

NILSA CORREA FARIA MENEGUETTI

**ANÁLISE DESCRITIVA DOS PLANOS DE ENSINO DE LITERATURA
DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE UMUARAMA-PR**

**MARÍLIA
2009**

NILSA CORREA FARIA MENEGUETTI

**ANÁLISE DESCRITIVA DOS PLANOS DE ENSINO DE LITERATURA
DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE UMUARAMA-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, na Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação, como exigência para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dr. Alonso Bezerra de Carvalho.

MARÍLIA

2009

Ficha Catalográfica
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Meneguetti, Nilsa Correa Faria
M541a Análise descritiva dos planos de ensino de literatura
das escolas de ensino médio de Umuarama-PR / Nilsa Correa Faria
Meneguetti. -- Marília, 2009.
130 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e
Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.
Bibliografia: f. 113-119
Orientador: Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

1. Ensino de literatura. 2. Ensino médio. 3. Estética.
4. Ética. 5. Política. 6. Lei de Diretrizes e Bases (LDB).
7. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
(DCNEM). I. Autor. II. Título.

CDD 373

NILSA CORREA FARIA MENEGUETTI

**ANÁLISE DESCRITIVA DOS PLANOS DE ENSINO DE LITERATURA
DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE UMUARAMA-PR**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO
pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho (orientador)

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
FCL – Unesp/Marília

Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini
FCL – Unesp/Marília

Marília, 29 de abril de 2009.

Razão de ser

Escrevo. E pronto.
Escrevo porque preciso,
preciso porque estou tonto.
Ninguém tem nada com isso.
Escrevo porque amanhece,
E as estrelas lá no céu
lembram letras no papel,
quando o poema me anoitece.
A aranha tece teias.
O peixe beija e morde o que vê.
Eu escrevo apenas.
Tem que ter por quê?

Paulo Leminski (1999, p.133)

Ao meu marido Francisco, porto seguro, que me possibilitou ancorar esse sonho.

Aos meus filhos André Francisco, Lucas José e Maria Elisa aos quais penso muito ter ensinado enquanto me viram aprendendo.

A todos educadores engajados no ensino que, mesmo de maneira silenciosa, colaboram com a construção educacional desse país.

Agradecimentos

A Deus, fonte de plena sabedoria, que, no decorrer do mestrado, me sustentou com esta palavra: “Tudo posso naquele que me fortalece” – (Filipenses 4,11-13).

Ao meu marido e meus filhos, pelo incentivo e compreensão recebida dos quais muito me ausentei para realização deste trabalho.

Às pessoas que compõem a minha família, instituição de maior expressão social em que possa conviver um ser humano.

Em especial, agradeço aos profissionais da educação que interagiram comigo no período de construção desta dissertação:

Ao Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, pela confiança, liberdade e respeito colocados numa orientação segura e de conhecimento filosófico que me permitiu acreditar numa transformação social, dada pela ética através da estética.

Ao amigo e educador Dr. Luiz Roberto Prandi, empreendedor e coordenador dessa parceria educacional entre as instituições UNIPAR e UNESP, pelo incentivo dado para essa caminhada.

Ao mestre Augusto Gaioski, que pela sua experiência de 38 anos de Magistério e 27 anos como Coordenador do Curso de Letras na UNIPAR-PR, sede Umuarama, proporcionou consideráveis contribuições pela correção gramatical desta dissertação estendendo assim, a sua amizade e atenção como sempre fez aos seus ex-discentes.

Aos educadores Dr. Dagoberto Buim Arena e Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini que compuseram a Banca do Exame de Qualificação e, agora, de Defesa, com apontamentos precisos para esta dissertação que foram imprescindíveis para o meu crescimento cognitivo e profissional.

Às instituições UNIPAR-PR e UNESP-SP, por entenderem a educação como ciência dinâmica e globalizada e proporcionarem pelo MINTER, entre as instituições, o progresso educacional pela educação continuada e a realização do mestrado.

Ao Corpo Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP -, Campus Marília-SP, que, pela inovação educacional, ministraram os créditos das disciplinas em Umuarama-Pr.

Ao Núcleo Regional de Educação, pelas informações esclarecedoras para a construção deste trabalho, em especial à Marcela Baggio Violada, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa nesse órgão estadual.

Às escolas da rede pública e privada de Umuarama, pela atenção recebida nas visitas realizadas em busca dos Planos de Ensino dessas instituições.

Aos colegas de Turma MINTER em Educação 2007-2009, pelo compartilhamento de idéias em sala de aula e pela amizade firmada em mais essa fase educacional de nossas vidas.

RESUMO

Cientes do reconhecimento do pensamento estético como algo relevante para a formação humana e do papel da escola na educação cultural, visualizamos no ensino da literatura o instrumento propício para esse fim. Este estudo se encontra norteado pela Lei de Diretrizes e Bases para educação – LDB, nº. 9394/96, e pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio – DCNEM - para uma análise descritiva dos Planos de Ensino da disciplina de Língua Portuguesa dos quais se distendem o Ensino de Literatura. O nosso objetivo é desvelar como são interpretadas pelos educadores as idéias especificadas nos princípios, *estético, político e ético* do Art. 3º das DCNEM em valores pedagógicos no processo de elaboração dos Planos de Ensino para “ensino de literatura” nas escolas de Ensino Médio de Umuarama - Pr. Este trabalho toma, como parte central da análise, os conteúdos propostos nos documentos das 13 (treze) escolas da rede pública e das 4 (quatro) escolas da rede privada de ensino médio do município a partir do embasamento teórico contido nas revisões bibliográficas utilizadas. Os resultados apurados nesta análise descritiva revelam que, mesmo perante o amparo de uma Lei Federal (LDB) e de uma Lei Estadual (baseada nas DCNEM), o ensino da Literatura, quando subordinado na prática a uma Lei Escolar (Plano de Ensino), denuncia a ocorrência de um paradoxo existente entre a teoria discorrida na legislação e a prática realizada no processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares.

Palavras-Chave: Ensino de literatura. Ensino Médio. Estética. Ética. Política. LDB. DCNEM.

ABSTRACT

Aware on the acknowledgement of the aesthetical approach as something relevant to the human formation, as well as on the school role in the cultural education, we see in the Literature teaching the proper instrument for such purpose. This study is based on the LDB (Lei de Diretrizes e Bases) # 9394/96 and on the DCNEM (Diretrizes Curriculares do Ensino Médio) for a descriptive analysis of the Teaching Plans of Portuguese Language, from which come the Literature Teaching. Our goal is to explain how the ideas specified in the *aesthetical, political, and ethical*, principles of Article 3 of DCNEM are interpreted as pedagogical values upon the elaboration of Teaching Plans for “Literature teaching” at High Schools in Umuarama-Pr. This study starts from the content proposed in the 13 (thirteen) public high schools and the 4 (four) private high schools documents in the city, and from the theoretical background provided by the literature reviews used for the purpose. The gotten results reveal that even supported by a Federal Law (LDB) and a State Law (DCNEM), the Literature teaching when, in the practice, is subordinated to a School Law (Lesson Plan) denounces the existence of a paradox between the legislation’s theory and the practice executed in the teaching-learning process in the schools.

Keywords: Literature teaching, High School. Aesthetics. Ethics. Politics. LDB. DCNEM.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje, de modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos (PAULO FREIRE, 1994, p.33).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
Ensino de Literatura: dimensões estéticas, políticas e éticas	15
1.1 A Estética Como Instrumento Ético no Ensino de Literatura	15
1.1.1 A Contextualização da Escola como Instituição Social	17
1.1.2 A LDB e as DCNEM - (Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio)	24
1.1.3 O Projeto Político Pedagógico Como Política Institucional.....	30
CAPÍTULO 2	
A Dimensão Estética da Literatura no Ensino Médio.....	38
2.1 A Linguagem e o Texto Literário no Ensino Médio: Contexto deste Estudo	38
2.1.1 Breve Percorso Histórico do Ensino de Literatura no Brasil.....	40
2.1.2 A Essencial Relação Entre Literatura e Leitura.....	49
2.1.3 A Recepção Estética e Suas Funções no Ensino de Literatura	56
CAPÍTULO 3	
O Ensino de Literatura no Ensino Médio: as Escolas de Umuarama/PR.....	62
3.1 O Ensino de Língua Portuguesa nas LDBs da Educação	62
3.1.1 O Ensino de Língua Portuguesa e as Propostas Educacionais para o novo Ensino Médio	68
3.1.1.1 O Educador e os Planos de Ensino das Escolas	70
3.1.2 Os Elementos Descritos nos Planos de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	71
3.1.2.1 O referencial teórico nos Planos de Ensino	73
3.1.2.2 A Apresentação da Disciplina e os Objetivos Propostos Pelo Ensino de Língua Portuguesa.....	78
3.1.2.3 Conteúdos e Fundamentos Teóricos e Metodológicos	84
3.1.2.4 A Aprendizagem No Ensino Médio Pela Avaliação Diagnóstica, Contínua e Formativa	99
CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS.....	113
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	118
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

A LDB nº. 9394/96 que estabeleceu as diretrizes e bases que regem o sistema educacional nacional apresenta, em seu Artigo 1º, a educação como uma prática que pode se dar na família, na convivência social, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e culturais e na organização da sociedade civil como um todo. No entanto compete ao sistema escolar, amparado por leis, a atribuição de uma formação cultural que tem como função primordial, exercer a ampliação cognitiva do educando e sua atuação social como o cidadão descrito pela LDB.

