionados com os meios que os professores usam, cotidianamente, para despertarem o interesse dos alunos pelo conteúdo, mas também para justificar para a comunidade escolar a sua razão de ser, ou seja, está cumprindo o seu papel em sala de aula, ensinando aquilo a que se propôs.

No caso de Literatura, se o professor conseguir contextualizar o conteúdo desenvolvido em sala de aula, relacionando a literatura antiga com a contemporânea, saindo dos livros e chegando até a escola, se ele fizer essa *viagem*, é uma maneira de motivar os alunos a lerem, a participarem.

Podemos citar alguns meios de motivação como: leitura de trechos de obras pelo professor e pelo aluno em voz alta, encenação de partes de livros, rodas de leitura, seminários, julgamentos de personagens, julgamentos de textos, releituras, mesa redonda, trabalhos de pesquisa, visitas a biblioteca da escola e até mesmo na biblioteca municipal, saraus literários, conversa com escritores. A literatura não está somente no livro, está nos filmes, nas novelas, na música. Diversificar as aulas para criar o gosto pela Literatura, aqui pode ser compreendida como arte. Produção de livros pela turma, para divulgação na escola, e na Feira do Livro do município. Enfim, cabe ao professor pensar as diferentes formas para atrair o seu aluno para a Literatura.

O conjunto de *práticas avaliativas* constitui um elemento decisivo da disciplina para concretizar as aprendizagens realizadas. Todo o professor se vê obrigado a delimitar o seu trabalho em alguns espaços quantitativos que permitam estabelecer escalas de medida de aprendizagem de seus alunos. Por isso, determinar exercícios, elaborar textos, fazer resumos, contar um livro, interpretar um texto, preencher uma ficha de leitura, adquirem funções específicas nas provas. Este elemento exerce um peso considerável sobre o desenvolvimento da classe e do sujeito, de modo que professores e alunos mostrem uma preocupação especial pelo que vai “cair” na prova.

Com o controle da avaliação externa, o professor se vê obrigado a dar conta de objetivos e conteúdos programáticos que fazem parte de ementário ou

programa, mesmo quando percebe que os mesmos não têm sentido para o estudante ou para a futura profissão. (ANASTASIOU, 2006, p.70)

A existência de algum tipo de avaliação externa (por exemplo, o vestibular, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, SAERS – Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul), que conta com provas corrigidas e valorizadas por professores distintos dos que os ensinaram durante o curso, reforça a necessidade, escolar e social, de uma vulgata. Um bom professor ensina o que é admitido pelo conjunto de seus colegas.

Diante do vestibular, dos livros didáticos, avaliações externas, os modelos de avaliação dos professores não fogem à regra, como podemos ver nas questões propostas por eles:

1. Considere as seguintes afirmações:

I. Pode-se afirmar que o Romantismo brasileiro foi a manifestação artística que mais bem expressou o sentimento nacionalista desenvolvido com a independência do país.

II. Os escritores românticos, preocupados com a formação de uma literatura que expressasse a cor local, criaram romances, poesias consideradas nacionalistas, mais pela temática do que pela linguagem.

III. A tendência indianista do Romantismo brasileiro tinha por objetivo a desmistificação do papel do índio na história do Brasil desde a colonização.

Quais estão corretas?

- a) Apenas I. b) Apenas II. c) Apenas I e II. d) Apenas I e III. e) I, II e III.

2. “Para ser poeta era necessário sofrer com desespero os embates da paixão desordenada e sentir na vida boêmia os negros pesares do infortúnio; era preciso descer da felicidade e morrer jovem..”

Essa citação caracteriza a estética , mais especialmente , também conhecida como Ela sintetiza um estado de espírito que tomou conta de uma época e que se chamou

As lacunas deverão ser preenchidas, respectivamente, com os termos

- a) romântica – 1ª. geração – ultra-romântica – mal-do-século
b) simbolista – 3ª. geração – byroniana – ultra-romântica
c) romântica – 2ª. geração – byroniana – mal-do-século
d) simbolista – 2ª. geração – mal-do-século- byroniana
e) barroca – 1ª. geração – indianista – nacionalismo

Questões retiradas de provas das escolas pesquisadas.

7. Analise a notícia abaixo a partir do “mito do bom selvagem” defendido pelo Romantismo.

Índio realiza palestras e vendas em São Borja

Causou admiração e curiosidade aos populares que passavam pela praça XV de Novembro, em frente ao prédio do Sindicato Rural, a presença de um índio cantando e contando histórias. O índio chama-se Indjare Nambikuara, da tribo Nambikuara, do estado de Rondônia; com ele está também Omero Pinto sertanista e indigenista, que convive com os índios Katapós no Parque nacional do Xingu no Mato Grosso.

Além de venderem chás e ervas medicinais naturais, também realizam palestras em escolas sobre a cultura indígena e o uso de ervas naturais como alternativa de remédio fazendo uso de filmes e exposição de fotos.

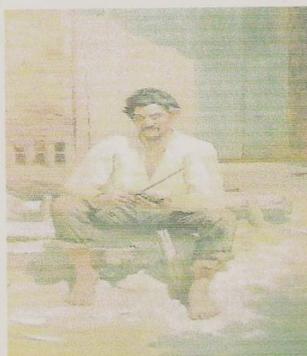


Índio Indjare Nambikuara, da tribo Nambikuara, de Rondônia

folharegional São Borja, SEXTA-FEIRA, 10 de NOVEMBRO de 2006

Idealizar o índio foi uma necessidade da literatura romântica, que procurava um antepassado nobre para o brasileiro. E, hoje, faria sentido tal postura? Argumente:

Questões retiradas de provas das escolas pesquisadas.



16. Monteiro Lobato considerava o Jeca Tatu como símbolo do caipira brasileiro e, por isso, em sua obra há a preocupação em denunciar alguns dos problemas que marcavam a vida das pessoas do interior. Agora, responda: O que fazer dos milhões de “Jecas” existentes pelos rincões brasileiros?

Questões retiradas de provas das escolas pesquisadas.

Nas questões acima, podemos ver que é possível contemplar vários propostas, não se limitar somente a um modelo de avaliação. A criatividade do professor é fundamental na hora de elaborar uma avaliação. Questões que contemplem o vestibular, que despertem no aluno a criticidade relacionando o conteúdo de literatura com a atualidade, significando o que se aprende em sala de aula, até mesmo com o seu cotidiano bem próximo, como na questão de número 7.

Os ingredientes de uma disciplina escolar, enumerados por Lestegás (2002), possibilitou uma reflexão sobre essa disciplina, Literatura, muitas vezes deixada de lado, pela pouca motivação dos alunos, e pela falta de hábito em leituras literárias. Com isso passamos a refletir sobre os caminhos para estudar a literatura.

2.2 Os caminhos para estudar literatura

Não vamos apontar caminhos, o título até sugere, mas essa não é a nossa intenção. Fizemos um retorno rápido para ver os caminhos que a legislação aponta, um ensino baseado em competências e habilidades. E agora a reflexão sobre os caminhos pode ser a mostra do que acontece.

A necessidade de pensar o Ensino Médio a partir de uma nova concepção está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com os PCNs, essa atualização é fundamental para impulsionar uma democratização social e cultural e ampliar a parcela da juventude que conclui a educação básica, ainda, para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados, por conta da formação exigida. Vejamos o que diz o artigo 35 da LDBEN 9394/96, em relação a isso:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

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

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

Ainda a Resolução CEB²⁰ N° 3, de 26 de junho de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelece:

Art. 2º A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394/96, a saber:

I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

²⁰ Conselho de Educação Básica.

Art. 3º Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

I - a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

Para confrontar, o que está posto no art. 2º e 3º da Resolução mencionada, Machado (2002) salienta que há algumas décadas, porém, a escola organiza-se como se os objetivos da educação derivassem daqueles que caracterizam o desenvolvimento das diversas disciplinas científicas. Estudamos matérias, conteúdos disciplinares, para chegar ao reconhecimento científico, que garantiria uma boa educação formal; a formação pessoal decorreria daí naturalmente. Para Machado (2002) essa perspectiva parece estar em crise já há algum tempo. Uma crise que pode ter iniciado com a explosão da primeira bomba atômica, quando a desconfiança na crença, na ciência como valor em si, independentemente do cenário de valores em que se inserem foi abalada, crescendo consideravelmente a cada novo passo da física das partículas ou da engenharia genética, por exemplo.

Este pensamento está sendo colocado em xeque, quando se pensa no objetivo da educação, aqui mais precisamente do ensino médio, pensa-se novas propostas para ensino médio, deixando de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante. De acordo com Machado (2002), a formação escolar necessita desenvolver as competências básicas, como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações; a capacidade de mobilização de esquemas de ação

progressivamente mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos; a capacidade de construção de mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de decisões, a solução de problemas ou ao alcance de objetivos previamente traçados; a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e, sobretudo, a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente.

A idéia de que a formação escolar é fundamental para uma inserção no universo do trabalho é relativamente nova em termos de séculos. O mundo grego, onde o trabalho era reservado aos escravos, não a conheceu. Apenas com a Revolução Industrial do século XVIII tal preposição consolidou-se, particularmente a partir da Enciclopédia (1751), de Diderot e D'Alembert (MACHADO, 2002, p. 151)

As disciplinas escolares estavam a serviço dessa concepção de escola. Escola preocupada somente com a reprodução de conteúdos ou com o ensino profissionalizante, centrada em conteúdos disciplinares, que perdura há mais de 200 anos.

No caso específico do ensino médio, a pressuposição de que a formação escolar deveria visar diretamente ao mundo do trabalho atingiu um verdadeiro paroxismo com a reforma educacional ocorrida da década de 70, que pretendeu um completa “profissionalização” desse nível de ensino. A escola deveria formar “técnicos” nas mais diversas “especialidades”: eletricitas, torneiros mecânicos, técnicos em agricultura, em enfermagem, em aparelhos ou máquinas de determinado tipo, etc.(MACHADO, 2002, p.151).

Não é o caso de “dispensar” os conteúdos, mas repensar o seu lugar e o seu significado. As reformas educacionais não chegam à escola com a mesma velocidade como são propostas, na maioria das vezes há certa resistência ao novo. Podemos perceber que já existe movimentação nas escolas para a adaptação dos currículos contemplando as habilidades e competências, uma reorganização da prática, de acordo com os PCNs. O professor começa a repensar o seu papel no cotidiano escolar, a formação do Ensino Médio torna-se mais ampla.

A tarefa mais fundamental do professor, portanto, é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com os da coletividade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros, sendo, portanto, competentes (MACHADO, 2002, p. 154).

E agora, não temos mais somente o vestibular para pensar, não temos somente o mercado de trabalho, precisamos desenvolver em nossos alunos suas competências e habilidades, para desenvolver pessoas capazes de intervir nos diferentes campos da sociedade. O mundo contemporâneo exige pessoas dinâmicas que estejam abertas às mudanças.

Há uma consciência crítica que deve ser desenvolvida. Há uma qualidade de ser humano que precisamos aprender a ser. Há uma nova postura que precisa participar de nossa atuação no mundo. Há um caráter criativo mais presente em tudo o que fazemos, alinhando a nossas crenças e valores, permeado por uma ética construtiva e afetiva. Há um desafio imenso que se traduz em pequenos gestos, no cotidiano de nossas vidas pessoais e profissionais, que deve ser enfrentado e elaborado com maturidade que construímos. Há competências a serem atualizadas e ressignificadas. Há novas competências a serem desenvolvidas. (ALLESSANDRINI, 2002, p.169)

Ao abordar a avaliação não poderíamos deixar de fora o que Perrenoud traz sobre competências e habilidades. Este autor foi escolhido por que é um dos principais teóricos que aborda o assunto, e também os PCNs dão destaque ao autor.

A escola com o conjunto de professores poderá definir as competências e as habilidades que querem desenvolver em seus alunos, tendo os objetivos bem definidos. Como não há uma definição única para as competências e habilidades, vamos citar o que propõe os PCNs e o ENEM.

Por exemplo, os PCNEM explicitam três conjuntos de competências para a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias: **comunicar e representar, investigar e compreender**, assim como **contextualizar social ou historicamente** os conhecimentos. Por sua vez, de forma semelhante, mas não idêntica, o Enem aponta cinco competências gerais: **dominar diferentes linguagens**, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; **compreender processos** sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; diagnosticar e **enfrentar problemas reais; construir argumentações; e elaborar proposições solidárias**. Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, como no Enem, relacionam-se as competências a um número bem maior de habilidades. Podemos pegar aqui, o conjunto de competências propostos pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, onde está inserida a

disciplina de Literatura: **comunicar e representar, investigar e compreender**, assim como **contextualizar social ou historicamente** os conhecimentos.

Nessa proposição a intenção é de que as disciplinas deixem de ser pensadas de forma isolada, e passem a ter destaque dentro de uma grande área do conhecimento, há um caminho para terminar com a fragmentação de conteúdos. Os PCNs dão um importante destaque para Perrenoud, principal teorizador das competências, por isso vamos nos apoiar no autor para dar continuidade à essa discussão que tem como interesse maior a questão da avaliação.