Conforme Cervi (2005), a escola, com procedência européia, expandiu-se e evoluiu em diferentes contextos, e também se estabilizou como mecanismo social sob o formato de organização sujeita às mudanças resultantes do jogo de forças sociais que emergiram em cada momento histórico. A escola, por estar vinculada diretamente à disseminação do conhecimento pelo produto da ciência, tornou-se uma das mais importantes instituições na sociedade, o que faz dela um legado social.

Conscientes de que, desde os primórdios da humanidade até a contemporaneidade, o pensamento estético se estabelece como algo relevante para a formação humana, a problemática deste estudo se instala com a possibilidade de se pensar numa formação ética pela estética literária. Para isso, buscar-se-á uma resposta para este pensamento por meio de uma análise descritiva, fundamentada na interpretação dada pelos educadores diante das descrições contidas nos planos de ensino de Literatura das escolas de Ensino Médio de Umuarama-PR.

Este estudo toma como metodologia a análise dos conteúdos propostos nos documentos das 13 (treze) escolas da rede pública e das 4 (quatro) escolas da rede privada de ensino médio do município e a revisão bibliográfica dos embasamentos teóricos que abrangem o ensino de literatura. Com o estudo focado no registro teórico documental das instituições de Ensino Médio, a interpretação efetivar-se-á pelo resultado da análise das informações contidas nos planos de ensino com intuito de confrontar a existência ou não de uma concepção condizente com a lei que rege a educação nacional, LDB nº. 9394/96, e também com as DCNEM que norteiam a educação estadual. Para tanto, tem-se ciência de que, pelo ensino de Língua Portuguesa, se dá o “ensino da literatura” no Ensino Médio, condizente com os aspectos e os fundamentos teóricos pelos quais perpassam a disciplina de literatura até os dias atuais.

Pela realização da literatura pela leitura e pelo cumprimento dessa prática proposta na escola pelos planos de ensino do Ensino Médio, obra versus leitor, é que se poderá visualizar a possibilidade da ocorrência de uma reflexão filosófica educacional (ética) com contribuição, de forma espontânea e eficiente para a realização plena, das intenções propostas nos projetos político-pedagógicos, de acordo com as DCNEM. Diante da realidade da ação construtiva dos Planos de Ensino das escolas de rede pública e da realidade da ação diretiva dos Planos de Ensino das escolas privadas quanto à formulação dos seus documentos escolares, aprofunda-se ainda mais as indagações sobre o ensino literário no Ensino Médio. E pergunta-se então: os conteúdos descritos nos Planos de Ensino de Literatura podem atender ao objetivo de uma formação ética pela estética literária? Uma vez que a análise descritiva deste estudo se propõe a inferir pela fundamentação teórica dos documentos escolares e não pela prática docente, indaga-se ainda: em qual contexto esses documentos escolares podem revelar tal intenção?

Portanto, neste estudo, o Capítulo 1 conduzir-se-á a partir da legislação vigente, tendo em vista que os conteúdos que abrangem o “ensino de literatura” se encontram inseridos na área curricular de Linguagens e Códigos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). As DCNEM especificam, no Artigo 2º, o vínculo da organização curricular da escola com os valores apresentados na LDB, nº. 9394/96, e, no Artigo 3º, confirmam as atribuições dadas ao artigo anterior com propostas de práticas condizentes para com os princípios de ordem estético, político e ético, para melhor direcionar o processo ensino-aprendizagem, em específico, o que consta no Artigo 3º pela ótica da estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Ainda, no Capítulo 1, procurar-se-á evidenciar o direcionamento preconizado para o novo Ensino Médio quanto à formação do ser na totalidade para a sua transformação em cidadão crítico-reflexivo, ou seja, ético, dado pelo processo educacional, recomendado pela atual LDB e pelas DCNEM. Para tanto, esse capítulo se fundamentará no pensamento estético hermanniano que faz uma reflexão sobre as possibilidades de a “estética” interpelar os sentidos e, através dela, deslocar significações e instalar no educando acomodações de novos valores pela efetivação de uma formação ética. Para Hermann (2005), a emergência da estética revela que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções tem maior efetividade para o agir do ser humano do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral. Importa, pois, verificar o posicionamento da educação perante essa nova realidade.

No Capítulo 2, far-se-á uma revisão bibliográfica através de um percurso histórico literário nos fundamentos teóricos de críticos literários que desenvolveram pesquisas condizentes com as problemáticas inseridas na dinâmica do ensino médio. E pela essencial relação existente entre a leitura e a literatura, e pelos problemas de leitura que veiculam nos meios escolares, buscar-se-á pelo embasamento teórico de pesquisadores da área literária e linguística uma explicitação oportuna e necessária para mediar o processo ensino-aprendizagem de literatura na escola atual. Ainda, pela condição necessária de preparo do educando para a Recepção da Estética e das funções literárias, o Capítulo 2 proporá, através do pensamento das autoras Bordini e Aguiar (1993), fundamentos teóricos relativos à prática do ensino de literatura em sala de aula. Também, no referido capítulo, pelos aprofundamentos teóricos literários dados pelo crítico de literatura Antonio Candido (1972), demonstrar-se-ão as condições propícias para a efetivação das funções, psicológica, formadora e social no ensino-aprendizagem da área literária na escola, de modo que o ensino de literatura possa agir na formação humana do educando e propiciar a função humanizadora elaborada pelo autor.

Para um entendimento dos problemas da leitura encontrados na escola atual, assim como a desvinculação dos reais objetivos do ensino da literatura, é preciso compreender o percurso histórico da disciplina na educação brasileira e as LDBs que tem norteado a educação brasileira até os dias atuais. Só assim se poderá visualizar a disciplina de literatura desde a sua remota implantação. Ela sempre tem estado vinculada aos aspectos sociais, econômicos e políticos na matriz curricular das escolas brasileiras ainda que amparada por relevantes teorias e pesquisas científicas na área linguística e literária.

Com base nos aspectos teóricos e legais que regem o sistema educacional brasileiro que serão tratados no Capítulo 1 e na fundamentação científico-literária que norteia o ensino de literatura no Ensino Médio no Capítulo 2, o Capítulo 3 consolidar-se-á pela síntese dos dois primeiros capítulos para a aplicabilidade da discussão realizada. Esse processo se dará por meio da análise descritiva dos planos de ensino de Literatura desdobrados dos planos de ensino de Língua Portuguesa da rede pública e da rede privada. Em razão de ambas as escolas, pública e privada, se encontrarem no sistema educacional brasileiro, sob a mesma legislação, a análise dos planos de ensino das escolas buscará desvendar, pelos elementos que compõem esses documentos, a possibilidade ou não, de uma formação ética conduzida pela estética no ensino de Literatura no Ensino Médio.

Através da constatação legal pela análise descritiva teórica, averiguar-se-á, no Capítulo 3, como se materializam, na prática escolar pelas inferências tomadas dos documentos escolares, as interpretações textuais feitas pelos educadores pelas suas

contribuições dadas na construção e execução dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). Seja pela elaboração ou pela execução, a ação docente sempre se deparará com a proposta pedagógica institucional que resultará ao final, num Plano de Trabalho Docente, ou seja, o PE (Plano de Ensino), pelo qual se realizará o ensino da disciplina escolar em questão. Conforme a LDB nº. 9394/96, a regulamentação dos artigos 35 e 36, bem como o artigo 26 que trata do currículo escolar é feita pelas DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), anteriormente denominados de PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), e estes artigos asseguram legalmente as normas que orientam a prática pedagógica escolar.

Com base nas explanações feitas nos dois primeiros capítulos, o terceiro capítulo estruturar-se-á pela análise descritiva dos elementos em comum com todos os documentos que compõem os planos de ensino das escolas de Ensino Médio de Umuarama-Pr. Procurar-se-á observar o estreito laço existente entre o ensino de “língua portuguesa e literatura” que poderá revelar as características pertinentes a esses documentos que especificam assim os documentos escolares.

Pela assertiva acima e pela intersecção decorrente da prática da atividade de leitura diante dos conteúdos literários dispostos nas matrizes curriculares da referida disciplina e do embasamento teórico dos documentos, poder-se-á inferir sobre as possíveis interpretações feitas aos documentos quando colocados para ação docente dos educadores. E mais, poder-se-á entender a escola atual orientada pela LDB que privilegia o “texto” como unidade básica de ensino, pensado pela concepção dialógica e social da linguagem, sob a ótica bakhtiniana, fomentada a partir dos anos 80, e inserida na educação brasileira nos anos 90, conforme (PARANÁ, SEED, 1998). Os planos de ensino, por sua vez, como documentos orientadores da dinâmica escolar, evidenciarão as realidades teóricas norteadas pela LDB e DCNEM, também concebidas conforme Bakhtin (1997), o sócio-interacionismo como uma nova estruturação educacional na escola brasileira.

Nas conclusões finais, serão dadas sequências às reflexões aqui iniciadas. E pela verificação e interpretação dos elementos direcionadores do ensino da literatura, detectados pela análise descritiva nas escolas da rede pública e privada de Umuarama-Pr, serão desvelados os resultados deste estudo. Por meio deles será possível refletir sobre a realidade educacional local pela visão teórica e prática da escola da rede pública e privada e, com isso, identificar o caminho pelo qual trilha o Novo Ensino Médio, conforme assim o denominou a atual LDB. Esse resultado proporcionará, pela sua amostra, a composição do panorama da

realidade educacional brasileira uma vez que o sistema de ensino nacional se encontra amparado por uma mesma legislação.

Pelos resultados dessa análise descritiva poder-se-á revelar implicitamente as condições em que se encontra o ensino-aprendizagem e explicitar a importância da mediação humana no sistema educacional, em especial no ensino da Literatura. Isso por se tratar de uma disciplina que não deve ser tratada pela racionalidade por envolver o subjetivismo e reflexão pessoal de cada educando envolvido nesse processo, tendo em vista o que apregoa o Artigo 3º das DCNEM pelos princípios estéticos, políticos e éticos.

Em suma, observar-se-á a posição evidenciada pelo Ensino Médio no sistema educacional brasileiro e se, pela condição do nível de transição entre a educação básica e o ensino superior, condiz com os propósitos traçados para ele na legislação educacional em busca de consolidação da formação humana na realidade escolar e no mundo do trabalho. Pela afirmação de Kuenzer (2005, p. 56), “as pesquisas que têm sido realizadas sobre as novas demandas de educação a partir das mudanças no mundo do trabalho têm mostrado que o principal impacto se dá na relação entre o homem e o conhecimento”. Pelo pensamento da autora se enquadra a importância atribuída à educação literária neste estudo, a qual por ser dotada de universos de reflexões é capaz de causar impacto no educando e provocar mudanças de valores e improvisar melhorias em sua formação humana.

Observa-se que o Ensino Médio atual, segundo a LDB nº. 9394/96, é reconhecido como “novo” e busca, pela sua nova proposta, soluções simples para problemas complexos, o que implica reconhecer o espaço e o tempo para a sua construção (KUENZER, 2005). Mister se faz evidenciar os problemas a fim de que a busca de solução perpassasse os caminhos pedagógicos necessários para uma consolidação efetiva entre a teoria e a prática no ensino literário analisado. E esses são identificados neste estudo pelas descrições contidas nos Planos de Ensino de Literatura, pois esses documentos têm o papel norteador do ensino-aprendizagem literário no Ensino Médio. Entender a sintonia entre os fundamentos teóricos, a prática docente e a aplicabilidade legislativa se faz necessário para entender a dinâmica do sistema de ensino atual.

CAPÍTULO 1

Ensino de Literatura: dimensões estéticas, políticas e éticas

A linguagem literária nos estratifica e nos reúne. Porque nomeia/desnomeia o mundo, porque fundamenta os ludismos com que escapamos à maré dos imobilismos. Por essa razão é que a literatura não se mensura, não se mede pela pragmática social. Ela é frequentemente tida como inútil socialmente. Mas ela é ainda que nos alimenta de sonhos e revelações, a que nos traduz no exercício da cidadania sem terceirizações (JORGE ARAÚJO, 2000, p. 21).

1.1 A Estética Como Instrumento Ético no Ensino de Literatura

O ensino da Literatura encontra-se inserido na área curricular de Linguagens e Códigos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). Nela estão evidenciadas as competências que dizem respeito à constituição de significados imprescindíveis para a formalização dos conteúdos das ciências da natureza e para as ciências humanas, ou seja, construtoras da identidade e, portanto, do exercício da cidadania explicitada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A literatura faz parte das disciplinas que compõem esse aspecto do ensino e se encontra vinculada às atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, sendo que a Língua Portuguesa, pela sua função metalinguística, se constitui como elemento principal para aquisição de outros conhecimentos.

Com base no Artigo 2º das DCNEM o qual declara que a organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei nº. 9394/96, observa-se que no Artigo 3º são delineadas as atribuições feitas no artigo anterior, devendo essas ser coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos que norteiam a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos para avaliações. Sendo assim, *a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade* abrangem princípios norteadores para o Ensino Médio que preconizam a formação do ser na sua totalidade, como pessoa (cidadão) e como educando, capacitando-o cognitivamente para desempenhar funções sociais e/ou profissionais apregoadas pela atual LDB.

Os estudos científicos nas áreas literárias apontam que, desde o mundo antigo até o contemporâneo, ocorre a discussão da dimensão estética como algo valorativo para a formação humana. Para a educação formal à qual compete como função principal a aquisição de avanços cognitivos, cabe garantir essa promoção cultural. Esta assertiva reconhece nas obras literárias um significado educativo, pedagógico e político que, dentro das matrizes curriculares, apresenta na fundamentação estética o veículo proporcionador de transformação social. Hermann (2005) afirma que a literatura sempre se impôs pela palavra articulada sobre o homem como forma de encantar e transmitir conhecimentos transportando a ficção para o mundo real, “portanto a estética contém em si a possibilidade de ampliar a compreensão humana para lidar com a aplicação de princípios éticos”.

Hermann (2005) analisa os julgamentos morais que ocorrem perante as narrativas e diferentes experiências estéticas e não propõe a estética como um modelo paradigmático, mas como uma necessária auto-correção de entendimentos bastante limitados da razão e da moral. Ainda Hermann (2005), quando cita a obra “A Educação Estética do Homem” de Schiller, fá-lo parafraseando ao dizer que na ordem do belo se encontra a resposta para a civilização. Devem elas, então, a pedagogia e a política buscar sua perfeição nessa ordem, integrando ética e estética. Schiller (2000 apud HERMANN, 2005, p. 14) conclui que “o homem só é plenamente homem quando se entrega ao impulso lúdico”. O lúdico conduz o homem a equilibrar-se entre o racional e o sensível e faz com que rompa com o racionalismo contido em si e construa uma nova referência existencial. Essas explanações evidenciam a real importância da estética para a vivência humana e o quanto se pode abstrair de moral pelo ensino de literatura, conforme afirma Hermann:

[...] a estética sempre se interpôs contra o rígido racionalismo, e isso já nos é conhecido desde o século XVIII, quando Schiller, em *Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade* (1795), tenta uma integração entre ética e estética, afirmando que o homem só é plenamente homem quando se entrega ao impulso lúdico, fonte de equilíbrio entre o racional e o sensível. Ao fazer do impulso lúdico uma faculdade estética, Schiller funda um esteticismo conseqüente. A emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e de qualquer fundamentação teórica da moral. (HERMANN, 2005, p. 14).

Observe pela citação acima que a autora destaca o aspecto histórico da estética em contraposição ao racionalismo rígido. E, em decorrência disso, ela entende que as forças

interiores da imaginação e da afetividade predominam no comportamento humano e tem maior efeito sobre a ação humana.

A educação pela impossibilidade de por si só deixar seus fins éticos, incumbe então, a arte dessa prática, o que compete à disciplina de Literatura, pela arte escrita. E, através do ensino literário, provoca modificações no jeito de pensar e instigações na sensibilidade humana. Dessa forma, acaba por acomodar novos valores pela maneira de enxergar aspectos comuns na obra literária, numa ponte entre a realidade e a ficção. Então, através da estética, ao aflorarem novos sentimentos, pode se proporcionar e assentar uma nova interpretação pessoal seja de ordem ficcional seja de natureza parafraseada para a vida cotidiana. Conforme o pensamento de Hermann sobre estética:

[...], a experiência estética permite novos acessos para a educação pensar o sentido de sua ação, especialmente porque faz o frêmito que transborda o domínio conceitual e racionalizado. O estético, que emerge na pluralidade, não pode ser desconsiderado, na medida em que traz o estranho, o inovador e atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, apontando um novo horizonte compreensivo para a questão irrenunciável da exigência ética na educação. (HERMANN, 2005, p. 16).

Percebe-se que a concepção hermanniana ressalta o estranhamento como um fato novo que produz a inovação. Sendo assim, essa inovação provocada pela disseminação da cultura literária leva o educando a construir cognições e a acomodar novos valores diferenciados dos já existentes por meio da educação instaurada pelo paradigma fictício pela mimese da vida real. Condiz, assim, com as descrições contidas nas DCNEM. Para Hermann (2005, p.43), “a estética tem uma finalidade aberta que permite configurar múltiplas possibilidades de comportamentos mais adequados às exigências do mundo contemporâneo”.

1.1.1 A Contextualização da Escola como Instituição Social

Segundo o pensamento de Cervi (2005), a invenção da escrita e a generalização da forma escolar no molde europeu, oriundas nos séculos XVI e XVII, marcaram a história do conhecimento e da transmissão dos saberes. A escola que apresenta suas raízes firmadas numa invenção cultural ocidental disseminou-se pelo mundo em diferentes contextos e se instalou em todos os países independentemente dos seus regimes políticos e exerce com expressividade as formas sociais e culturais contemporâneas.

Marcada pelo seu movimento de luta religiosa, da Reforma e da Contra-Reforma, pela necessidade de uma formação de pensamento secular em torno do saber e das representações sociais, a escola tem incorporado força e eficácia social pelo desenvolvimento do estudo em torno do eixo educacional da escolarização formal. Isso tem possibilitado aspectos qualitativos pedagógicos para a sociedade atual.