As dez competências propostas por Perrenoud aos professores

Os PCNs trazem as dez competências propostas por Perrenoud, um dos principais teóricos do desenvolvimento das matrizes de competências e habilidades na escola que sustenta a tese de que o professor contemporâneo precisa ele mesmo desenvolver algumas competências que terão reflexo direto no trabalho com os alunos.

a. Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Na perspectiva de uma escola mais eficaz para todos, organizar e dirigir situações de aprendizagem deixou de ser uma maneira ao mesmo tempo banal e complicada de designar o que fazem espontaneamente todos os professores. Essa linguagem acentua a vontade de conceber situações didáticas ótimas, inclusive e principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições. As situações assim concebidas distanciam-se dos exercícios clássicos, que apenas exigem a operacionalização de um procedimento conhecido. Permanecem úteis, mas não são mais o início e o fim do trabalho em aula, como tampouco a aula magistral, limitada a funções precisas (Étienne e Lerouge, 1997, 1997, p.640. Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos (PERRENOUD, 2002, p. 25).

Nesta perspectiva proposta por Perrenoud, o professor parte do princípio que o aluno não é uma tábula rasa, ele traz uma bagagem, que o professor precisa levar em consideração na hora de fazer a transposição do seu conteúdo. As contribuições dos alunos passam a fazer parte da aula, as contribuições formam o coletivo.

b. Administrar a progressão das aprendizagens

A competência do professor é, pois, dupla: investe na concepção e, portanto, na antecipação, no ajuste das situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos; manifesta-se também ao vivo, em tempo real, para guiar uma improvisação didática e ações de regulação. A forma de liderança e as competências requeridas não se comparam àquelas que exigem a condução de uma lição planejada, até mesmo interativa (PERRENOUD, 2002, p. 45).

Até mesmo interativa, pois o professor vai mediar, para verificar o nível de aprendizagem do aluno, estabelecendo relações, critérios, formas de ir e vir com o conteúdo. Ao fazer as avaliações com os alunos das competências desenvolvidas, juntamente, com os alunos o professor pode administrar a progressão observando sempre as possibilidades e os ganhos na aprendizagem dos alunos.

c. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

O sistema escolar tenta homogeneizar cada turma nela agrupando alunos com a mesma idade. Disso resulta uma homogeneidade muito relativa, devido às disparidades, na mesma idade, dos níveis de desenvolvimento e dos tipos de socialização familiar (PERRENOUD, 2002, p. 57).

A sala de aula por natureza é um espaço de diferentes, e a tentativa de homogeneizar, sempre existiu. Com a diversidade num mesmo espaço, cabe ao professor analisar os diferentes estágios de competências adquiridas pelos alunos, e criar condições para que todos desenvolvam-nas da melhor forma possível, sem perder a motivação e nem desmotivar a turma. A aprendizagem nesse espaço passa a ser um processo coletivo, de colaboração. Diferentes ritmos no mesmo espaço.

d. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho

... desejo de saber e decisão de aprender parecem, por muito tempo, fatores fora de alcance da ação pedagógica: se estivessem presentes, pareceria possível ensinar; se faltassem, nenhuma aprendizagem pareceria conveniente. Nenhum professor está totalmente livre da esperança de trabalhar apenas com alunos “motivados”. Cada professor espera alunos que se envolvam no trabalho, manifestem o desejo de saber e a vontade de aprender. A motivação ainda é tida, com demasiada freqüência, como uma preliminar, cuja força não depende do professor (PERRENOUD, 2002, p. 67-68).

A responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, não é mais exclusivamente do professor, agora ela é compartilhada com o aluno. Para aprender este precisa ter desejo, vontade, motivação. Para aprender não basta um professor para ensinar, é preciso um aluno que queira aprender.

e. Trabalhar em equipe

...saber trabalhar em equipe é também, paradoxalmente, saber não trabalhar em equipe quando não valer a pena. A cooperação é um meio que deve apresentar mais vantagens do que inconvenientes. É preciso abandoná-la se, por exemplo, o tempo de acordos e a energia psíquica requeridos para chegar a um consenso forem desproporcionais aos benefícios esperados. Uma equipe duradoura tem um saber insubstituível: dar a seus membros uma ampla autonomia de concepção ou de realização cada vez que não for indispensável dar-se as mãos... (PERRENOUD, 2002, p.82)

Hoje, há a necessidade de trabalhar em equipe, buscar parcerias, dentro da escola com seus pares. Daí a necessidade da escola proporcionar espaços para a troca de experiências, e formação continuada. A escola é um coletivo, e como tal, ninguém “sobrevive” isoladamente.

f. Participar da administração da escola

O aumento das competências administrativas dos professores não oferece uma garantia absoluta, mas tranquiliza aqueles que, embora não suspeitem de suas más intenções, pensam que eles não têm nenhuma idéia da “realidade dos custos”. Alguns conhecimentos contábeis não seriam prejudiciais, mas a competência visada parece mais política do que econômica. Para administrar, é necessário, sem dúvida, ter os pés no chão, mas uma visão realista dos custos e das restrições não dita, enquanto tal, prioridades e estratégias (PERRENOUD, 2002, p. 103).

A participação dos professores na administração da escola ainda aparece de forma tímida. Há os Conselhos Escolares, que auxiliam na administração, órgão composto por pais, alunos, professores e funcionários. Porém, nem todos demonstram interesse na administração dos recursos ficando a cargo somente de um grupo de gestores. Estes gestores são compostos pelo diretor, eleito pela comunidade escolar, e vices-diretores que podem ser escolhidos também pela comunidade escolar, ou na maioria das vezes indicado pelo diretor, orientadores selecionados por concurso público e supervisores indicados pelo diretor, ou através de concurso público.

g. Informar e envolver os pais

O professor vê-se, legitimamente, como um profissional qualificado, informado e formado, que supostamente sabe o que faz. Assim, espera dos pais uma confiança de base, que nem sempre obtém. Mesmo quando lhe é concedida, ele sabe que ela é frágil, que o menor reverso nas aprendizagens pode dar vida ao ceticismo de partida. Por isso, não basta reclamar a confiança como um direito; o professor deve ganhá-la, explicando o que faz e por quê (PERRENOUD, 2002, p. 122) .

Para que isso aconteça é preciso que a escola crie espaços para que os pais conversem com os professores. Os pais ao matricularem os filhos na escola assinam um contrato, e esse contrato muitas vezes é em branco, pois os pais têm uma expectativa em relação a ela, mas não conhecem as suas propostas metodológicas. Os pais podem ser importantes aliados, quando chamados para conhecerem, participarem, e até mesmo ajudarem nas propostas metodológicas da escola.

h. Utilizar novas tecnologias

Os professores que sabem o que as novidades tecnológicas aportam, bem como seus perigos e limites, podem decidir, com conhecimento de causa, dar-lhes um amplo espaço em sua classe, ou utilizá-las de modo bastante marginal. Neste último caso, não será por ignorância, mas porque pensaram prós e contras, depois julgaram que não valia a pena, dado o nível de seus alunos, da disciplina considerada e do estado das tecnologias. Pode ser mais simples e igualmente eficaz ensinar física ou história por meios tradicionais do que passar horas pesquisando documentos ou escrevendo programas, sem que se tenha tempo para pensar nos aspectos propriamente didáticos (PERRENOUD, 2002, p 138).

Diante do corre-corre a tecnologia pode ser uma aliada para os professores, sabe-se que os alunos muitas vezes têm acesso muito mais rápido que o professor, e deixar as tecnologias na marginalidade pode não ser o melhor caminho.

i. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão

Ninguém pode aprender, se teme por segurança, sua integridade pessoal ou simplesmente por seus bens. Habitualmente, evocam-se nos meios de comunicação certas escolas em que a violência toma formas extremas, tanto de parte da instituição (castigos físicos, sadismo) quanto dos alunos

(chantagens, agressões, extorsão, estupros). Essa violência “é manchete”, fascina e amedronta. As escolas ainda poupadas perguntam-se por quanto tempo (PERRENOUD, 2002, p. 143).

Os temas transversais ajudam a discutir temas como violência, drogas, preconceito. Os alunos depositam confiança no professor quando percebem que ele consegue discutir estes temas em sala, pois deixa de ser “conteudista”. O professor mantém uma postura ética diante do tema.

j. Administrar sua própria formação contínua

Saber administrar sua própria formação contínua poderia ser útil, todos concordarão com isso. Por que fazer disso uma das 10 competências profissionais a desenvolver com prioridade? Porque ela condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras (PERRENOUD, 2002, p. 155).

Um professor preocupado, precisa estar em constante atualização. Perrenoud justifica a décima competência nesse sentido. A necessidade de estar refletindo constantemente sobre a sua prática educativa. A formação continuada não depende somente da escola, depende exclusivamente da vontade do professor em querer se aperfeiçoar.

Um professor ao despertar no aluno, as competências e habilidades pode sentir a necessidade de despertar antes nele mesmo. Podemos pensar da seguinte forma: “eu só consigo convencer, se eu acredito”. “Eu só vou conseguir despertar nos alunos competências e habilidades se eu tiver as competências necessárias para desenvolver no meu aluno”.

Os reflexos diretos deste estudo se dão no contexto escolar, por isso a necessidade de pensar a escola, e, conseqüentemente, a literatura, nosso objeto de pesquisa, aliada a avaliação. E por último o texto literário, objeto de estudo da literatura.

2.3 A escola, a literatura e o texto literário: nos caminhos da sala de aula.

Três elementos, e uma situação. O texto literário na literatura como objeto de estudo, a literatura na escola, como uma disciplina. Como esses elementos se relacionam durante o percurso. Será que há possibilidades de escolhas? Ou só há um caminho a ser seguido?

Para Marques (2006), entender a escola supõe entender as cabeças dos que a fazem no seu dia-a-dia, as razões que os movem. O que se passa na cabeça das crianças, que se dirigem à escola no primeiro dia de aula. O que os demais alunos imaginam de seus colegas e professores. Qual a imagem que os professores têm da escola. Marques (2006) salienta que é tarefa imprescindível começar a dar atenção a este momento instituinte da instituição escolar. É necessário fazê-lo tendo em vista a capacidade imaginativa de criar e transformar, de transcender o mundo dado à experiência, antes de assumi-lo, como de responsabilidade própria, nos horizontes das possibilidades abertas nos muitos campos da sensibilidade e do saber, da ação e da emoção conjugados, nos muitos tempos-lugares da aprendizagem.

A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz não é uma tabula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário "muitas coisas", questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente. Por causa disso, muitas vezes, o ensino choca-se de frente com as *concepções dos aprendizes* (PERRENOUD, 2002, p. 28).

Com a nova concepção de ensino médio a escola passa a ser um espaço de construção de competências e habilidades. O professor não dá mais conta de ser aquele que tem todas as respostas, a sala de aula começa a ser vista como um espaço de debates, de questionamentos, deixa de ser o lugar da certeza. O texto, por exemplo, deixa de ser somente uma fonte de repostas, e passa a ser também fonte de perguntas. Perguntas importantes para dinamizar as aulas. E só saberá perguntar quem conhece. Fazer a pergunta é, portanto, importante, pois exige uma seleção.

O texto literário, quando bem trabalhado, é uma excelente fonte de questionamentos, principalmente quando o aluno consegue contextualizar, mas infelizmente o ensino de literatura ainda dedica um grande espaço para as questões objetivas, e acaba fazendo somente uma passagem pelas obras literárias,

dedicando um tempo maior para estudar os períodos literários, a teoria da literatura, esquematizando os conteúdos. Exemplo disso são as questões de múltipla escolha, relacionando escolas literárias às características, autores às obras.

Não basta ensinar o aluno a escrever um texto e depois lê-lo fluentemente é preciso muito mais, de acordo com Perrenoud (2000):

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para *construí-los* em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário (p. 27).

É importante que fique claro, a importância do ato de ler, ler em casa, ler na escola, e mais importante, ainda, buscar sentido para as palavras lidas, significar e ressignificar o texto lido. E o professor será o mediador nesse processo. Não o detentor do saber, mas a pessoa capaz de encontrar recursos para propiciar o diálogo com o texto.

Dentro da sociedade, os papéis de criador, público e mediador são difusos e cambiantes. O crítico literário, o professor e o escritor constituem, na verdade, um público especializado e podem desempenhar a função de mediadores junto a um público leigo. No processo de escolarização, o professor estabelece uma relação mediadora entre o livro e o aluno, desempenhando um papel relevante, pelo menos no que diz respeito à literatura. Não se concebe a leitura como um ato solitário, pois o leitor participa de uma comunidade de leitores, onde as leituras são compartilhadas como experiências vividas e o caminho que nos conduz até o literário passa por uma predisposição individual, mas também por mediações externas como é o caso do professor de português ou de literatura em relação aos seus alunos. (ROLLA, 1998, p. 168)

Malard (1985) diz que a literatura é uma prática social tanto para quem a escreve quanto para quem a lê. Isso porque ela retrata uma época com suas peculiaridades, o ponto de vista do autor, que pode ser confrontado com o ponto de vista do leitor, o texto literário é riquíssimo em história, através da literatura podemos ter contato com diferentes épocas, estilos, histórias, linguagens, dominantes ou não. Se o professor conseguir fazer essa análise do texto literário em sala de aula, ele já começa a atingir os objetivos propostos pelos PCNs, uma leitura crítica, a sala de aula torna-se o espaço de confronto entre épocas, estilos, linguagens e muito mais

coisas que o professor conseguir explorar. Mas para isso é preciso tempo de preparação, de leitura, releitura, entendimento de mundo.

Se entendermos a Literatura como visão de mundo, prática social, invenção a partir de uma realidade concreta com a palavra, um dos objetivos de seu ensino é fazer surgir ou aperfeiçoar o espírito crítico do estudante, em relação ao mundo real. É claro que esse espírito crítico está intimamente ligado à experiência do professor e à do estudante em sua práxis, bem como aos conhecimentos de ambos da História, artes em geral, política, etc. (MALARD, 1985, p. 17)

Com essa citação queremos dizer que para despertar no aluno as competências desejadas ou propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais o professor também precisa tê-las. Não será possível ter um aluno crítico, capaz de se posicionar diante de um texto, se não tiver um professor capaz de fazer essa mediação.

Diante das dificuldades impostas aos professores não é tarefa fácil atingir esses objetivos. Parece que os documentos estão um pouco longe da nossa realidade educacional, pois precisamos de professores que conheçam da história até a política. A realidade nos mostra que estamos caminhando a passos lentos para uma transformação nas escolas. Existe boa vontade, mas de concreto estamos longe do ideal. Perrenoud (2000), diz que:

A competência do professor é, pois, *dupla*: investe na concepção e, portanto, na antecipação, no ajuste das situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos; manifesta-se também ao vivo, em tempo real, para guiar uma improvisação didática e ações de regulação. A forma de liderança e as competências requeridas não se comparam àquelas que exigem a condução de uma lição planejada, até mesmo interativa (p. 45).

A escola não pode mais continuar com a mesma concepção de ensino, e muito menos colocar a literatura para reproduzir uma sociedade tal como está. A literatura é muito mais que isso, apresenta um pensamento, mostra uma sociedade. Através do estudo da linguagem decidimos qual sociedade queremos. É necessário buscar um ensino questionador, criar situações-problemas, para que os alunos possam confrontar-se com diferentes realidades, por mais difícil e trabalhoso que isso possa ser.

O texto literário, ao circular em sala de aula, acaba sofrendo um tratamento didático; torna-se didático quando sai do livro de poesia, quando o romance é fragmentado, quando é criado um vocabulário para ele, e uma lista de perguntas para o aluno responder após a leitura que desconsidera a própria natureza da literatura. O texto literário não é um texto didático. Ele não tem uma resposta, não tem um significado que possa ser considerado correto. Ele é uma pergunta que admite várias respostas; depende da maturidade do aluno e de suas experiências como leitor. O texto literário é um campo de possibilidades que desafia cada leitor individualmente e conseqüentemente o professor de literatura.

Trabalhar o texto como se ele tivesse um significado objetivo e único é não considerar a natureza da literatura e, o que é mais grave do ponto de vista educacional, é contrariar o próprio princípio que justificou a inclusão da literatura na escola. Se agirmos assim, não estaremos promovendo uma educação estética, que, por definição, não pode ser homogeneizada, massificada, despersonalizada. Sem a marca do leitor, nenhuma leitura é autêntica; será apenas a reprodução da leitura de alguma outra pessoa (do professor, do crítico literário etc.).

Portanto, é de responsabilidade do professor a tarefa de criar na sala de aula as condições para o desenvolvimento de atividades que possibilitam a cada aluno dialogar com o texto, interrogá-lo, explorá-lo. Mas essas atividades não são realizadas apenas individualmente; devem contar também com a participação dos outros alunos – por meio de debates e troca de opiniões – e com a participação do professor como um dos leitores do texto, um leitor privilegiado, mas não autoritário, sempre receptivo às leituras dos alunos, além de permitir-lhes, conforme o caso, o acesso às interpretações que a obra vem recebendo ao longo do tempo. Concordo com Larrosa (2004) quando ele diz:

No ler a lição, não se buscam respostas. O que se busca é a pergunta à qual os textos respondem. Ou melhor, a pergunta que os textos abrigam no seu interior, ao tentar respondê-la: a pergunta pela qual os textos se fazem responsáveis. Por isso, a única resposta que se pode buscar na leitura é a responsabilidade pela pergunta. Se ler em comum é uma correspondência só pode ser co-responsabilidade na pergunta pela qual o texto já é o primeiro responsável. Por isso, a leitura não resolve a questão, mas a reabre, a re-põe e a re-ativa, na medida em que nos pede correspondência. E há modos de falar, modos de ministrar a lição, que impedem corresponder. Por exemplo: o modo de falar de quem já sabe de antemão o que diz o texto ou o modo de

falar daquele que uma vez tenha dito o que o texto, dá por resolvida a questão (LARROSA, 2004, p. 142).

Com uma iniciação literária bem planejada e desenvolvida, o aluno vai adquirindo condições de ler os grandes escritores, brasileiros e estrangeiros, de nossa época ou de outras épocas. Nesse sentido, as noções de teoria literária aplicadas durante a análise de um texto literário só se justificam quando, efetivamente, contribuem para enriquecer a leitura e compreensão do texto, pois nunca devem ser um fim, em si mesmas. As escolas de Ensino Fundamental e Médio querem formar leitores, não críticos literários. Só assim é possível perceber o especial valor educativo da literatura, que, como dissemos, não consiste em memorizar conteúdos, mas em ajudar o aluno a situar-se no mundo e a refletir sobre o comportamento humano nas mais diferentes situações.

Literatura é aprendizado de humanidade, para isso Ligia Chiappini Leite (1983), propõe que pensemos o professor:

...como indivíduo pertencente às camadas médias da população que trabalha com alunos das camadas mais baixas, perceberemos que esse indivíduo tem um papel político fundamental, no interior da escola. E, no limite, ele só tem duas opções, já que a opção pela neutralidade é uma falsa opção (não há pedagogia neutra; toda a pedagogia é política, já nos alerta há muito tempo Paulo Freire). Assim, ou fazemos o papel que o Estado exige de nós, conformando ou tentando conformar nossos alunos aos padrões da sociedade que aí está, ou contribuimos para aguçar a contradição, colocando o nosso trabalho a serviço das classes dominadas e, pela prática de uma pedagogia que se propõe a transformar, apontamos um outro caminho que não é o da conformação mas o da contestação (LEITE, 1983, p. 112).

O professor tem duas opções, de conformar-se com as imposições do dia-a-dia de um pensamento dominante ou buscar um pensamento reflexivo. Mudar essa realidade, deixar de lado o comodismo e despertar para a busca do novo, podem ser algumas das opções aos professores que desejam mudanças.

Para Chiappini (2005), se o professor optar pela primeira alternativa ele terá que reproduzir na sala de aula, as relações impessoais e autoritárias da sociedade e da escola, vai seguir obedientemente o manual que fragmenta os textos e propõe uma visão estanque da aprendizagem da escrita, da leitura e da gramática; vai dar aulas expositivas, sem se preocupar nem com a motivação nem com a forma

pela qual essas aulas estão sendo digeridas; vai respeitar, acreditando e reproduzindo, as histórias do Brasil e as histórias literárias, bem como a visão do passado que lhes interessa impor. Não será preocupação desse professor tentar recompor os fragmentos, nem apertar seus alunos para que tentem construir uma visão de mundo coerente, permitindo-lhes situar-se na sociedade em que vivem; nem tentar desencerrar cada aluno de si mesmo, cada texto da página morta do manual, cada disciplina da sua área fechada. Tampouco fazer relações com outras disciplinas, outros conteúdos, será preciso declarar guerra ao riso, ao diálogo, ao amor, à investigação.

Mas se optar pela segunda o trabalho será outro, aproveitando as contradições da escola, e através do diálogo, da dúvida, da incerteza, buscar reflexões sobre o ensino, contextualizar o conhecimento, construir alternativas. Buscar estratégias, textos literários com mais interrogações que respostas. *Ao conseguir rir com os alunos a graça de um texto, pude perceber o quanto era solitário, empobrecedor e frustrante esconder-me no autoritarismo, fugir do lúdico, viver a indiferença e o medo* (CHIAPPIANI & MARQUES, 1993).

Considerando o texto literário percebemos os caminhos que a literatura está percorrendo na escola. Às vezes na contra-mão, se considerarmos a legislação, às vezes no sentido “correto” se considerarmos a escola com suas deficiências, suas possibilidades. A Literatura está no contexto escolar, e o que se percebe até aqui é que nem sempre é dado um sentido para que ocorra o ensino aprendizagem de “verdade”.

Para finalizar é importante ressaltar que contextualizamos os ingredientes para uma disciplina escolar sugerido por Lestegás (2002), transpondo este conhecimento de Geografia para Literatura, o que comprova que toda a disciplina precisa destes elementos para se manter na escola. Por último, fomos a Perrenoud (2002) trazer as competências necessárias para um professor que queira pensar as novas concepções de educação.

No próximo capítulo veremos quem são estes sujeitos envolvidos na pesquisa, que deram o suporte empírico ao texto. Aqui chamo de sujeitos²¹, no sentido foucaultiano mesmo, sujeitos assujeitados por um sistema de ensino.

²¹ Na crítica pós-estruturalista de Michel Foucault o sujeito não passa de um efeito de discurso e do poder.

3 APRENDE-SE LITERATURA NA ESCOLA?

*Essa mania de ler sobre autores fez com que, no último centenário de Shakespeare, se travasse entre uma professorinha do interior e este escriba o seguinte diálogo:
Que devo ler para conhecer Shakespeare?
- Shakespeare (Mario Quintana).*

Este capítulo retoma parte do que foi construído nos capítulos anteriores, trazendo para perto da escola as questões abordados pelos estudiosos da questão e referenciados aos documentos das políticas públicas de educação no que diz respeito ao tema. Há, agora, uma tentativa de confrontar as ideias dos principais atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem em Literatura, alunos e professores com esses teóricos e portanto, as falas aparecem com mais frequência, do que foi nos outros capítulos em que as mesmas estavam inseridas no corpo do texto, e por vezes apareciam como citações.

As falas desses atores foram coletadas a partir de um questionário destinado a alunos e professores, e para dar conta de interpretar esses depoimentos e fazer os cruzamentos iniciamos com referência às Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que trazem uma reflexão: “Por que ensinar Literatura no Ensino Médio?”.

Para iniciar a reflexão, nos PCNs, sobre os motivos pelos quais a literatura ainda consta nos currículos escolares é confrontado o conceito de Literatura apresentada no Dicionário Aurélio²², com a concepção de arte apresentada no livro *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade* de Linhares (2003), que traz o depoimento de uma mãe sobre o que significa arte. Vejamos:

Arte é aquele conhecimento mais da delicadeza, não é? Fazer florzinha miudinha de papel, cinzeiro no Dia das Mães... Eu outro dia ganhei... [ri] É não? [Olha, sonda um pouco minha expressão...] É? Diga que eu não sei e vou bestando... Não sei dessas coisas não, meu negócio é mesmo o que o pessoal bota o nome de prendas do lar. Bom, mas... Basta. Não sei bem como é a coisa de escola... O que eu faço é trazer menino, apanhar menino... Reunião aqui é quase nunca e quando tem, não vou. Vou lá ouvir reclamação que eu não dou conta! Mas se a dona moça me pede assim, quer ouvir uma coisa qualquer da gente, eu não me faço de rogada... Como é mesmo a pergunta? Ah! Quando eu ia dizendo que arte é um trabalho assim mais maneiro, é que é assim mesmo. Pode até não ser, mas parece. É aquele

²² Literatura é arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou em verso.

trabalho que não é a luta de todo dia. Tá certo que tem uns que lutam com isso mas... Arte é um que-fazer assim que inventa uma alegriazinha, a senhora compreende? Quer dizer, trabalho mesmo não é, que trabalho é como uma dor. E escola também. Pros pobres é. A gente acostuma porque é a vida e... vai indo, vai indo... Perdi. Ali, sim: arte eu não sei. Não é isso das festas na escola? Acho que na escola não carece disso, não. Essa arte, não. Os meninos precisam ir levando jeito p'ra agüentar o trabalho daqui de fora. Se fica muito animado, aquela coisa frouxa, eles amolecem e... Aqui fora isso vinga, não. (LINHARES, 2003, p. 99).

Considerando o depoimento da mãe, a arte ensinada na escola não condiz com a vida diária do trabalhador, pois está relacionada à delicadeza. Neste sentido querer que a escola prepare somente para enfrentar os sofrimentos do dia-a-dia, principalmente, para os menos favorecidos é estar a serviço de uma classe dominante. Na idéia da mãe a escola teria de preparar para enfrentar os problemas diários.

Ainda neste contexto, para situar a questão é interessante acrescentar que a Literatura por anos gozou de um *status* privilegiado nos currículos em relação às outras disciplinas, nos anos de 1889, e perdurou até a década de 1950. Era vista como um dos pilares da formação burguesa humanista, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. Muitas vezes, servia como culto: culto ao estilo, do “bem escrever” e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores, ou até como suporte para as aulas de análises sintáticas e morfológicas.

De acordo com o Art.35 da LDBEN 9394/96, incisos I, II e III, a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho, portanto, não há necessidade de sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, como ocorre nas escolas. Os PCNs+ alertam para o caráter secundário de tais conteúdos.

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios de ampliar e articular conhecimentos e competências (PCN+, 2002, p.55).

Para os PCN+ (2002), o ensino de literatura trata, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar²³” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito, o conhecimento.

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas: “Da página 15 à 37” (FREIRE, 1988, p.17).