Saviani (2000, p. 103) concebe a escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado e não do saber espontâneo, do saber sistematizado e não do saber fragmentado, da cultura erudita e não da cultura popular”. Assim se pode entender a escola como meio apropriado para o conhecimento avançar do senso comum para a ciência e como resposta à grande problemática instaurada em seu espaço: como produzir o saber emergido de todas as contribuições pedagógicas? Sabe-se que os elementos tidos como essenciais na pedagogia, tais como o educando, o educador, o método, o conteúdo e a avaliação, em cada período histórico-educacional, ou seja, em cada escola pedagógica, tem obtido respaldos como focos privilegiados de estudos para solucionar os descompassos educacionais.

Com os avanços das pesquisas científicas pedagógicas, têm sido realizados relevantes progressos no campo educacional embora ainda distantes de solucionar com eficiência todos os problemas que se tem instalado e se alastram nos meios educacionais. Denominadas de correntes pedagógicas, essas contribuições acerca da educação se tem organizado conforme as convergências de pensamentos científicos, produzidos e sistematizados num determinado período e contextos educacionais os quais prestaram uma contribuição social para a compreensão da trajetória histórica e estrutural da educação brasileira.

No decorrer dos anos 90, e, principalmente, após fixação da atual LDB, a educação escolar brasileira tem se baseado em princípios assistencialistas como um parâmetro de medida destinado para ações corretivas, intencionadas para promover o ensino por meio do nivelamento da classe hegemônica. E, como ações governamentais, esses princípios tem sido difundidos na sociedade desvinculando a função real da escola de proporcionar uma formação cognitiva para proporcionar uma função assistencial. Como traduz o pensamento de Saviani (2000), a educação com esse perfil legitima as diferenças sociais e marginaliza ao invés de tencionar a luta contra a ideologia das classes dominantes e dos direitos dos seres humanos.

Mescla-se no interior das instituições escolares uma nova concepção de escola que deve estar atenta aos problemas sociais. Ela acolhe, mas se revela imobilizada diante das mudanças sociais e das reais condições estruturais para lidar com a realidade constatada. Para Saviani (2003, p. 23), “a perda desse emprego histórico para as políticas trouxe em

contrapartida a gestação de um novo tipo de políticas de caráter assistencialista, geridas como atividades privadas e assumindo um tom de caridade/voluntarismo, de benevolência, e amplamente associadas às publicidades”. Na sua teoria histórico-crítica contra a hegemonia dos agentes governamentais, o autor afirma que “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 1991, p. 42).

A escola, ao longo de sua estruturação, tem buscado a homogeneização de atitudes e comportamentos subsidiados pela cultura da classe dominante, ou seja, ela só aceita a variante linguística culta. O ensino se estabelece como modelo arbitrariamente imposto, tolhendo e excluindo os que não se enquadram em tal parâmetro. Para a compreensão desse descompasso entre o que se espera da escola e o que a escola tem feito, Matencio (1994) afirma que se encontram na escola dois objetivos que se contrapõem: primeiro ela é porta de entrada para os primeiros contatos institucionais com o conhecimento, externos ao ambiente familiar, e em segundo, ela mesma reveste-se de autoridade, ou seja, insere o educando na regra e no sistema arbitrariamente estabelecido. Portanto a escola atual se encontra centrada num modelo padronizado para atender a heterogeneidade da clientela estudantil como se fosse homogênea e não leva em conta a pluralidade de universos que a compõem. Necessário se faz que haja uma escola que transforme a realidade escolar para transformar a sociedade. São esses os propósitos colocados na LDB e DCNEM. Soares argumenta que:

[...] uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitem conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 1998, p. 73).

A argumentação da autora sustenta que o papel transformador da escola está na consciência política de que deve lutar contra as desigualdades sociais. Por isso deve promover um ensino que proporcione aos educandos os instrumentos de superação dessas desigualdades.

Conforme descrito na LDB, nº. 9394/96, o que se espera da escola é que propicie aos educandos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação do conhecimento e que possibilite a eles uma atuação crítica em seus espaços sociais. O que se tem presenciado nas escolas é a incapacidade de atender a toda sua clientela devido ao excesso de educandos matriculados, à falta de estrutura física e à

problemática de formação dos educadores. E vale lembrar que são estes que atuam na construção e na execução dos Planos de Ensino. Pela interpretação que fazem dos documentos influem diretamente na formação humana. A educação é cíclica e está na escola e também fora dela, pois os currículos se formam de fora para dentro das escolas. Ela precisa ser transformada, não apenas por leis, mas também pelas práticas humanas, pessoais e profissionais.

A escola, como espaço social privilegiado para a sistematização do conhecimento e como instituição democrática para o acesso à escolarização, ainda que se mostre homogênea na forma de ensino perante a heterogeneidade da clientela escolar, é o meio apropriado para a inserção da cultura como produto do saber nela disseminado. Nesse ambiente propício para a aquisição cognitiva pessoal do educando, observa-se que a veiculação da disciplina de literatura se torna adequada. O que reforça o pensamento de Coelho quando conceitua o espaço escolar como um conveniente campo para o estudo literário.

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16).

A autora visualiza na literatura uma fonte inesgotável de conhecimentos que, ao sair do imaginário, chegam ao real pelas múltiplas significações que se estabelecem no texto. Ele imprime na expressão verbal um caráter fundamental para compreender o mundo real.

A sociedade contemporânea reconhece um consenso comum à escola, que seguida da família e igreja, se apresenta como terceira maior instituição social, ainda que traga na sua organização e estruturação de ensino, objetivos e interesses de grupos sociais economicamente distintos.

Para Tedesco (1998), são considerados nos novos modos de produção, nas mudanças na estrutura social e familiar, nas transformações no plano das instâncias de produção e na difusão de significados (a cultura) aspectos que afetam profundamente os processos de construção das subjetividades. O poder do sistema educativo para formar pessoas, na atualidade, se torna mais relativo e interligado do que nunca. Sua capacidade se mede no sistema de relações que mantém com a família e as outras instâncias sociais que produzem e impõem significações, em especial, os meios de comunicações de massa e o consumo.

Diante das transformações na demografia, na morfologia e na cultura das novas gerações tem se colocado em crise a oferta tradicional da educação escolar, muitas vezes, evidenciada por sintomas estridentes como: a exclusão, o fracasso escolar, o mal-estar, o conflito gerador da desordem e indisciplina, a violência e as dificuldades da integração. E, sobretudo, a ausência de sentido da experiência escolar para uma porção significativa da clientela estudantil dos grupos sociais excluídos e subordinados que tem dificuldade de ingressar, progredir e se desenvolver em instituições fugidias à sua realidade social, proporcionando desajustes próprios quanto à educação e prejuízos ao sistema educacional.

A problemática acima é resultante da massificação da educação escolar a partir dos anos 90 que, no Artigo 206 da Constituição Federativa do Brasil de 1988, coloca a educação como direito e dever incontestável perante a obrigatoriedade educacional. Para Matencio (2000), não é a escola que não atende à educação e sim a estrutura insuficiente para uma grande demanda que não atende às necessidades da população em massa que se encontra inserida na mesma estrutura de escola do início dos anos 70 quando se iniciou a democratização do ensino.

Os problemas acima mencionados, evidenciados pela massificação educacional, quando detectados pela escola, são recomendados pelas DCNEM para que sejam trabalhados por meio de suas matrizes curriculares e que sejam também inseridos juntamente com os conteúdos das disciplinas asseguradas pelo currículo proposto. Assim, diante da função formal da escola de propagar o conhecimento científico e transmitir ao educando condições de assimilação cognitiva, a escola também exerce o papel de socialização através da organização, sistematização e desenvolvimento das capacidades científicas, éticas e tecnológicas da sociedade como um todo. Pela atual LDB, nº. 9394/96, a escola deve ir além de uma ação segmentada, face aos problemas referentes aos meios escolares que, conseqüentemente, são responsáveis pelos desajustes sociais. O Novo Ensino Médio concebido pela atual LDB, de acordo com o pensamento de Kuenzer (2000, p.30), “poderá ter o seu projeto pedagógico contemplando diferentes conteúdos em diferentes modalidades para atender às especificidades de seus jovens clientes, diferentes e desiguais social e economicamente”.

Ao entender a educação atrelada aos fins éticos e, diante do objetivo traçado para o novo Ensino Médio de romper com o fechamento da escola em relação às minorias culturais que permeiam o seu interior, oportuniza-se, pela estética literária, o desencadeamento de um processo refletido sobre as formas de relação entre ética e estética, de modo a trabalhar os problemas que entremeiam a ética na educação. Confirma-se, assim, o que afirma Hermann

(2005, p.70), “pela arte é possível transformar a vida dos indivíduos, superar a totalidade desgarrada do mundo moderno”.

Com a atenção voltada para os vários significados e sentidos atuantes no cotidiano escolar, como linguagens diferenciadas, modos próprios de vida dos dias globalizados legalmente amparados pelos muitos e diferentes saberes que circundam as escolas, a atual LDB propõe um novo Ensino Médio desvinculado do anterior identificado somente com a formação básica, tecnológica e preparo para o mundo do trabalho. Na visão do novo Ensino Médio, o educando é reconhecido como sujeito participativo no processo educativo, na construção de um novo espaço sócio-cultural que deve buscar o ensejo para aproveitamento curricular para efetivação, assim, do que preconiza a lei: desenvolvimento pleno do educando, habilitação do mesmo como cidadão, qualificação para o trabalho e condições para a educação continuada (KUENZER, 2005).