Com base nessa citação de Freire e também da experiência dos professores de Literatura, pode-se apreciar que não se “constroem” leitores dando uma lista de livros para serem lidos, e uma ficha para ser preenchida, também não se mede o leitor pelo número de livros que ele leu. Um bom leitor se constrói no dia-a-dia da escola, criando as condições e colocando o aluno em contato com as obras literárias. Despertar o gosto pela leitura passa a ser tarefa primordial das aulas de literatura.

Muitos de nós somos leitores porque a escola assim nos formou, ou nos tornamos leitores à revelia da escola? O fascínio pelo texto pode ser anterior à escola, mas podemos afirmar que, na escola, conhecemos outros textos, descobrimos outros caminhos e alimentamos o gosto pela leitura. Em nossa formação de leitores, ouvimos histórias lidas pelos professores, declamamos poemas, representamos pequenas peças, lemos textos e textos, sem necessariamente ter feito uma prova de verificação de leitura nas primeiras séries do ensino fundamental. Havia regras, métodos, rituais, mas circulavam textos e se partilhava a paixão pelo ato de ler (PAULINO, 2001, p.30).

A prática da sala de aula nos mostra que os alunos são avaliados constantemente como bons ou maus leitores. Mas existem parâmetros para essa avaliação?, Como avaliar um bom leitor nas aulas de Literatura?, Quais requisitos seriam importantes?. Consideramos que cada aluno possui a sua bagagem, a sua experiência literária, o seu conhecimento de mundo. Nesse sentido a escolha da

²³ O termo letramento foi tomado da Lingüística, mas já é de uso bastante corrente entre os que se ocupam da educação. Sem descartar a dificuldade de conceituação, Magda Soares recorre ao termo paralelo – alfabetização e suas variantes (Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2006, p. 54).

escola pode ser decisiva no tipo de ensino que se quer, no tipo de leitor que se busca.

Com os exercícios de preenchimento de espaços em branco, de testes de múltipla escolha, de reprodução do texto, e com as ilustrações de pouca qualidade – muitas vezes redundantes em relação ao texto –, com tudo isso, o livro didático pode manter o aluno ocupado e dar-lhe a sensação de estar trabalhando muito; pode também aliviar a sobrecarga de trabalho do professor e “solucionar” suas dúvidas; pode, enfim, contribuir para a aquisição dos comportamentos de língua e pensamento através da imitação. Mas, certamente, não garante uma leitura crítica e transformadora da realidade, tornando paradoxal a intenção de, com todos esses artifícios, despertar o prazer de ler e escrever. E é com base nesse material, nesse estereótipo de aula, que se aprovam ou reprovam os alunos, que se busca estimular o gosto pela leitura e que se criam imagens imbecilizadas de leitor, texto e leitura, para servir de base à produção crescente de livros como forma de enfrentar a crise da leitura (MAGNANI, 2001, p. 55 – 56).

Magnani (2001) ao discutir a formação do professor de Literatura no seu livro *Leitura, Literatura e Escola* ressalta que a maneira como ele planeja as aulas, são aspectos decisivos na formação do leitor. Não basta simplesmente desenvolver um conteúdo preestabelecido, é necessário buscar recursos para ir além, encantar o aluno com o livro. Não é quantidade de obras, de textos que vai auxiliar a formação do leitor. Avançando nesse raciocínio pode-se ir além, pois o tipo de ensino abordado por Magnani (2001), justifica o tipo de avaliação existente nas escolas hoje, aulas que “fingem” despertar um leitor crítico, baseado no livro didático, muitas vezes com questões que não despertam a criticidade do aluno, embora entre os objetivos do professor de literatura está: despertar leitores críticos. A escola atualmente não está produzindo leitores, muito menos formando cidadão críticos.

Larrosa (2004), aposta na formação de leitor sem ideias “prescritas”, nem em modelos normativos, essa formação poderia ser algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão ou projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam “humanidade” ou “ser plenamente humano”.

Eu creio que uma prática da leitura como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido poderia contribuir para esse pensamento aberto sobre a formação. Frente às operações pedagógicas destinadas a controlar a experiência da leitura, a reduzir o espaço em que ela poderia produzir-se como acontecimento, a impossibilitar o que pudesse ter de pluralidade, a prevenir o que pudesse ter de incerto e a submetê-la a finalidades preestabelecidas,

trata-se de pensar o ensino e a aprendizagem da leitura como a abertura do sujeito à linguagem (LARROSA, 2004, p. 12 -13).

Larrosa (2004) acrescenta que a educação literária não é mais conservação do passado, como pregavam os tradicionalistas, nem fabricação do futuro, como queriam os progressistas, nem mesmo formação do humano no Homem, como desejavam os humanistas. A educação literária não se baseia em nenhuma nostalgia, em nenhuma esperança, nem mesmo no consolo da cultura, esse lugar ao mesmo tempo acabado e inacabado, cada vez mais “rico”. “A iniciação à leitura aparece, assim, como o início de um movimento excêntrico, no qual o sujeito leitor abre-se à sua própria metamorfose” (LARROSA, 2004, p. 13).

Para constatar como se dá o ensino de literatura na escola pública, tendo como enfoque o processo avaliativo, buscamos duas escolas com realidades distintas, para evidenciar o tipo de ensino e como são realizadas as avaliações na disciplina. Levamos em consideração o que os Parâmetros Curriculares Nacionais estipulam para o ensino da disciplina no ensino médio. Esses documentos estipulam as competências e as habilidades necessárias para a formação do indivíduo leitor.

A entrevista escrita, com alunos e professores da disciplina de literatura com oito questões para ambos, foi o instrumento escolhido. Após a coleta dos dados fizemos um levantamento das respostas, com o objetivo de evidenciar as semelhanças e as diferenças que foram manifestadas na abordagem da disciplina de Literatura evidenciando o olhar do aluno e do professor.

Escolhemos duas escolas para serem pesquisadas, uma escola de centro e outra de periferia. A primeira grande diferença não está na localização, mas no próprio currículo. Evidenciamos que em uma das escolas não existia a disciplina de Literatura, mas a professora tinha de trabalhar os conteúdos juntamente com a disciplina de Português, o que dificultava o processo ensino e aprendizagem. De acordo com ela:

Como não há disciplina de literatura, na escola onde trabalho, fica difícil trabalhar literatura, pois a carga horária é muito reduzida para duas disciplinas (três períodos nos primeiros anos e quatro períodos nos segundos e terceiros) e como na grade aparece português, a prioridade é para esta

disciplina, literatura é trabalhada de uma forma mais reduzida (Maria Giselda²⁴).

O que nos interessa nessa reflexão é ver o ensino e aprendizagem de literatura para além da forma e estrutura em que está inserida a temática. Então não foi a disciplina em si, mas o conteúdo da literatura que estava nos interessando, portanto o fato de no currículo não constar o horário disponibilizado para o conteúdo ser abordado como disciplina específica, não interfere na apresentação da questão.

O objetivo principal da pesquisa empírica realizada com alunos e professores é constatar como se dá o processo avaliativo na disciplina de Literatura, mesmo a escola da periferia não tendo a disciplina específica, optou-se por deixar ela na discussão, pois os conteúdos são trabalhados e a avaliação acontece, como constatamos na fala da professora de Português que desenvolve os conteúdos de Literatura na disciplina de Português, quando há tempo para isso.

Como não há uma disciplina específica de literatura na grade curricular da escola, os trabalhos e avaliações são realizados em conjunto com português, às vezes, individualmente, outras vezes em grupos (Maria Giselda).

Procuramos nas falas das professoras justificar a nossa escolha pelo tema abordado, e pelas escolhas dos caminhos traçados. Eu já possuía um olhar como professor de Literatura da escola pública, e sentia a necessidade de saber se esse olhar não era só meu. Buscamos, então um outro olhar possível.

3.1 Em busca do olhar do aluno e do professor

Partimos em busca do olhar do aluno e do professor lá na escola, fomos ver como tudo isso acontece dentro dela, se esta angústia é também de outros professores, e se elas são repassadas aos alunos. As constatações iniciais é que estes envolvidos estão passivos a situações postas. Julgamos necessário pensar os principais pontos: as escolas envolvidas, os alunos, as professoras, a disciplina de Literatura e o planejamento dessas ações.

²⁴ Os nomes das professoras foram alterados.

a. As escolas

A escola de centro possui três turnos de funcionamentos, possuindo da educação infantil até o ensino médio, com o curso normal. Possui em torno de 1600²⁵ alunos, na sua maioria com boas condições financeiras. Os alunos do turno da noite em grande parte são trabalhadores que buscam a escola como forma de melhorar as suas condições de trabalho, enquanto os que desejam continuar estudando estão matriculados no turno da manhã. Estas constatações se deram a partir das conversas informais com as professoras envolvidas na pesquisa.

A escola referida possui uma excelente estrutura física, com salas amplas, arejadas e iluminadas, biblioteca adequada aos níveis de ensino, ginásio poliesportivo coberto, além de outras quadras para a prática de esportiva. A comunidade escolar mostra-se bastante envolvida com as ações propostas pela escola.

A queixa dos professores não está nas estruturas físicas da escola, mas sim na parte pedagógica, pouco caso com a disciplina de Literatura, alunos desmotivados com o ensino da disciplina.

A escola de periferia possui, também, três turnos de funcionamento, com aproximadamente 1300²⁶ alunos, distribuídos da educação infantil, até o ensino médio. Atua com Educação de Jovens e Adultos no turno da noite, além do ensino regular, na sua maioria com alunos carentes. É oferecida aos alunos uma excelente estrutura física, possuindo quadra de esportes poliesportiva coberta, biblioteca adequada aos níveis de ensino, salas amplas, arejadas e bem iluminadas.

As diferenças em relação à estrutura física são praticamente inexistentes, somente na arquitetura. As duas possuem espaços e estruturas adequadas. Quanto à conservação do prédio existe uma pequena diferença, a do centro é melhor conservada em relação a outra. Constata-se, portanto, que as diferenças não estão

²⁵ Esses números variam devido à taxa de evasão do turno da noite.

²⁶ Aqui também acontece uma variação devido à taxa de evasão.

na arquitetura, ou somente na localização, estão nos currículos, na proposta pedagógica da escola.

A maior diferença que existe entre as escolas envolvidas é a localização, uma de centro e outra de periferia. Escolha feita propositalmente, com o objetivo de analisar o processo avaliativo em diferentes realidades, já que as duas escolas envolvidas pertencem à mesma rede de ensino, pública estadual. E as queixas dos professores são as mesmas.

Marques (2006) afirma:

A escola nunca é a realidade dada de vez. As práticas que as instituíram e as práticas que a matêm transformando-a permanecem em relação com o ainda não, com o ausente e com a evocação do possível. Este espaço potencial é o espaço dos símbolos em sua capacidade de apontar para o insuspeitado e o novo com que a atividade criadora dos autores sociais, sobre a rede dos significados já construídos, dá sentido e forma às situações e circunstâncias em que se encontram (p. 93).

Já conhecemos as escolas que fazem parte da pesquisa, suas estruturas, suas condições. Mas quem são esses alunos que constituem essas escolas? Em busca da resposta a isso, foram escolhidas nas escolas acima mencionadas duas turmas, indicadas pela coordenação da escola, com autorização da direção, da 35ª Coordenadoria Estadual de Educação e com o aval do Comitê de Ética da Unijui/RS pelo Parecer Consubstanciado nº. 078/2008.

b. Os alunos

Os alunos das escolas entrevistadas tanto de centro quanto de periferia mostraram-se receptivos ao trabalho, com alguns até foi possível discutir algumas questões, pois não se contentaram somente em escrever, queriam expor oralmente aquilo que escreveram. Na questão de número oito eles deveriam deixar um recado, o que tornou possível, a expressão legítima de seu pensamento. Enxergaram-me como alguém que tivesse ido para resolver os problemas deles, pois de acordo com os alunos entrevistados são raras às vezes em que eles podem expressar as suas opiniões em relação a determinadas disciplinas.

Foram envolvidos setenta alunos de segundos e terceiros anos, a escolha se deu em relação aos conteúdos desenvolvidos, pois aqui os textos literários aparecem com mais frequência. No primeiro ano do ensino de Literatura os conteúdos têm a função de situar, pois é a primeira vez que a literatura aparece como disciplina específica, e a responsabilidade deixa de ser somente do professor de Português. São retomados alguns conteúdos desenvolvidos no ensino fundamental, ou seja, teoria da literatura está concentrada nesta série. A partir do segundo ano do ensino médio o texto literário aparece com maior frequência. Interessa-nos saber então, como o aluno e o professor se portam diante do texto literário na hora da avaliação.

Todos trazem expectativas em relação à escola, e pretendem continuar estudando. Na escola central os alunos entrevistados estavam no salão de atos da escola, alunos de segundos e terceiros anos. Na escola da periferia os alunos foram entrevistados na sala de aula. Estes espaços de entrevistas foram indicados pelas escolas. Ao chegar à escola pedi para conversar com alunos de segundo e terceiros anos, e a responsabilidade foi da escola ao escolher os alunos entrevistados. Então conversei com os alunos sobre o objetivo da pesquisa, e que esta não serviria para julgá-los, nem para julgar a professora e muito menos a escola, mas constatar como estava acontecendo o processo de avaliação deste componente curricular. Quando perguntado aos alunos se eles sabiam para que serve estudar literatura, e se eles achavam difícil a disciplina, a maioria respondeu que o ensino de literatura serve para entender a língua e não acham difícil o ensino da disciplina, pois tiram notas boas. Vejamos as respostas de dois alunos:

Para ampliar conhecimentos, principalmente lingüísticos, tem importante papel para a ampliação do vocabulário (Aluno da Escola Central²⁷).