Atingir esta meta diante da heterogeneidade escolar e desigualdades sociais esbarra, sob o prisma do capitalismo que rege o sistema econômico brasileiro, em duas organizações escolares, a pública e a privada, ambas regidas por uma mesma lei educacional. Com fins educacionais assegurados constitucionalmente, a condição da classe social diante de inúmeros fatores ocasiona o distanciamento dos resultados obtidos na escola privada se comparados com a escola pública o que distancia também do perfil objetivado para o educando do Ensino Médio perante a descrição da LDB, nº. 9394/96.

Desde as infra-estruturas e delimitações físicas dos espaços escolares, as condições humanas limitadas e as formações educacionais dos docentes inseridos em ambas as escolas fazem desses aspectos, muitas vezes, traços distintivos entre uma e outra realidade escolar. Mesmo que se reconheça que o planejamento educacional de uma escola pública receba influências externas e internas ao seu processo educacional tal como na escola privada, ambas as escolas, pública e privada, devem ser visualizadas conforme a realidade social cotidiana em que se encontram inseridas. No entanto, segundo Kuenzer (2000, p. 35), “a democratização do Ensino Médio não se encerra na ampliação de vagas; ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos e principalmente professores concursados e capacitados”.

É notória a existência de um paradoxo quanto à dinâmica educacional do setor público e do setor privado por conta dos objetivos propostos na ordem social para a educação continuada. Perante a concorrência estabelecida entre escolas particulares, pelo consumismo que movimenta e sustenta o sistema econômico capitalista, a educação na atualidade também passa a ser vista no setor privado como produto comercial, ou seja, uma mercantilização do

ensino com uma promissora expansão de negócios, sendo essa uma das ocorrências marcantes no sistema econômico dos finais do século XX.

A escola, como propagadora de conhecimento, estruturada e mediada pelos propósitos dos planos de ensino, como meta de ação direcionadora de experiências de educação e instrumento para mudanças cognitivas, busca consequentes transformações comportamentais. Essas transformações são objetivadas porque os conhecimentos, as atitudes, as habilidades, os valores sedimentados no educando deverão ser produtos da aprendizagem objetivada e da contextualização do ensino na realidade social do mesmo.

A ausência de funções claras para a escola na atualidade e de funções delimitadas para o campo educacional, muitas vezes, ditada por modelos importados para educação, proporciona inúmeros problemas para assegurar ao público escolar os preceitos estabelecidos para a Educação conforme as legislações federais e estaduais que abrangem a educação, pois, diante da extensão territorial brasileira, reconhecem-se, também, as extensas diversidades a serem interpeladas por uma mesma legislação educacional nacional.

De acordo com Cervi (2005, p. 85), “à medida que as condições sociais exigem e a cultura se enriquece, o sistema escolar desenvolve-se e as fronteiras da organização escolar expandem-se”. Para isso, como estratégias para alcançar os objetivos necessários, são traçadas políticas institucionais empreendedoras e adaptações na estrutura de ensino que garantam condições de trabalho para um sistema educacional com níveis diferenciados pela idade escolar. Sendo assim, faz-se necessário compreender o sistema escolar brasileiro como um sistema aberto com objetivo educacional proposto a receber da sociedade elementos (*os inputs*) e a devolver à mesma os produtos de sua atuação (*os outputs*). Os inputs, ou seja, contribuições da sociedade para o sistema escolar correspondem ao diferencial na educação sedimentado pelo resultado de aprendizado do educando revelado posteriormente à sociedade.

Para Bueno (2000), as anteriores e vigentes políticas governamentais ditadas pelos organismos internacionais influenciam diretamente no planejamento das instituições escolares no processo educacional. Evidente, então, que as influências externas e internas de uma sociedade recebidas pela escola provocam, aos poucos, grandes transformações em sua estrutura social, econômica e política e, com isso, estabelecem novas relações sociais que passam a exigir da instituição escolar a formação de um novo educando capaz de atuar na sociedade de maneira transformadora tal como descreve a LDB, nº. 9394/96, e as DCNEM.

1.1.2 A LDB e as DCNEM - (Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio)

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu do Art. 208, parágrafo II, assegura, como garantia e dever do Estado, “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio”, e, com a emenda nº.14/96, ocorre a ampliação desse inciso para “a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, constituindo, assim, o estatuto de direito de todo cidadão”. Desta forma, fica evidenciada uma intenção futura da Educação Básica para toda a população brasileira.

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, nível escolar fomentado no pleito político, encontra-se amparado para a sua normatização pela LDB-(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº.9394/96, e pelas DCNEM-(Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) de 1998 aprovadas pela CEB-(Câmara de Educação Básica), do CNE-(Conselho Nacional de Educação). Os PCNEM, ou seja, as DCNEM apresentam caráter legal sendo que todos estes documentos estabelecem os valores neles preconizados e alinhados com os definidos pela Constituição Brasileira.

Pelas propostas da formação humana contida em toda a legislação educacional vigente, quando associada a uma reflexão sobre as questões éticas e morais que circundam o mundo individual e social descrito em seus conteúdos, pode improvisar melhorias na formação educacional do sujeito. Suprime, com isso, o tradicional dualismo da formação básica e profissional existente há muito tempo e proporciona uma nova identidade ao Ensino Médio de acordo com as finalidades especificadas no Artigo 35 da LDB e com as respectivas determinações para o seu currículo, como se observa, a seguir:

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

- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- 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;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nos incisos 1º, 2º, 3º e 4º do Artigo 36, são especificadas as atribuições do currículo do Ensino Médio e suas competências, conforme DCNEM, que se traduzem numa oferta à criatividade e ao empenho dos sistemas escolares e órgãos detentores das políticas

educacionais, com a possibilidade dos diversos arranjos institucionais e curriculares inovadores.

Esta proposta do Ensino Médio pode contribuir para um novo paradigma de formação do sujeito através de uma literatura sustentada por bases sólidas condizentes com o ensino da disciplina amparada pelas normas legais. Segundo afirma Faraco (2005, p.109), “o estudo de literatura favorece a integração com vários outros componentes curriculares e é favorecido por ela”.

As regulamentações dos Artigos 35 e 36 da LDB assim como as do Artigo 26 que tratam do currículo escolar são feitas pelas DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) que anteriormente eram reconhecidos por PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio). As diretrizes (DCNEM) aprovadas pela Câmara de Educação Básica (CEB) com base em proposta encaminhada pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) tiveram em vista três objetivos principais: 1- sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidas na LDB; 2- explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional; 3- e dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com parte diversificada do currículo, e a preparação geral para o trabalho. Através destes objetivos delimitados pelas DCNEM se percebe no amparo legislativo, nos princípios pedagógicos e na organização curricular, propósitos educacionais diferenciados para, um almejado, Novo Ensino Médio.

Com a expectativa de superação dos resultados do Ensino Médio vista pela sociedade atual como nível preparatório para vestibulares, essa mudança denota uma ruptura e transição pela busca de distinção entre o Ensino Médio vigente e o exercido anteriormente. Para Kuenzer (2000), as novas diretrizes do Ensino Médio vão além do conjunto de regras dispostas em forma de lei. Elas buscam o empenho e a criatividade dos sistemas de ensino responsáveis pela execução de políticas que podem contribuir para as melhorias das escolas sob a insígnia de diversos arranjos institucionais e curriculares inovadores.

Nas DCNEM são estabelecidos os princípios estéticos, políticos e éticos os quais deverão orientar a prática administrativa e pedagógica dos sistemas educacionais, nas formas de convivência no ambiente escolar, nos mecanismos de formulação e execução de políticas, nos critérios de alocação de recursos, na organização de currículos e nas situações de verificação de aprendizagem por meio das avaliações. Organizados sob as insígnias da *sensibilidade, igualdade e identidade*, ficam compostas pela *estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade* como princípios direcionadores para o Ensino Médio.

Estes princípios preconizam a formação do ser na sua totalidade, como pessoa (cidadão) e como educando (sujeito cognitivamente capacitado para desempenhar funções sociais e/ou profissionais), atribuindo à escola mais uma função social com uma prática conjunta de transformação cognitiva e humana propiciada pelos objetivos previamente delimitados para essa ação. No Artigo 3º das DCNEM a “estética da sensibilidade” recomenda:

[...] substituir a repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, à curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar na constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviverem 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. (BRASIL, 1998, p. 11).

A explanação acima faz refletir sobre o papel da obra literária como arte na vida do educando. A Literatura é um instrumento capaz de conferir à educação decisivos atributos para a formação do ser humano. Segundo Candido (2000, p. 72), “a obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito”. A literatura desempenha uma troca entre o autor e o leitor numa atuação conjunta da obra literária e do leitor, um sobre o outro, na qual se junta o autor para configurar a realidade da literatura no tempo.

A *estética da sensibilidade*, com seus ideais humanísticos e de diversidade, propõe uma contribuição para o reconhecimento da diversidade cultural brasileira e a pluralidade dos grupos e etnias sociais e também oportunidade para reparar os efeitos educacionais destrutivos ocasionados pelo período de industrialização do país que tem conduzido o ensino ao tecnicismo, à repetição e à padronização hegemônica da educação. Uma escola, sob a ótica da estética da sensibilidade, deve expressar o espaço e o tempo planejado para acolher e expressar a diversidade dos educandos, marcada por diferenças sociais, e oportunizar a troca de significados entre eles. Uma escola assim estruturada proporciona a continuidade, a diversidade expressiva, o ordenamento e a estimulação das palavras que podem ser proporcionados pela linguagem verbal e não verbal, como as imagens, sons e gestos.

A *política da igualdade*, na busca do exercício dos direitos e deveres de cidadania, enfatiza a ampliação e a preparação do educando ao exercício da vida civil perante os problemas sociais existentes. Isso pode estabelecer os fundamentos da política da igualdade e a convergência para a estética da sensibilidade. Ambas são sensíveis às mazelas sociais que podem ser trabalhadas e extinguidas através do ensino dos conteúdos curriculares, num

respeito ao estado de direito para todos os envolvidos no processo educacional, ou seja, respeito ao bem comum. A *ética da igualdade* busca a igualação formal conquistada no período de constituição dos grandes Estados nacionais. Seu ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania com o propósito da preparação do educando para a vida civil. Por isso a estética da igualdade também recomenda, no segundo parágrafo do Art. 3º, que:

[...] 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. (BRASIL, 1998, p. 11).

Como se pode inferir do dispositivo legal citado, o princípio da igualdade pressupõe o combate a quaisquer formas de discriminação social e o respeito ao Estado de Direito. Sem esse pressuposto não há educação.

A *ética da identidade* apresenta os seus fundamentos voltados para substituir a moralidade dos valores abstratos da era industrialista numa tentativa de junção dos polos divididos entre o mundo da moral e do mundo da matéria desde que a ciência se estabeleceu como razão no mundo moderno. Como se pode ver no terceiro parágrafo do mesmo artigo acima citado:

[...] a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal. (BRASIL, 1998, p. 11).

Como princípio educativo, a *ética da identidade* se constitui a partir da afirmação da *estética da sensibilidade e da política da igualdade*, num conjunto por uma busca humanística para compreender os campos antagônicos existentes na sociedade e pela substituição dos falsos valores abstratos e morais. Esses valores têm sido apresentados também no período de expansão industrial quando não se compreendia a educação como processo de construção de identidades. Sendo assim, a *ética da identidade* busca a autonomia educativa do educando

para efeito de formação de juízos de valor e, conseqüentemente, espírito crítico reflexivo para o pleno desenvolvimento da pessoa humana inserida na sua própria história de vida.

Entende-se, então, a partir da estética da sensibilidade, da ética da identidade e da política da igualdade o tripé pedagógico necessário para atender a assertiva do Art. 35 da Constituição Federal, indicando o Ensino Médio como uma formação básica nacional e comum garantida pela lei. Para a projeção dessa etapa final da educação básica, nos moldes acima descritos, se faz necessária a sua consolidação a partir da identidade, da diversidade e da autonomia dos meios educacionais. Pela *identidade* se realiza a inserção no meio social pela participação de educadores, educandos e comunidade nas particularidades e necessidades locais. Pela *diversidade* se reconhece a equidade que é alcançada com igualdade de oportunidade e com diversidade de tratamento. Pela autonomia, com responsabilidade, se alcança o exercício pleno da proposta pedagógica da instituição adequada às carências e realidades locais.

Pela descrição firmada na lei magna que rege o sistema educacional, percebem-se os objetivos ajustados à teoria idealizadora de uma sociedade escolar que deposita na educação expectativas para transformação social. E, mais especificamente, para o Ensino Médio, sob a ótica dos princípios da ordem estética, política e ética. Com incumbência de selar o compromisso político com a educação brasileira, busca-se, pelo Ensino Médio, o sentido de expansão, qualificação, universalização e democratização frisado na LDB e na Constituição Federal.

A legislação em vigor concede às instituições de Educação Básica liberdade para realizarem sua função pedagógica. No Art. 26 da LDB, a *autonomia das escolas* amplia-se de diretriz para uma ordem, devendo ser entendida como recurso de natureza não burocratizadora para não torná-la mecanismo de controle prévio e também como outra forma de criar privilégios que possam produzir exclusão. A autonomia se conquista, e não se impõe, resulta da qualificação permanente do corpo docente e de funcionários da escola, num aprendizado continuado, bem entendido e assimilado pelo objetivo do projeto político pedagógico da escola. Percebe-se, então, que pela organização pedagógica institucional se define o sucesso da autonomia da escola garantida por lei.

A *proposta pedagógica* da escola, pelos seus elementos constitutivos, poderá propiciar a sua autonomia perante um melhor dimensionamento entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, propiciando, assim, tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da instituição no seu ambiente social, conforme explana Cervi:

Em termos operacionais, a lei permite que as escolas elaborem a sua proposta pedagógica, definam calendário, complementem o currículo, organizem os agrupamentos discentes, definam ciclos e terminalidade específica, verifiquem a aprendizagem, classifiquem alunos, regulamentem estágios, definam o seu progresso. Portanto tempo e espaço escolar, na forma da lei, podem ser parcialmente projetados pela escola, tanto quanto o conteúdo e as atividades que os preenchem e consolidem a vivência pedagógica. (CERVI, 2005, p. 135).

Pela explanação de Cervi a escola tem autonomia para elaborar a sua proposta pedagógica dentro dos parâmetros da legislação vigente e da sua realidade social.

A adequação da proposta política pedagógica da escola à sua realidade social possibilita a aquisição dos conhecimentos, competências e valores previstos em lei, apresentados nas DCNEM. E ainda, sob a insígnia da igualdade na sociedade, conforme expressa a reflexão:

A formulação de um projeto pedagógico, voltado para o aperfeiçoamento moral e consequente emancipação, expressa a influência e a expansão de uma ética de princípios universais para todos os seres humanos, considerados necessários para constituir uma sociedade que busca a igualdade de todos. (HERMANN, 2005, p. 23).

Hermann sintetiza o princípio norteador da formulação do projeto pedagógico: igualdade de todos. Não se pode conceber um projeto ou uma escola excludente.

Para Kuenzer (2005), a nova LDB, ao definir o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, determina que, independentemente da forma como se organize, deverá propiciar a toda clientela estudantil uma formação geral que os capacite a participar da vida social e produtiva, com autonomia intelectual e senso ético, com educação contínua dos estudos das dimensões pedagógicas existentes no conjunto de relações sociais e produtivas.

Diante das diferentes modalidades ou formas institucionais e curriculares do Ensino Médio brasileiro se formou uma padronização desqualificada da educação nesse nível escolar que, em especial, o Estado do Paraná, busca sob o direcionamento da legislação vigente da LDB, nº. 9394/96, e das diretrizes curriculares trabalharem essas deficiências educacionais. É perceptível que já se configura na Constituição Federal uma intenção pela universalização do Ensino Médio gratuito, mesmo consciente da diversidade da escola de Ensino Médio, objetiva-se contemplar as diferenças nos pontos de partida da clientela estudantil para garantir um patamar comum a todos no ponto de chegada (PARANÁ, SEED, 1998). O sistema educacional paranaense, organizado sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, fundamenta a compreensão de totalidade do trabalho educativo com

finalidade de fiscalizar, inspecionar e congregar as atividades de fins pedagógicos e administrativos, nos diferentes órgãos que compõem o sistema estadual de educação, com propostas pedagógicas educacionais tanto para a rede pública quanto para a privada de ensino. As intenções colocadas neste discurso coincidem também com os mesmos objetivos colocados pela LDB, nº. 9394/96, e DCNEM, e, mesmo que seja em outras palavras, não se pode distanciar da realidade observável nas escolas, configuradas entre a teoria e a prática e que serão averiguadas no decorrer deste estudo pela fundamentação teórica descritas pelos Planos de Ensino de Literatura.

1.1.3 O Projeto Político Pedagógico Como Política Institucional

As novas diretrizes do Ensino Médio estimulam a criatividade e o empenho dos sistemas escolares e órgãos detentores das políticas educacionais para a possibilidade de arranjos institucionais e curriculares inovadores. As DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) se traduzem como uma regulamentação na educação, o que possibilita à instituição, pela sua autonomia legal, oportunidade de contribuir para um novo modelo educacional oportuno para a formação do sujeito descrito na Constituição Federal e na LDB nº. 9394/96.

As escolas e os sistemas educacionais como espaços de formação dos sujeitos que estão na sociedade, amparados pela LDB, nº. 9394/96, e pelas DCNEM, como protagonistas de uma nova ordem e interventores de um novo futuro social, elegeram um documento para garantir a educação e permitir o seu trâmite na sociedade de forma crítica. E a escola, enquanto instituição formadora, não pode se furtar à tarefa da transformação social possível pela implementação cognitiva do educando e, sob esse pensamento, firma a concepção para um novo Ensino Médio. Conforme Kuenzer (2005, p. 54), “as mudanças ocorridas no mundo do trabalho tem apontado novas direções para a construção do projeto político-pedagógico escolar e, em particular, para o do Ensino Médio”.

Descrito sob a insígnia de PPP (Projeto Político Pedagógico), este documento de força expressiva no atual sistema educacional perpassa a história da educação, portanto, não se trata de novidade da atual LDB ainda que sua obrigatoriedade esteja mais delimitada nesta lei e na legislação do CEE (Conselho Estadual de Educação). Como instrumento pedagógico, este documento deve ser elaborado a partir dos princípios das diretrizes com participação ativa de gestores, educadores, coordenadores, educandos e pais, ou seja, de toda a comunidade escolar. E deve traduzir um histórico da instituição, orientar o documento

normativo da escola, o seu regimento interno, e se comprometer na busca da concretização dos anseios coletivos da comunidade envolvida no processo educacional da instituição escolar. Assim como explica o pensamento abaixo.