Serve para estudar e conhecer a evolução de nossa língua através dos anos (Aluno da Escola de Periferia).

Mesmo com a disciplina separada, Português de Literatura, ainda existe certa confusão nos objetivos do ensino da literatura entre os alunos, para eles não

²⁷ Os alunos não foram identificados, por isso optou-se por relacionar aluno da Escola Central e aluno da Escola de Periferia.

há um objetivo claro e definido, as repostas foram várias, inclusive alguns disseram que serve somente para passar no vestibular.

Em relação às notas que eles obtêm, o ensino não se torna problema, pois tiram notas boas, ou se não sabem o conteúdo encontram outros meios para se “darem bem” na hora da avaliação. Isso é corroborado pelo autor a seguir que diz:

Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa *como*²⁸ ela foram obtidas em *por quais* caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem (LUCKESI, 2005, p. 18).

Luckesi (2005) complementa a ideia dos alunos afirmando que esse pensamento emerge em qualquer escola, em que o fim não é a aprendizagem e sim a nota que o aluno tira. Se ele tem boas notas não há problema. Os alunos têm sua atenção centrada na promoção, ao iniciar o ano letivo de imediato perguntam ao professor como as notas serão obtidas, quais serão os instrumentos avaliativos, isso não é privilégio somente dos alunos, é uma preocupação de pais e professores. E no conjunto, a escola passa a ser avaliada não somente pelo que ensina, mas também pelas suas taxas de aprovação e reprovação. O pai julga a escola não pelo o que ela ensinou, mas considera se seu filho foi aprovado.

c. As professoras²⁹

Foram entrevistadas seis professoras, uma de português e cinco de literatura, todas possuem graduação em Letras, mas apenas duas possuem habilitação específica em Literatura. A professora de português entrevistada trabalha literatura incluída nas aulas de língua portuguesa.

Cinco delas trabalham há mais de dez anos, as outras duas trabalham há nove anos, com a disciplina de português e literatura. Apenas uma trabalha vinte horas, as outras trabalham quarenta horas, e uma delas até sessenta. Todas com

²⁸ Destaque do autor.

²⁹ Não houve professores envolvidos na pesquisa, somente professoras.

uma longa jornada de trabalho, com uma média de trinta e cinco alunos em sala. Seis professoras efetivas e uma contratada.

As questões propostas às professoras tiveram como centro a avaliação, as formas de avaliar, os instrumentos avaliativos, os tipos de questões utilizadas nos instrumentos. A questão número oito ficou livre, quando solicitamos para elas deixarem um recado.

O sentimento geral expresso pelos professores é de que estão todas preocupadas com o atual ensino de literatura: alunos desmotivados, salas superlotadas, professores desvalorizados, enquanto respondiam as questões, “queixavam-se” da situação em que se encontram. Todos os problemas parecem ser maiores do que o que nos interessa em especial – a avaliação no ensino de Literatura.

d. A Literatura

Iniciamos com um breve comentário sobre a realidade da disciplina em duas escolas específicas para comprovar a situação abordada anteriormente. A escola de periferia não possuía a disciplina de Literatura na grade curricular, na escola de centro existia a disciplina com dois períodos semanais, mas a partir de 2009 passaria a ter somente um período por semana. A mudança na base curricular da escola central causou um grande desconforto entre as professoras, porque para uma delas era indiferente a mudança na carga-horária.

É preciso ressignificar a literatura na escola. Os alunos não vêem utilidade nela, infelizmente. E pior, a maior parte das escolas também não vêem, posto que diminuíram os períodos de literatura para o ano que vem. Sugiro um seminário sobre este tema: “Para que estudar literatura”. Penso que não se tem mais como adiar este assunto visto que esta redução de tempo, vem consolidar a idéia de o foco central de nosso trabalho não tem importância. Entretanto, todas as disciplinas pedem leitura de livros para os alunos e resumos, como se isso fosse fácil, inato, como se os alunos não precisassem deste exercício. A literatura transforma. Nós sabemos disto, mas, quem mais o sabe? (Maria Carolina)

Ao pedir para a professora deixar um recado, ela fez um desabafo sobre a situação que estava na escola, solicitando ajuda para discutir o problema que estava

ocorrendo, ela tinha a preocupação com o caminho que ensino de literatura estava seguindo. Isso confirma a ideia de que os problemas vão além dos muros da escola, e precisam ser discutidos com todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem em literatura.

d. O conteúdo

Conversando com as professoras percebemos que os conteúdos são os mesmo de uma escola para outra, mesmo uma delas não possuindo a disciplina de Literatura em separado, os conteúdos estão ali para serem trabalhados no espaço existente, dentro da disciplina de Língua Portuguesa.

O conteúdo programático de Literatura para o Ensino Médio nessas escolas é de acordo com o PEIES, sendo que ambas desenvolvem o mesmo conteúdo. Na escola de periferia é dada ênfase para os conteúdos de português por não existir a disciplina na grade curricular, opção eleita pela professora. Mesmo existindo a diferença na distribuição da carga-horária os conteúdos desenvolvidos são os mesmos. As duas escolas partem do princípio que todos os alunos realizam a prova do PEIES, ou vão prestar vestibular no final do curso.

Para Freire (2005) em Pedagogia do Oprimido, será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política, na verdade é propor ao povo, através das contradições básicas que lhe desafiam e assim exigem repostas, não só no nível intelectual, mas na ação. Mas nunca apenas dissertar sobre eles e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tem a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores.

Nos currículos analisados percebemos que isso não acontece, pois as escolas já possuem uma listagem de conteúdos propostos pelas universidades, principalmente pela UFSM. Cabendo ao professor pensar os meios para trabalhá-los.

e. O Planejamento

Nas duas escolas pesquisadas percebeu-se que há um planejamento das aulas, um conteúdo programático a ser seguido e desenvolvido, até mesmo pela exigência do PEIES, os poucos alunos que participam da prova cobram constantemente que o conteúdo seja desenvolvido. As duas escolas utilizam o mesmo livro didático: *Português: Linguagens de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães*. Livro usado nas três séries do Ensino Médio, com conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura. De acordo, com a resenha elaborada pela editora Atual, o livro é organizado como um manual voltado diretamente para o aluno, aborda a leitura, a produção de textos e a linguagem oral numa perspectiva renovada pelas teorias do texto e do discurso. As atividades de leitura apresentam-se a serviço dos demais componentes, em especial da produção de textos, organizada com base nos gêneros e nos tipos de texto.

Os exercícios são seguidos de acordo com o que o livro estabelece, alguns professores complementam, com resumos e solicitam que os alunos leiam algumas obras literárias e façam pesquisas em outros livros. O planejamento do professor fica engessado a partir do PEIES, pois as provas caracterizam-se como treinamento para o concurso vestibular. Até mesmo os conteúdos e as obras literárias limitam-se ao que está estabelecido no programa.

3.2 Os caminhos para avaliar

Aqui trataremos especificamente da avaliação, nas escolas pesquisadas, não temos a ideia de condená-las, ou dizer a melhor forma de avaliar, essa ou aquela. Apenas pretendemos caracterizar como acontecem os processos avaliativos nas referidas instituições, tendo como referência o que dizem os alunos e os professores.

Quando perguntamos aos alunos como é feita a avaliação e se eles costumam achar difícil, notamos que a avaliação, propriamente, não representa um problema para eles, pois eles têm a nota como fim e, na maioria das vezes

conseguem obter boas notas. O processo avaliativo é apresentado de forma clara pelos professores, ao relatar como fazem para obter a nota no final de cada trimestre³⁰.

A avaliação é muito conceitual é exigido que os críticos diziam sobre determinada obra, temos de transcrever as características da escola literária a qual o autor ou a obra pertence, mas se entendemos o que estamos lendo, conseguimos responder as questões com o que aprendemos na obra, as avaliações são baseadas por isso é cobrada dessa maneira, portanto devemos nos adaptar (Aluno da Escola Central).

Acho relativamente fácil, talvez porque gostei da matéria apesar de muitas vezes não ler os livros. Geralmente o professor aplica um questionário sobre obras e estilos literários ou uma releitura da obra estudada (Aluno da Escola de Periferia).

Feita em prova. Não acho muito difícil, só na parte de interpretação. O resto é só decorar (Aluno da Escola Central).

Luckesi (2005) chama essa prática de pedagogia do exame, e isso acontece mais claramente com os alunos do ensino médio, precisamente, com os alunos do terceiro ano, em que acontece um treinamento dos alunos para o vestibular, com as questões de múltiplas escolhas. Na realidade há um treinamento para resolver provas. São dados os conteúdos e os alunos têm a função de resolver as questões.

Perguntamos aos professores se os alunos aceitam a avaliação ou reclamam, e se o desempenho costuma ser satisfatório.

Alguns alunos reclamam, não da avaliação, mas de ter de analisar textos literários com uma linguagem conotativa ou com versos em ordem inversa ou com vocabulário de época. Outros se dedicam mais, outros, são indiferentes ao trabalho com as palavras (Maria).

Aceitam a avaliação como forma de receber notas; porque os alunos só fazem atividades que valem notas, não possuem hábitos de leituras (Maria Giselda).

Eles reclamam de tudo, vamos ser sinceros, mas sentem-se felizes quando vêem que é “só” contar uma história do M. Assis; ou “só” produzir uma fábula, ou um poema. Ficam aliviados quando percebem que a mensagem foi entendida e que não houve “punição” pelos “erros de português (Maria Carolina).

³⁰ A divisão do ano letivo se dá por trimestres, em cada um deles o aluno tem de obter uma média.

Na análise das respostas, confrontando com as repostas dos alunos percebemos que elas se complementam, ou seja, as respostas dos professores confirmam o que os alunos dizem.

Percebemos no depoimento das professoras a preocupação que todas têm em relação à expectativa dos alunos e as suas próprias expectativas, em relação às atividades propostas, podemos encontrar diferenças nas falas das professoras, em relação ao tipo de ensino. Diferenças marcantes, quando uma delas coloca: *“mas de ter de analisar³¹ textos literários com uma linguagem conotativa ou com versos em ordem inversa ou com vocabulário de época”*, enquanto a outra relata: *“mas sentem-se felizes quando vêem que é “só” contar uma história do M. Assis; ou “só” produzir uma fábula, ou um poema”*. Contar aquilo que leram. Poder falar sobre a obra lida. Escrever uma fábula. Produzir um poema. Ao invés de analisar, simplesmente, uma obra. É uma alternativa? Pode ser quando se tem claro os objetivos da disciplina. Mas conseguir contextualizar o que foi, e produzir depois, parece ser uma atividade interessante, no próprio relato da professora, *“eles sentem-se felizes quando vêem que é só”*.

Encontramos, nas palavras de Larrosa (2004), a confirmação quando ele expressa:

Ler não é um dever no sentido de uma obrigação, mas no sentido de uma dívida ou de uma tarefa. E é uma dívida e uma tarefa – a dívida e a tarefa da leitura – que o professor dá quando remete o texto. Uma dívida é a responsabilidade que temos para com aquilo que nos foi dado ou enviado. Uma tarefa é algo que nos põe e, movimento. Por isso, dar o texto é oferecê-lo como um dom e, nesse mesmo oferecimento, abrir uma dívida e uma tarefa, a dívida e a tarefa da leitura, a dívida que só se salda assumindo a responsabilidade da leitura, tarefa que só se cumpre no movimento de ler (LARROSA, 2004, p. 140).

Avaliar o que o aluno leu, aquilo que ele conseguiu apreender, não é uma tarefa das mais fáceis, quando se tem vários alunos em sala de aula, uma listagem de conteúdos para dar conta. Mas é tarefa da escola colocar o aluno em contato com o texto, proporcionar momentos de leitura, para que ele possa compreender situações variadas do dia-a-dia.

³¹ Grifo meu.

Como todas as questões propostas se referem diretamente à forma de avaliação, foi destinada uma para que as professoras e alunos pudessem deixar um recado com os seus anseios, suas preocupações e até mesmo sugestões.

Alunos e professores fizeram deste espaço um momento em que puderam desabafar, pedir ajuda referente às dificuldades que encontram, percebe-se que nas escolas há um momento oportuno para que eles possam fazer a avaliação de suas práticas cotidianas.

Meu recado é que professores devem procurar incentivar seus alunos nos estudos, não reprimir, e podar a capacidade de seus alunos com releituras como se tivessem que basear seu intelecto com idéias de outros. É preciso professores mais habilitados para dar aulas, e alunos menos alienados. Radicalismo e mau-humor em aula só colabora para o pavor de uma disciplina, e principalmente que exista o diálogo entre alunos e mestres, sem o autoritarismo que estamos acostumados a encontrar nas escolas (Aluno da Escola Central).