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA; RESENDE, 1998, p. 13-14).

A construção de um projeto pedagógico fortifica a instituição escolar na sua função da equipe diretiva ou coordenadora no sentido de administrar sua elaboração e consecução em sintonia com o grupo de educadores, educandos, funcionários e a sociedade. Assim, conforme explica Masetto (2003), pelo projeto político pedagógico se busca superar pela coletividade, o imobilismo e a resistência à mudança, bem como o individualismo e o isolamento.

O termo *projeto político* dá sentido ao compromisso social da instituição educacional numa intensa interação com os diversos profissionais e diferentes setores com os quais ela se encontra envolvida. Essa forma de agir oferece uma direção à gestão da escola. Com a complementação do termo “*pedagógico*” ao termo *projeto político* se possibilita uma reflexão sistemática sobre as produções científicas advindas do campo da pedagogia, o que dá um sentido e rumo às práticas educativas culturalmente absorvidas e socialmente contextualizadas em prol da educação. Segundo Gadotti (1994 apud VEIGA, 2001, p. 18):

[...] Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O pensamento de Gadotti define o papel de um projeto. Ele representa um fazer futuro ainda que represente um risco. O risco, entretanto, na concepção do educador, está mais para o desafio do que para a frustração. Por quê? Porque rompe com um estado de acomodação para abrir um espaço de possibilidades que podem trazer o novo. O novo de idéias que levam

ao compromisso da ação. Esta é a dinâmica da educação. E o Projeto Político Pedagógico tem esta característica de buscar inovações que permitam o avanço da educação.

O PPP (Projeto Político Pedagógico) deve contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos específicos para a Proposta Pedagógica Curricular extraída das diretrizes curriculares que absorve a matriz curricular anteriormente denominada de grade curricular. E contribuir também para a formação geral de gestores escolares, tornando-se imprescindível para o planejamento educacional e gestão escolar, transferindo o planejado para a ação, denominado atualmente de Plano de Trabalho Docente, que no 2º Grau, antigo Ensino Médio, era denominado de Planejamento Escolar.

O projeto político pedagógico permite alterações em seu conteúdo, que ressalta um caráter dinâmico e democrático. Ele proporciona mudanças de acordo com os interesses e necessidades do meio em que está comprometido. E, sabendo que a sua existência remonta à historicidade do sistema educacional brasileiro, em cada corrente pedagógica recebe denominação específica. Na escola tecnicista atende por Plano de Ação ou Proposta Pedagógica, com objetivo voltado para a racionalidade e a produtividade; na escola progressista o planejamento global escolar recebe o nome de Projeto Pedagógico ou Projeto Político-Pedagógico, sendo este último, o termo mais usual nos meios acadêmicos.

O CNE (Conselho Nacional de Educação) que aprova o *currículo proposto* (diretrizes curriculares obrigatórias por lei) permite que ele se transforme em *currículo ensinado* após ser colocado em ação pelo educador em sala de aula. A formulação da proposta pedagógica de desenvolvimento curricular real se dá na escola e pela escola e recebe a denominação de *proposta pedagógica curricular*, ou seja, o *currículo em ação*.

Segundo Veiga (1998), professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, têm investido em estudos e aplicações do Projeto Político-Pedagógico, em busca da melhoria da qualidade do ensino nacional. E, no Ensino Médio, proposto pela atual LDB, o projeto político-pedagógico aparece como instrumento assegurador para requerer a identidade própria construída por novos valores, práticas e concepções. Desvincula-se, assim, o intermédio entre ensino fundamental e ensino superior, que, pela autonomia do PPP (Projeto Político Pedagógico), proporciona também ao educador a realização do *currículo oculto*. O currículo oculto se refere ao currículo constituído por todos os aspectos do ambiente escolar, ou seja, ao currículo oficial da escola. O currículo oculto contribui implicitamente de forma relevante para as aprendizagens sociais e para a aproximação da teoria e da prática.

Sendo assim, o currículo oculto se revela oportuno diante das pluralidades escolares que, muitas vezes, são suprimidas pelas exigências do cumprimento do currículo obrigatório, mas que oferece através dessa autonomia uma possibilidade de retratação curricular da realidade perante as diversidades que incidem nos meios educacionais. E isso oportunizado pelo PPP que partir dele insere-se no meio escolar a concepção de espaço educativo, assim como argumenta Kuenzer (2005, p. 92), “a escola, de ambiente rigidamente regulamentado, com seus tempos e espaços definidos e cristalizados, passa a ser “espaço educativo”, estimulante, prazeroso, onde valha a pena estar além do tempo obrigatório”. Ainda pela reflexão da autora, a escola é também espaço de articulação com a sociedade, o que firma assim a sua importância como instituição social.

De acordo com Toffler (1995), com as transformações sociais e os efeitos crescentes da globalização própria da sociedade contemporânea, resultado da transição da “sociedade de produção em massa” para a denominada “sociedade do conhecimento” também conhecida como sociedade da informação, faz-se necessário que se busquem aquisições de novos conceitos, habilidades, procedimentos e valores. A sociedade atual convive com o conhecimento globalizado, com a observável e crescente padronização e standardização dos produtos sócio-culturais. Há interesses políticos e econômicos que exigem a normatização, homogeneização e estabilização de valores éticos e estéticos e a criação de códigos de comunicação universal.

Então, pelas imposições sociais exercidas pelo irreversível fenômeno da globalização econômica, pela crescente revolução tecnológica e pelas mudanças ocorridas no modo de vida das pessoas, no exercício da cidadania e pelas novas demandas de trabalho, a descrição da LDB se faz necessária conforme as descrições acima mencionadas. Portanto, na atualidade, é impossível separar a realidade cotidiana do mundo da escola, sendo que a clientela do Ensino Médio – constituída de jovens e de adultos - é portadora de uma cultura social feita de princípios axiológicos e pedagógicos; conhecimentos, valores, atitudes, predisposições que não coincidem obrigatoriamente com a cultura escolar. E em particular com o currículo do programa que a instituição se propõe a desenvolver para cada disciplina escolar, pois a sociedade se encontra mais do que nunca em constante mudança e acomodação de novos valores.

Para Kuenzer (2005), o primeiro passo, para elaborar diretrizes do Ensino Médio que não sejam demagógicas e possam ser traduzidas em ações concretas que transformem a realidade, é a identificação das causas históricas que têm produzido os baixos índices de oferta e baixa qualidade. E, com a expressiva busca da sociedade atual brasileira para

ascender a patamares mais elevados no sistema de ensino em função das exigências do mundo do trabalho, faz-se necessária a procura por esse nível de escolarização ainda que os órgãos institucionais responsáveis pelas pesquisas educacionais revelem uma realidade insatisfatória diante das propostas legislativas para a educação brasileira. Esse nível escolar se mostra cada vez mais necessário e intermediário para alcançar novos patamares pessoais e educacionais.

O relatório de maio de 2007 produzido pela comissão especial instituída para estudar medidas para superar o déficit docente no Ensino Médio, em conjunto com o CNE (Conselho Nacional de Educação), CEB (Câmara de Educação Básica) e ME (Ministério da Educação), apurou, nas pesquisas feitas pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), que a frequência à escola de jovens de 15 a 17 anos, em 2004, atingiu 82,4%, mas, com apenas 45,1% destes alunos matriculados no Ensino Médio, nível adequado à faixa etária considerada. As maiores taxas de crescimento das matrículas nesse nível de ensino foram registradas na segunda metade da década de 90, mais especificamente entre 1995 e 2000, com expansão de 52%, das matrículas, enquanto que, no período de 2000 a 2005, houve uma ampliação de apenas 10%. Esta queda no número de matrículas no Ensino Médio foi observada a partir de 2005 no Sul, Sudeste e Centro-Oeste, enquanto que no Nordeste e Norte houve um crescimento nas matrículas.

Neste período de dez anos analisados pelo IPEA, observou-se que houve um avanço considerável do Ensino Médio, mas, diante deste crescimento de brasileiros matriculados, não ocorreu melhoria de qualidade como confirmaram os resultados apurados em 2003 pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O SAEB implantado pelo INEP, em 1990, fornece em seus relatórios expressivos resultados devidos à forma de coleta e sistematização de dados e análise de informações sobre o Ensino Fundamental e Médio. Portanto corresponde, no campo estatístico educacional, a uma notória fonte para a compreensão dos fatores associados ao processo de ensino e aprendizagem em diversas séries e disciplinas.

Conforme os dados de 2003 do SAEB, com pesquisa referente aos estudantes enquanto leitores, 55,4% dos que concluem as séries iniciais do ensino básico são incapazes de ler no nível de decodificação simples dos códigos linguísticos, sendo que 26,8 % chegam ao final do ensino fundamental com as mesmas deficiências de leitura. Em 2005, os dados apurados concluíram que não houve nenhum avanço significativo perante os resultados das pesquisas passadas. Somente 26% da população com idade anteriormente citada apresentava poder de abstração e comparação de um texto mais extenso com os demais.