- Professor de Literatura está sofrendo em sala, ele é um ser em extinção, além de ser taxado como louco, porque gosta de ler.
- Precisamos mudar essa realidade.
- Estava eu contando um resumo e o aluno da 3ª série me disse que eu queria me aparecer. Pode? (Maria das Dores)

Os alunos quando solicitados para deixarem recados, fazem pedidos aos professores. Os professores quando solicitados para deixarem um recado pedem “socorro”. Isto comprova que o ensino de literatura está em crise, um dos pontos aqui questionados é a forma de avaliar, com que objetivo está se avaliando, se a forma como os alunos estão sendo avaliados correspondem aos objetivos do ensino de literatura.

A ideia da professora *Maria das Dores* complementa a idéia da professora *Maria Carolina*: “É preciso ressignificar a literatura na escola. Os alunos não veem utilidade nela, infelizmente.” O que está acontecendo que o professor não está conseguindo convencer o seu aluno sobre a importância do ensino de literatura? Esclarecer os alunos sobre a importância de ler, de aproveitar a disciplina de literatura como espaço de reflexão, de construção do conhecimento, não apenas como espaço de reprodução, daquilo que é lido, ou estabelecido como conteúdos mínimos a serem trabalhados pelas universidades, que compõem, hoje, os nossos programas curriculares. Os alunos pedem aulas mais interessantes, em que eles

possam praticar o pensamento crítico. Diante das mudanças impostas pela sociedade a escola não tem como ficar estagnada diante do novo. É necessário trazer “esse novo” para sala de aula e utilizá-lo como uma ferramenta a serviço da educação.

Isso é comprovado na fala dos alunos:

Aos professores:

Ensinem com paixão, mostrem aos seus alunos o quão magnífico pode ser o mundo da leitura, o quanto se pode aprender com as histórias que entremos nos livros. Tive a sorte de ter uma grande professora durante todo o ensino médio que me contagiou com seu gosto pela leitura e me passou todo o conhecimento possível, com ela aprendi que a beleza está nos olhos de quem vê e que de cada história pode ser tirada uma lição e que ser soubermos extrair da obra aquilo que nos interessa, será de grande validade (Aluno do segundo ano da Escola Central).

Literatura tem obras muito interessantes, porém em sua maioria chatas. O estudo da linguagem antiga ao meu ver é desnecessário pois não acrescenta nada em minha vida. Talvez o foco do conteúdo deve ser modificado (Aluno do segundo ano da Escola de Periferia).

Buscamos em Larrosa (2004) o sentido de ensinar a ler, visto que leitura e literatura estão intrinsecamente relacionados:

produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré-escritas. Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, incitados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isso é, de um texto múltiplo e infinito (p. 146).

Essa citação comprova o sentimento dos alunos quando solicitam mais aos professores de Literatura, quando já estão cansados com a mesma forma de ensino. A importância do ato de ler passa pela forma de avaliar. As professoras não reclamam que os alunos tiram notas ruins. Não há problema de reprovação nesta disciplina. O problema na visão do professor é o interesse/desinteresse dos alunos pelas aulas, pela leitura das obras propostas, na forma como a disciplina é encarada, sem a importância necessária.

Larrosa (2004) salienta que se enfiar na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo: escrever.

Vejamos o que diz um aluno:

Preciso melhorar na leitura, deve ter um tempo só para a literatura. De uns tempos prá cá tenho gostado de literatura, me liguei que isso vai ser útil algum dia. Precisamos de literatura nesse colégio! Valew! Flw! (Aluno do terceiro ano da Escola de Periferia)

O aluno mesmo sem saber o porquê percebe que a literatura será útil algum dia. Para esses alunos o exercício da escrita nem sempre é bem visto ainda mais quando aliado a leitura. Nesse sentido as avaliações objetivas ganham espaço na escola, por vários motivos, tempo do professor na hora da correção, tempo da disciplina, redução nos gastos com materiais de reprodução.

3.3 Como os professores se apóiam nos instrumentos avaliativos.

A escola cria os seus métodos avaliativos, os professores pensam nos seus instrumentos de avaliação, acordado com os envolvidos, ou simplesmente, anuncia como faz para obter as notas no final de cada trimestre. Dificilmente a escola possui uma maneira uniforme para avaliar, isso se comprova nas falas das professoras, quando solicitamos para dizerem como fazem para avaliar o ensino de literatura as respostas foram as mais variadas.

Perguntamos às professoras se as avaliações eram realizadas através de trabalhos em grupos ou individuais, com questões dissertativas ou objetivas. Percebemos que há poucas diferenças nas formas de avaliar, apesar de mudar a professora.

Os instrumentos avaliativos são parecidos, mas a forma de cobrança varia de professora a professora, até mesmo porque em uma delas não há a disciplina de

Literatura. Não existe uma forma homogênea de avaliar, nem mesmo na própria escola, quando há mais de um professor para a mesma disciplina, isto parece ser um bom sinal. As diferenças são levadas em consideração na hora da avaliação.

Somente uma professora declara que só faz avaliação individual, as demais, fazem vários tipos, ou modelos de avaliação. Nota-se que há mudanças no processo avaliativo, pois de seis professores somente uma permanece com um modelo considerado mais tradicional.

Vamos apresentar aqui, quatro depoimentos de diferentes professoras e escolas, respondendo a questão: *Como você faz para avaliar o ensino de literatura?*

- Proposta de leitura de obras recomendadas;
- Avaliação sobre os conteúdos estudados;
- Pesquisa sobre a vida e obra dos escritores do período literário estudado (Maria).

O ensino de Literatura é avaliado por meio de atividades realizadas em sala de aula; questões objetivas (vestibular), estudo de texto (fragmentos) e literatura comparada (Maria Cristiane).

A avaliação se dá a partir de documentários, filmes, obras e resumos e também através de instrumentos avaliativos trimestrais e após cada unidade (Maria das Dores)

Na escola, onde leciono não há disciplina de literatura. Trabalhamos os conteúdos de literatura, na medida do possível, nas aulas de português, através de exercícios trabalhados, por meio, de fragmentos de textos literários (Maria Giselda).

Avaliar é preciso, o sistema exige. A forma de avaliar o professor encontra de acordo com sua proposta metodológica, com a proposta da disciplina ou a proposta da escola. Somente para obter uma nota no final do trimestre? Pode ser. Para verificar se aluno está aprendendo o que o professor está ensinando? Quem sabe. Treinar os alunos para concursos? Outra alternativa. O importante é saber quais os objetivos que se quer alcançar com a avaliação, que é parte intrínseca do ensino realizado.

Muitas vezes, em virtude do cenário apresentado, o professor acaba optando por um ensino centrado no livro didático, ferramenta que vai auxiliá-lo a vencer o tempo, tempo tão escasso diante da demanda que tem de dar conta.

... numa classe de trinta, como proceder para liberar as associações, para comportar e acompanhar os desvios, para controlar o trabalho com significantes, feito por cada um? E a idéia de subjacente, da qual é muito difícil se livrar, é a idéia de *controle*, do olhar abrangente e totalizador do professor-juiz (LEITE, 1983, p. 48).

Para se ter um professor que busque um ensino crítico é preciso que ele seja um leitor, não somente de textos literários, mas de outros tipos de textos, assim ele conseguirá garantir que a sua sala de aula seja um espaço de discussão, instigando o aluno à curiosidade, que conseqüentemente irá buscar novas leituras também.

É importante destacar a formação inicial do professor. A maneira como a universidade prepara este profissional para chegar até a escola pela primeira vez: Como será seu imaginário em relação à disciplina, à escola, aos alunos que irá receber? O confronto com uma realidade posta é inevitável, este confronto poderá ser pacífico ou gerar conflitos. Muitas vezes o profissional que recém chegou à escola acaba se adaptando ao sistema rapidamente, e sua vontade acaba se diluindo. Aí, entra a importância da formação continuada, espaços de discussão e significação/ressignificação da ação docente. Podemos confirmar com a seguinte citação:

Tudo isso para dizer que se acredito na e se proponho uma formação pelo trabalho *com*, onde o professor é um mediador entre o aluno e o texto é porque, plagiando Paulo Freire, ninguém forma ninguém, ninguém desaliena ninguém: as pessoas se formam, se deformam, se conformam, se alienam e se desalienam e voltam a alienar-se de desalienar-se, a formar-se a conformar-se no trabalho e na vida de todo o dia, no corpo a corpo com a vida, os outros, a linguagem, o texto, as instituições (LEITE, 1983, p. 99)

O professor é o intermediário entre o texto e o aluno. Mas como um leitor experiente, cabe a ele a tarefa de intervir quando necessário, permitindo que o aluno e o texto dialoguem o mais livremente possível, conduzir esse diálogo sem juízo de valor para que o aluno elabore os seus conceitos sobre as obras lidas.

Larrosa (1996) acrescenta que mostrar uma experiência em leitura não é mostrar um saber acabado. Mostrar uma experiência não é ensinar o modo como se faz para se apropriar de um texto, mas sim como se escuta, o que o texto tem a

dizer. Mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude. O que o professor transmite, então, é sua escuta, sua abertura, sua inquietude. O professor precisa transmitir uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura. E isso não é limitar-se a uma posição passiva, não é meramente administrar o ato de leitura durante a classe. Não é só deixar que os alunos leiam, mas possibilitar a leitura como experiência.

O professor de Literatura tem um importante papel, assim como os demais professores, é claro, nesta área especificamente ele tem o desafio de por o aluno em contato com o texto literário, não simplesmente cumprir com o ritual da escola, “dar aula” para alguém e avaliar se alguém aprendeu ou não. Este alguém tem uma identidade, um anseio, uma preocupação, não está na escola por acaso. Muitos alunos ao chegarem ao ensino médio, já sabem o que querem, pois muitos se perdem pelo caminho percorrido, por vários fatores, que não cabe citar aqui. Manter na escola esses que chegam ao ensino médio é um verdadeiro desafio, e pensar que a trajetória escolar dele já vem de alguns anos. Visto que ele chega no ensino médio com uma média de catorze anos. Já possui várias experiências de vida, essas experiências agora se juntam a literatura. Podem no primeiro momento, mostrarem-se diferente a ela, e podem ser tocados.

Por isso, adentramos à escola, caminhamos nos corredores, visitamos os espaços escolares, conhecemos os alunos e as professoras, vimos como eles enxergam a Literatura, e também como os professores planejam este ensino, para avaliar posteriormente. As realidades estavam ali para serem constatadas, bastava um olhar sobre elas.

3.4 O que é possível constatar.

É importante para encerrar com algumas constatações a partir da fala dos atores envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem na disciplina de literatura. Ver o que eles percebem sobre a disciplina.

A Literatura tem como objeto o texto literário, a arte expressada através das palavras, poucos alunos conseguem perceber isso. A literatura como expressão da arte. Sendo arte ela precisa ser sentida. Ao ser sentido o texto literário provoca as mais diversas reações e estímulos.

Para os alunos a literatura é mais uma disciplina. Que serve para:

Para ampliar conhecimentos, principalmente lingüísticos, tem importante papel para a ampliação do vocabulário (Aluno de segundo ano, Escola Central).

Serve para estudar e conhecer a evolução de nossa língua através dos anos (Aluno de segundo ano, Escola de Periferia).

Para aprendermos mais sobre os escritores (Aluno de segundo ano, Escola Central).

Só para passar no vestibular (Aluno de segundo ano, Escola Central).

Para ir além das linhas de uma poesia, saber todas as suas sugestões críticas que o autor faz ao seu leitor (Aluno de segundo ano, Escola Central).

A visão do aluno está diretamente ligada à forma como o professor vê a disciplina, e isso é passado muitas vezes na hora de estipular o que será cobrado nessa avaliação. Perguntamos às professoras o que elas consideram na hora de fazer a correção dos instrumentos avaliativos.

Ao corrigir as avaliações considero, nas questões dissertativas, tanto a compreensão do que foi analisado ou foi pedido na questão quanto o conhecimento internalizado, a contextualização feita e a correção gramatical sempre em parágrafos completos, coesos e coerentes (Maria das Dores).

Para a correção, observo como critério mais importante é se o aluno consegue argumentar, coerentemente os assuntos em questão (Maria).

Com exceção das questões objetivas, nas dissertativas, procuro avaliar coerência nas respostas, examinar aspectos representativos de especificidades do período e de cada autor (Maria Cristiane).

- Ortografia;
- Compreensão;
- Conhecimento de obras, características e autores;
- Coerência na elaboração do texto-resposta (Maria Giselda).

Analisar se os alunos dominam os mecanismos de coesão e coerência ao produzirem e ao responderem as questões propostas (Maria de Fátima).

As professoras possuem a compreensão de que o mais importante é cobrar o conhecimento linguístico dos alunos, isso comprova que avaliar arte não é uma tarefa fácil, ainda mais avaliar o entendimento do outro sobre a arte. Comprova, também, a ideia que os alunos têm da utilidade da literatura, pois em nenhum momento é dito que é avaliado o posicionamento do aluno diante da obra literária. Avaliar o entendimento de alguém em relação ao texto literário é ir além das práticas convencionais de avaliação. Nesse sentido vejamos o que Larrosa (2004) diz a respeito do aprender pela leitura:

Por isso, o aprender pela leitura não é transmissão do que existe para saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, do que existe para dizer ou do que existe para fazer, mas sim a co-(i)mplicação cúmplice no aprender daqueles que se encontram no comum. E o comum não é outra coisa que aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras. A leitura nos traz o comum do aprender enquanto que esse comum não é senão o silêncio ou o espaço em branco de onde se mostram as diferenças (LARROSA, 2004, p. 143).

Avaliar a leitura, com essa concepção, no espaço escolar é possível? A avaliação não pode ser despreendida da aprendizagem e do ensino, elas estão intrinsecamente relacionadas no espaço de ensino. Vamos ver se as professoras entrevistadas conseguem deixar claro os objetivos da avaliação.

Utilizo a avaliação para perceber como a linguagem conotativa, metafórica está sendo compreendida pelos alunos, para que façam o discernimento dos diferentes períodos literários particularizando suas características e desenvolvendo melhores condições de interpretação dando-lhes sentidos (Maria Carolina).

Constatar o conhecimento que o aluno adquiriu ao longo do trimestre, e sanar, se necessário, as dificuldades encontradas (Maria).

Proporcionar aos educandos, uma visão ordenada e sistemática da produção literária (Maria Cristiane).

Tentar despertar no aluno o prazer da leitura (Maria Giselda).

Analisar o nível de conhecimento, gosto e prazer que o aluno possui em relação à disciplina de literatura (Maria de Fátima).

Para essas professoras as suas opções são claras, percebemos que há em comum a avaliação do conhecimento. Mas como avaliar o prazer do aluno pela

leitura? Está nos objetivos delas. Será possível? Ainda, como avaliar o gosto? Com isso vamos ver o que os alunos dizem da avaliação.

Geralmente são provas de marcar e algumas de responder. Eu não acho difícil, porque é sempre cobrado o que a professora dá em aula (Segundo ano, Escola de Periferia).

São dois trabalhos sobre os livros, um teste e uma prova. Não é difícil, falta é incentivo e vontade de ler todo o caderno, e aqueles textos da idade da pedra, com aquelas linguagens e modo de se comunicar dos personagens (Segundo ano, Escola Central)

A avaliação é feita com questões do conteúdo geralmente de responder. Costumo achar difícil, pois questões de responder são muito complicadas, às vezes não lembramos, perfeitamente como foi, questões de responder são mais fáceis pois ajudam a lembrar melhor o conteúdo (Segundo ano, Escola de Centro).

Não, porque em termo de leitura e interpretação eu me considero boa aluna (Terceiro ano, Escola de Centro).

Trabalhos, provas, produções de texto, não é muito difícil, basta entender a explicação do professor na hora que ele(a) está explicando (Terceiro ano, Escola de Periferia).

Produção de textos, introdução de texto, etc. é difícil só a produção de texto porque não tenho muita paciência (Terceiro ano, Escola de Periferia).

Percebemos nos depoimentos acima que os alunos não costumam reclamar das práticas avaliativas, na sua maioria tiram boas notas e estão contentes com os resultados obtidos.

Para concluir, notamos que o pensamento do professor se choca muitas vezes com o pensamento do aluno. A professora estabelece os objetivos da avaliação, mas percebemos na voz dos alunos que fica difícil atingi-los, com a forma de avaliação proposta. A necessidade de pensar novos rumos para o ensino de literatura e conseqüentemente a sua avaliação existem, mas as professoras não conseguiram encontrar a direção a ser seguida, parece que estão caminhando em caminhos opostos. Os ingredientes de uma disciplina escolar: a vulgata, os exercícios existem, o que falta é desenvolver uma motivação adequada, e encontrar práticas avaliativas que dêem conta da demanda existente na escola.

Encerramos com a pergunta inicial face ao que foi posto, neste capítulo. Aprende-se literatura na escola?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dizem que a História é a mestra da vida. Mas como é que os protagonistas incorrem sempre nos mesmos erros? Não lhes aproveitou em nada o exemplo das reprovações anteriores. Ou talvez lhes aconteça o mesmo que com os leitores de novelas policiais: cada qual sonha com o crime perfeito. O crime que compensa (Mario Quintana).

Não gostaria de chamar esta parte de considerações finais, mas uma parada no caminho percorrido, para olhar para trás, olhar o entorno, olhar à frente. Um caminho que se tem muito a percorrer. Entendo que a escola está em constante movimento, é uma realidade em transformação.

Pesquisar a avaliação no ensino de Literatura me possibilitou pensar esta escola, suas inquietudes, que também são as minhas, e pude perceber que é a mesma de tantos colegas professores. Quando resolvi pesquisar o tema não tinha ideia de quão rico seria conversar com outras pessoas que enfrentavam o mesmo problema que eu, enquanto professor de Literatura da escola pública estadual.

As reclamações eram muitas; na escola, não existe ambiente melhor que a sala dos professores para escutar estas reclamações cotidianas, então surge a ideia de colocar no papel estas inquietudes para proporcionar aos colegas uma reflexão acerca do tema: avaliação no ensino de Literatura.

Não tive ao longo da minha escrita a pretensão de condenar alguém ou mostrar o melhor caminho a ser seguido; o caminho muitas vezes se traça a partir de questionamentos, de trocas de experiências. Quem ao longo de sua vida não

parou em uma esquina, e perguntou: para que lado eu vou, para chegar em...? Isso faz parte da construção humana, refletir sobre as suas possibilidades, parar para perguntar, para “se achar”, e seguir a sua caminhada.

Na escola nem sempre é possível encontrar espaços para estes questionamentos, mas esta pesquisa me possibilitou ir além dos muros da minha escola, buscar outras vozes, para confrontar com as minhas inquietudes. Logo, nas primeiras entrevistas, percebi que a vontade dos entrevistados, alunos e professores, era que chegasse alguém com uma varinha mágica para resolver os problemas que enfrentam. A minha preocupação era salientar o objetivo da pesquisa, mostrar que eu estava ali para escutá-los, para fazer daquele espaço um momento de reflexão. Uma parada no caminho para pensar sobre as nossas práticas tão automatizadas.

Freire (2001) escreve:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 32).

Talvez eu não tenha nenhuma novidade para anunciar com esta pesquisa, mas a possibilidade de dar voz aos sujeitos envolvidos a torna singular. Como forma de compreender a realidade do ensino de Literatura, muitas verdades passam a ser questionadas, as minhas inclusive. Os sujeitos ao se enxergarem têm a possibilidade de se questionar, o princípio de uma pesquisa é criar a possibilidade para que eu questione a própria prática.

Nas primeiras entrevistas, recebi o seguinte recado de um aluno de uma escola central, envolvida na pesquisa:

Acredito que deveria se substituir essa idéia de aulas monótonas, que tal evoluir o estudo e desempenho de cada aluno com discussões, debates e estudos orais sobre literatura. A sociedade avançou e hoje em dia a idéia de alunos “robôs” que a única coisa que fazem é copiar e responder perguntas no caderno não pode mais ser permitida; é preciso aulas em que se possa incentivar e praticar permanente crítica do aluno, geralmente se perde alunos

com capacidade brilhantes por essa idéia individualista que se deve somente ler obras e decorar datas para poder passar no vestibular e ter um emprego melhor do que outros (Aluno do terceiro ano do ensino médio, Escola Central).

Isso confirma a necessidade de (re)pensar a nossa prática. Será que estamos atendendo a demanda? Senti nesse depoimento um verdadeiro pedido de socorro. *Nós queremos mais, isso não me basta!* A sociedade evoluiu, e a escola? Não somos ilhas, somos parte de um contexto social em constantes mudanças e, portanto, é preciso seguir em frente.

Para seguir em frente, penso a avaliação como parte intrínseca do processo ensino e aprendizagem. Ao longo do trabalho foi possível perceber que os instrumentos de avaliação corroboram para o tipo de ensino que o professor escolhe, ou muitas vezes o interesse do professor se choca com o interesse do aluno. Isso é possível constatar quando outro aluno diz:

A avaliação deveria ser feita com base no que aprendemos com o livro e não sobre os conceitos que falam na época, toda leitura se bem aproveitada nos trás algum tipo de conhecimento ou sensação e deveríamos mostrar nas avaliações, mas também sei que os conceitos devem ser pedidos, pois são cobrados no vestibular, portanto tem de ser aprendidos (Aluno do terceiro ano de uma escola de ensino médio).

Mas quem é esse aluno para me dizer o que devo fazer na minha disciplina? É alguém com interesses que vão além do vestibular, além do pensamento de que a escola está a serviço de um mercado de trabalho. Uma professora com outra concepção de ensino consegue responder quando questionada se seus instrumentos de avaliação seguem os modelos dos vestibulares.

Eu procuro mesclar as questões. Não acredito na “pedagogia” das questões de vestibular. Uso algumas para os alunos saberem que existem como são feitas. Acredito mais na pesquisa e na elaboração das respostas (Professora Maria Carolina).

Para a professora *Maria Carolina*, é possível atender ao que o aluno solicita quando pede outro modelo de avaliação. A avaliação é processo tão intrínseco, que em nenhum momento foi dito que não era necessária, que não poderia mais estar nos currículos escolares.

Esses alunos e professores possibilitaram que eu fosse procurar autores que dessem conta de trazer algumas respostas para o meu problema de pesquisa. Com isso foi preciso recorrer, inicialmente, à Legislação Vigente: principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, para entender o contexto em que a disciplina de Literatura está inserida, e, também, buscar autores que possibilitassem fazer uma contextualização histórica além das leis propostas para o ensino.

O ensino de literatura desde o surgimento no Brasil, com os jesuítas, já traz seus objetivos bem definidos, ao fazer parte do contexto escolar isso não é diferente. Ora destinada como forma de catequizar, ora como forma de manter um discurso dominante, baseado na reprodução, concepção que adentrou o século XX.

Podemos dizer que de lá para cá, existe um conflito entre essas ideias, entre a corrente humanista e a corrente positivista de Comte. Os Parâmetros Curriculares Nacionais trabalham na perspectiva de usar a literatura como forma de humanização do homem, salientando o seu caráter artístico. E como arte que é, deve ser sentida, e não pode estar na escola somente como mais uma disciplina que tem o objetivo de preparar para o vestibular, ou para o trabalho. Isso seria desconsiderar o seu caráter artístico.

A Literatura enquanto disciplina possui todos os ingredientes necessários, propostos por Lestegás (2002), para constituir-se como disciplina escolar; possui um saber normatizado pelo seu coletivo, exercícios específicos da área, uma motivação adequada e por fim as suas práticas avaliativas. Seguindo a ideia de Lestegás (2002), se eu tivesse que apontar um problema para as práticas avaliativas mal-sucedidas, apontaria a desmotivação, que parece ser um dos maiores problemas que a escola enfrenta hoje.

Ao aproximar-se o fim da escrita surge uma grande pergunta, que vai de título: Aprende-se literatura na escola? Não era nosso interesse respondê-la, mas o conjunto do texto pode levar a algumas conclusões, de como se dá esse processo

de ensino e aprendizagem na escola, tendo a avaliação como um pressuposto de resultados positivos.

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser realizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento (LUCKESI, 2005, p. 166).

Termino este texto com o pensamento de Luckesi (2005), mas que esse pensamento não sirva apenas como um recado, a avaliação tem um importante significado na escola, como prática de ensino e aprendizagem. É possível, sim, aprender através dos instrumentos avaliativos, só que para isso a avaliação precisa ser vista como um momento de reflexão constante da prática escolar.

REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, Cristina Dias. **O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional.** In: _____. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Avaliação, Ensino e Aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa.** In: _____. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL/SEMTEC. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Brasília: MEC, 1996.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo.** In: _____. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** In: _____. Educação Geográfica e as Teorias de Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1980.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: _____. Vários escritos, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Maria Inez. **Fim de século: a escola e a geografia.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens.** São Paulo: Atual, 2003.

CHERVEL, A. (1988): «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche». *Histoire de l'Éducation*, nº 38, pp. 59-119. [Trad. cast.: «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». *Revista de Educación*, nº 295, 1991, pp. 59-111].

CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble, La Pensée Sauvage (ed. de 1991). [Trad. cast.: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires, Aique, 1991].

CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da catedral.** São Paulo: Cortez, 2005.

COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Federal de Santa Maria. **Roteiro programático.** Santa Maria: Pallotti, 2008.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 19. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** 31. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación.** 2. ed. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones, 1998.

LEITE, Ligia Chiappini m. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. **Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar.** Boletín de la A.G.E. N.º 33 - 2002, págs. 173-186.

LINHARES, Angela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte educação**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

LUCKESI, Cipriano C.. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Nilson José. **Sobre a Idéia de Competência**. In: _____. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MALARD, Letícia. **Ensino e Literatura no 2º Grau: problemas e perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Unijuí, 2006.

PAULINO, Graça. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Editorial, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998.

Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso 30.08.2006.

ROLLA, Angela da Rocha. **Ler e escrever literatura: a mediação do professor**. In: _____. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.



UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 497 de 28/06/85 - D.O.U 01/07/85, Regionalizada pelas Portarias
Ministeriais nº 1626 de 10/11/93 - D.O.U 11/11/93 e nº 818 de 27/05/94 - D.O.U 30/05/94

Questionário para os professores

Esta entrevista tem como objetivo coletar dados que possibilitem a discussão da avaliação proposta na disciplina de literatura. Para tanto, solicitamos a sua colaboração respondendo aos questionamentos apresentados.

1. Como você faz para avaliar o ensino de literatura?

2. As suas avaliações são realizadas, através de trabalhos? Individuais, em duplas ou em grupos?

3. As questões são dissertativas ou objetivas? Seguem os modelos dos vestibulares?

4. Quais são os objetivos da avaliação no ensino de literatura?

5. Quais são os critérios na hora da correção?

6. Os alunos aceitam a avaliação ou costumam reclamar?

7. O desempenho costuma ser satisfatório?

8. Deixe um recado:



UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 497 de 28/06/85 - D.O.U 01/07/85, Regionalizada pelas Portarias
Ministeriais nº 1626 de 10/11/93 - D.O.U 11/11/93 e nº 818 de 27/05/94 - D.O.U 30/05/94

Questionário para os alunos

Esta entrevista tem como objetivo coletar dados que possibilitem a discussão da avaliação proposta na disciplina de literatura. Para tanto, solicitamos a sua colaboração respondendo aos questionamentos apresentados.

1. Para que serve estudar literatura?

2. Você lê os livros que a professora indica?

3. Você acha difícil o ensino de literatura?

4. Como é feita a avaliação? Você costuma achar difícil ou não? Por quê?

5. Quando a professora indica um livro para leitura e você não lê, o que faz na hora da avaliação?

6. Costuma ter boas notas em literatura?

7. Como você acha que deveria ser a avaliação em literatura?

8. Deixe um recado:



UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 497 de 28/06/85 - D.O.U 01/07/85, Regionalizada pelas Portarias
Ministeriais nº 1626 de 10/11/93 - D.O.U 11/11/93 e nº 818 de 27/05/94 - D.O.U 30/05/94

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos pais dos alunos e alunos maiores

Prezado (a) Senhor (a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo título é “*Avaliação no ensino de Literatura*”. Este trabalho é fruto de estudos de pós-graduação, mestrado em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e tem como objetivos, refletir sobre o atual ensino de literatura na escola de ensino médio; verificar como ocorre a avaliação na disciplina de Literatura no ensino médio; fazer uma reflexão sobre a avaliação na disciplina de literatura e pensar a avaliação a partir de uma postura cooperativa entre os elementos da ação educativa, que privilegie a compreensão e desperte a consciência crítica.

A presente pesquisa será fundamentada por uma pesquisa bibliográfica e por uma pesquisa de campo que será desenvolvida nas escolas públicas de Ensino Médio da cidade de São Borja-RS.

Ela abordará o ensino de literatura, compreendendo, a literatura na escola e a avaliação na disciplina de literatura, através da realização de entrevista escrita semi-estruturada aplicada aos professores de literatura para verificar como eles avaliam na disciplina e, a partir daí, discutir o ensino de literatura e os resultados que alcançam em sala de aula.

Serão entrevistados alguns alunos dos referidos professores com o intuito de coletar informações sobre como eles vêem a avaliação que o professor realiza nas aulas de literatura.

Nós pesquisadores garantimos que seu anonimato está assegurado e suas informações serão tratadas com sigilo absoluto, podendo você ter acesso a elas e realizar qualquer modificação no seu conteúdo, se julgar necessário. Você tem liberdade para recusar-se a participar da pesquisa, ou desistir dela a qualquer momento sem que haja constrangimento, podendo solicitar que suas informações

sejam desconsideradas no estudo. Mesmo participando do estudo poderá recusar-se a responder as perguntas ou a quaisquer outros procedimentos que ocasionem constrangimento de qualquer natureza.

Está garantido que você não terá nenhum tipo de despesa financeira durante o desenvolvimento da pesquisa, como também, nenhum constrangimento moral dela decorrente.

Eu, *Jorge Alberto Lago Fonseca*, bem como minha orientadora *Profª Drª Helena Copetti Callai* assumimos toda e qualquer responsabilidade no decorrer da investigação e garantimos que suas informações somente serão utilizadas para esta pesquisa, podendo os resultados virem a ser publicados.

Se houver dúvidas quanto a sua participação poderá pedir esclarecimento a qualquer um de nós, nos endereços e telefones abaixo: Rua Treze de Janeiro, 1843. Fone (55)34313463.

Ou a membros do Comitê de Ética em Pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUI - Rua José Hickembick, 66 – Sala 3 - Prédio da Reitoria - Caixa Postal 560 - Bairro São Geraldo, Ijuí/RS CEP 98700-000. Fone/fax (55) 3332-0301.

Eu, _____ RG _____,
ciente das informações recebidas concordo em participar da pesquisa, autorizando-os a utilizar as informações por mim concedidas e/ou os resultados alcançados.

Nome do entrevistado
(ou seu responsável)

Assinatura do entrevistado
(ou seu responsável)

Jorge Alberto Lago Fonseca

Nome do pesquisador

Assinatura do pesquisador



UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 497 de 28/06/85 - D.O.U 01/07/85, Regionalizada pelas Portarias
Ministeriais nº 1626 de 10/11/93 - D.O.U 11/11/93 e nº 818 de 27/05/94 - D.O.U 30/05/94

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *Aos professores*

Prezado (a) Senhor (a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo título é “*Avaliação no ensino de Literatura*”. Este trabalho é fruto de estudos de pós-graduação, mestrado em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e tem como objetivos, refletir sobre o atual ensino de literatura na escola de ensino médio; verificar como ocorre a avaliação na disciplina de Literatura no ensino médio; fazer uma reflexão sobre a avaliação na disciplina de literatura e pensar a avaliação a partir de uma postura cooperativa entre os elementos da ação educativa, que privilegie a compreensão e desperte a consciência crítica.

A presente pesquisa será fundamentada por uma pesquisa bibliográfica e por uma pesquisa de campo que será desenvolvida nas escolas públicas de Ensino Médio da cidade de São Borja-RS.

Ela abordará o ensino de literatura, compreendendo, a literatura na escola e a avaliação na disciplina de literatura, através da realização de entrevista escrita semi-estruturada aplicada aos professores de literatura para verificar como eles avaliam na disciplina e, a partir daí, discutir o ensino de literatura e os resultados que alcançam em sala de aula.

Serão entrevistados alguns alunos dos referidos professores com o intuito de coletar informações sobre como eles vêem a avaliação que o professor realiza nas aulas de literatura.

Nós pesquisadores garantimos que seu anonimato está assegurado e suas informações serão tratadas com sigilo absoluto, podendo você ter acesso a elas e realizar qualquer modificação no seu conteúdo, se julgar necessário. Você tem liberdade para recusar-se a participar da pesquisa, ou desistir dela a qualquer momento sem que haja constrangimento, podendo solicitar que suas informações

sejam desconsideradas no estudo. Mesmo participando do estudo poderá recusar-se a responder as perguntas ou a quaisquer outros procedimentos que ocasionem constrangimento de qualquer natureza.

Está garantido que você não terá nenhum tipo de despesa financeira durante o desenvolvimento da pesquisa, como também, nenhum constrangimento moral dela decorrente.

Eu, *Jorge Alberto Lago Fonseca*, bem como minha orientadora *Profª Drª Helena Copetti Callai* assumimos toda e qualquer responsabilidade no decorrer da investigação e garantimos que suas informações somente serão utilizadas para esta pesquisa, podendo os resultados virem a ser publicados.

Se houver dúvidas quanto a sua participação poderá pedir esclarecimento a qualquer um de nós, nos endereços e telefones abaixo: Rua Treze de Janeiro, 1843. Fone (55)34313463.

Ou a membros do Comitê de Ética em Pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUI - Rua José Hickembick, 66 – Sala 3 - Prédio da Reitoria - Caixa Postal 560 - Bairro São Geraldo, Ijuí/RS CEP 98700-000. Fone/fax (55) 3332-0301.

Eu, _____ RG _____,
ciente das informações recebidas concordo em participar da pesquisa, autorizando-os a utilizar as informações por mim concedidas e/ou os resultados alcançados.

Nome do entrevistado
(ou seu responsável)

Assinatura do entrevistado
(ou seu responsável)

Jorge Alberto Lago Fonseca

Nome do pesquisador

Assinatura do pesquisador



**ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
35ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**

São Borja, 14 de maio de 2008.

Autorizamos o *MESTRANDO JORGE ALBERTO LAGO FONSECA*, desenvolver uma entrevista com alunos e professores de Literatura dos segundos e terceiros anos do ensino médio, junto ao Colégio Estadual São Borja (CESB) e à Escola Estadual de Educação Básica Padre Francisco Garcia, visando à elaboração de sua dissertação para o curso de Mestrado em Educação nas Ciências, UNIJUÍ. A entrevista servirá de subsídio para pesquisa, intitulada “Avaliação no ensino de Literatura”,



UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 497 de 28/06/85 - D.O.U 01/07/85, Regionalizada pelas Portarias
Ministeriais nº 1626 de 10/11/93 - D.O.U 11/11/93 e nº 818 de 27/05/94 - D.O.U 30/05/94

VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO Nº. 078/2008

Protocolo de Pesquisa nº. 0026/2008 de 20/05/2008

Projeto: “A avaliação no ensino de Literatura”

Projeto de Dissertação – Mestrado em Educação nas Ciências

Pesquisador Responsável : Jorge Alberto Lago Fonseca

Orientadora: Prof^ª. Cláudia Luiza Caimi

Instituição Responsável: UNIJUÍ / Departamento de Pedagogia

Área do Conhecimento: Ciências Humanas – Educação

Avaliação do Protocolo de Pesquisa, segundo orientações da Resolução CNS nº. 196/1996.

1. Descrição e análise do projeto

Trata-se de um projeto de pesquisa que visa obter informações para a elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação de Educação nas Ciências, na UNIJUÍ. A pesquisa propriamente dita, ou seja, a coleta de dados será, contudo, em duas escolas da 35ª Coordenadoria Regional de Educação, em São Borja, respectivamente, Colégio Estadual São Borja e Escola de Educação Básica Padre Francisco Garcia.

O **objeto** de investigação é a avaliação do ensino de Literatura, nessas escolas. Problematicada de diversas formas a questão, a pergunta determinante parece ser aquela que diz respeito à relação com o ensino-aprendizagem. Avaliar por quê? Para quê? Como? O quê? O pesquisador elabora a pergunta específica pela avaliação no ensino de Literatura, partindo da **idéia (hipótese)** de que a avaliação pode ser vista como aliada no processo de ensino-aprendizagem. Quanto à **metodologia**, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Prevê uma entrevista semi-estruturada, primeiro com os professores de Literatura e, num segundo momento, com os alunos dos Segundos e Terceiros anos do Ensino Médio, nas duas escolas

determinadas como campo de pesquisa. O **objetivo geral** da pesquisa é discutir a avaliação da disciplina de Literatura no Ensino Médio, a partir do seu ensino. No mais, tem uma série de objetivos específicos, tais como:

- Refletir sobre o atual ensino de literatura na escola de Ensino Médio;
- Verificar como ocorre a avaliação na disciplina de Literatura no Ensino Médio;
- Fazer uma reflexão sobre a avaliação na disciplina de Literatura;
- Pensar a avaliação a partir de uma postura cooperativa entre os elementos da ação educativa, que privilegie a compreensão e desperte a consciência crítica.

O projeto está bem elaborado, detalhando cuidadosamente os principais procedimentos e atividades.

2. Avaliação do Projeto:

Em relação aos princípios éticos da pesquisa, o projeto está bem claro, elaborado em conformidade com a Resolução CNS 196/96. Prevendo o envolvimento de dois tipos de sujeitos ou duas categorias a serem entrevistadas, professores e alunos, há um TCLE específico para cada grupo, claramente elaborado, com todas as observações legalmente requeridas. No mais, os cinco documentos que devem compor o protocolo, em sua maioria, estão em conformidade com a Resolução CNS 196/96, requerendo apenas alguns reparos, resultando o que segue.

1. Quanto à Folha de Rosto, contém os itens e assinaturas requeridas.
2. O projeto de pesquisa atende de certa forma, às exigências de uma pesquisa científica. Está bastante claro. Algumas melhorias, contudo, seriam importantes:
 - (1) em relação ao problema a ser investigado, seria importante deixar bem declarado **qual a pergunta determinante da pesquisa?**
 - (2) em relação à **metodologia** e/ou procedimentos: a) esclarecer quais e quantos serão os sujeitos envolvidos na pesquisa (apenas consta o nº. total na Folha de Rosto); b) os esclarecimentos constantes do TCLE também constem no interior do projeto, no item sobre metodologia.
3. Há dois TCLE, um próprio para os professores, e outro para os alunos - ambos bem elaborados. **O TCLE dos alunos deveria ser adequado, de modo a também ser assinado pelos pais dos alunos que ainda são menores.**
4. A questão do orçamento está devidamente explicada. A pesquisa não prevê remuneração, a não ser o pagamento institucional da orientadora, conforme regulamentado na Universidade. No mais, as despesas previstas serão por conta do pesquisador.
5. Também consta do protocolo o Curriculum Lattes do pesquisador e da professora orientadora.

CONSIDERAÇÕES DO COMITÊ:

Fazer as pequenas adequações ou esclarecimentos acima insinuados:

- no projeto, referente à **pergunta**, à **metodologia**:....;
- no TCLE, prever a assinatura dos pais.

PARECER DO COMITÊ:

O parecer final deste Comitê é de **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa, **com as recomendações acima**.

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV. 1. f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV. 2. d).

Os pesquisadores devem desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP (Res. CNS Item III. 3. z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador, assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido e enviar notificação ao CEP junto com seu posicionamento.

O Relatório final deve ser apresentado ao CEP, ao término do estudo.

Ijuí, 27 de junho de 2008

Doglas Cesar Lucas
Coordenador do CEP/UNIJUI

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)