O Censo Escolar de 2008, sob responsabilidade do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), publicado no dia 16 de janeiro de 2009 no Diário Oficial da União, revela, pelos seus levantamentos estatísticos, um índice muito baixo de acesso ao ensino médio pela clientela estudantil. Esse nível escolar se apresenta isento de obrigatoriedade legal em comparação com os outros níveis da educação básica e mostra que, em comparação com aproximadamente 27 milhões inscritos no Ensino Fundamental, apenas 8 milhões chegam ao Ensino Médio, sendo que menos de 10% desses estudantes têm acesso ao ensino profissionalizante. Para Haddad (Ministério da Educação-15/01/2009), esse percentual deveria ser elevado no mínimo a 30%. E afirma ele: “Ainda é um número muito insatisfatório. Precisamos ter uma meta mais ambiciosa de integração do ensino médio com a educação profissional”.

O último censo revela ainda que dos 53 milhões de matrículas 86,7% estão nas escolas públicas e outros 13,3% dos alunos estudam em estabelecimentos particulares. Ainda conforme o atual ministro da educação: “Há hoje uma compressão, sobretudo dos secretários estaduais de Educação, de que temos que reestruturar o ensino médio, oferecendo condições de educação profissional para a juventude para que ela veja sentido da sua permanência na escola até a conclusão da educação básica”.

Em resultados mais recentes dados pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), também sob comando do INEP como órgão responsável, observa-se que da clientela estudantil submetida a essa avaliação facultativa, 74% obteve nota abaixo da média no País, sendo que na rede municipal esse índice chegou a 89%. Em específico, no Estado do Paraná, conforme publicação da Gazeta do Povo de 18 de maio de 2009, as estatísticas do ENEM revelam que a qualidade da escola pública precisa melhorar, pois das 100 escolas que obtiveram melhor resultado, apenas seis são públicas, entre elas, as escolas seletivas, o Colégio Militar de Curitiba e o Campus Medianeira da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), ambos de administração federal que figuram entre as dez maiores notas do estado.

De modo geral, as médias das escolas das redes privadas obtêm melhor desempenho. A dispersão entre os resultados das redes privadas mostra que o nível de qualidade dessas escolas é muito mais heterogêneo do que nas redes públicas. A porcentagem de concluintes da rede privada que participam do ENEM é muito superior à porcentagem dos concluintes da rede pública que o fazem, o que torna a amostragem da rede privada mais representativa da população. Atribuir uma comparação de qualificação entre essas duas redes de ensino é estigmatizar as causas dos resultados da educação, pois são inúmeras as causas identificadas.

Isso demonstra que, mesmo após mais de uma década da LDB, nº.9394/96, com uma proposta para um Novo Ensino Médio, este nível escolar perante as estatísticas ainda se mostra excludente, ou seja, de pouco acesso a toda população estudantil existente, e com pouca evolução no processo ensino-aprendizagem perante as propostas firmadas na legislação. Esses dados confirmam o pensamento de Kuenzer (2005), de que o Ensino Médio, embora com o seu valor agregado para o prosseguimento nos estudos, muitas vezes, representa o etapa final de escolarização para a maioria da população, desvinculando o extensivo reconhecimento do novo teto de escolaridade obrigatória como um processo de formação para a educação continuada.

Diante dos estudos estatísticos mencionados pelos órgãos de pesquisas, sabe-se que o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação definem ações voltadas para as correções das distorções e debilidades identificadas nessas estatísticas. Para o crescimento das oportunidades educacionais e da qualidade do sistema educacional brasileiro em seus diferentes níveis, este órgão governamental dirige seu apoio técnico e financeiro. Com apoio das descrições asseguradas por leis perante a atual LDB e Constituição Federal e com as interferências do MEC, quando alarmado pelos resultados das pesquisas, visivelmente se enxerga a lentidão do processo educacional.

Com base nas informações apuradas e citadas anteriormente, observa-se que, teoricamente, os PCNS contêm as mais recentes fórmulas para práticas de ensino, mais especificamente para as leituras, o que enfoca o propósito desta pesquisa, pois o ensino de Literatura tem a sua maior expressividade através da leitura literária. O modelo de ensino dos PCNS segue orientações da Constituição de 1988, fixando conteúdos mínimos para a educação básica no país, o que assegura uma formação uniforme quanto aos valores culturais, regionais e artísticos consolidados em 1998 pela LDB, nº. 9394/96.

O trabalho de leitura no ensino atual encontra-se orientado pela LDB e pelos PCNS. Essa leitura se estende para as três áreas curriculares; Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Tecnologia. Em especial, os PCNS do Ensino Médio, ou seja, as DCNEM buscam um significado do conhecimento escolar, mediante a contextualização, a interdisciplinaridade, evitando, assim, a comportamentalização do ensino tolhido pela fragmentação da educação em alguns momentos da história educacional da escola brasileira.

Os objetivos educacionais propostos sob a base sólida da legislação educacional brasileira destoam dos problemas evidenciados pelos órgãos de pesquisas. As estatísticas revelam problemas educacionais que refletem diretamente na alfabetização e na leitura, ou

seja, o ensino de língua serve como guia para avaliações do processo ensino-aprendizagem. E a linguagem verbal, advinda da língua materna, expressa no ensino-aprendizagem, pela sua função metalinguística, o instrumento usado para avaliação escolar.

Diante da realidade dos problemas educacionais de leitura existente na educação brasileira, e que são sempre expostos pelos órgãos oficiais estatísticos, procurar-se-á, no Capítulo 2, entender como se encontra enfatizada na atual escola a essencial relação existente entre o ensino de Literatura pela leitura. Para essa reflexão será necessária uma retrospectiva histórica do percurso literário na educação brasileira porque a ciência e a política, dinâmicas como são, em cada momento histórico se posicionaram na prática pela convicção de estarem realizando da melhor forma medidas coerentes e contributivas para a sociedade. Essa retomada histórica tem que se encontrar mediada por orientações e fundamentos para assegurar a prática de ensino no presente. Sendo assim, os fundamentos teóricos sustentados no Capítulo 2 servirão de embasamento científico para a análise descritiva dos Planos de Ensino das dezessete escolas no Capítulo 3 e para inferir sobre as possíveis intenções educacionais dos elaboradores dos Planos de Ensino de Literatura com propósitos para o ensino desta disciplina no Ensino Médio.

CAPÍTULO 2

A Dimensão Estética da Literatura no Ensino Médio

A Literatura é, pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer; público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (ANTONIO CANDIDO, 2000, p.74).

2.1 A Linguagem e o Texto Literário no Ensino Médio: Contexto deste Estudo

Na LDB, nº. 9394/96, em específico, no Artigo 36, existe a atribuição de um pensamento hegemônico ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Brasil. De acordo com esse pensamento, as linguagens são vistas não somente como instrumento de comunicação e expressão, mas também como forma de acesso ao conhecimento e como exercício da cidadania. Assim o ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa se caracteriza pela construção humana histórica de um sistema linguístico e comunicativo. E a linguagem verbal possui característica de transdisciplinaridade a qual transcende pelo seu caráter metalinguístico, o ensino de Literatura e todas as demais disciplinas escolares entendidas como áreas de conhecimentos.

Segundo a Constituição Federativa do Brasil e a LDB, o sistema educacional brasileiro se apresenta de modo articulado e determina que as escolas organizem o seu ensino ordenadamente, e obedeçam a uma sequência dos seus níveis escolares, do Ensino Básico ao Ensino Superior. O Ensino Básico se apresenta dividido em Educação Básica (dos 3 aos 5 anos de idade), Ensino Fundamental (dos 6 aos 14 anos de idade) e Ensino Médio (dos 14 aos 17 anos de idade). Essa articulação de níveis escolares sequenciais possibilita a organização e a sistematização dos conhecimentos linguísticos no percurso da vida escolar estudantil, cujo ensino está centrado na pedagogia sócio-interacionista inserida na educação brasileira há duas décadas e confirmada pela atual LDB.

No mundo sócio-cultural, a linguagem verbal tem sua origem no homem, nos seus sistemas simbólicos e comunicativos e corresponde à forma de expressão comunicativa mais conhecida.

Para Bordini e Aguiar (1993, p. 9), “a linguagem verbal é, dentre as formas de expressão e comunicação, a mais utilizada pelo homem”. Pode-se afirmar que todas as linguagens humanas são repassadas pela palavra. É pela escrita que se guarda o registro dessa expressão e, quando esse registro é reconhecido como linguagem literária, concebe-se a “arte” a partir da estética.

A partir da linguagem verbal é que se estruturam condições para a concepção literária. Neste estudo, a arte literária é contextualizada como subsídio imprescindível para a efetivação do ensino-aprendizagem na escola. De acordo com as DCNEM, a Literatura deve estar integrada às aulas de leitura e a metodologia de ensino deve considerar o caráter sócio-interacionista da linguagem verbal. O texto concebido como instrumento de ensino deve ser considerado nos seus diversos gêneros e época. Tratar de leitura e literatura para Magnani (1989, p. 29), “é falar de um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de escritos, em determinada época; e pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico, antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor”.

Para Koch (2002, p.17), “a concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos”. Identifica-se na Literatura essa linguagem reconstrutora de sentidos, pois se reconhece o instrumento mediador entre o homem e a sociedade que proporciona, através de seu aprendizado, traços essenciais para a vivência humana. Como afirma Candido (2000, p.180), na literatura se faz “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, o senso de beleza, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o cultivo do humor”.

As teorias linguísticas, a partir de 1980, consideram a língua como uma entre outras linguagens existentes capaz de reconstituir sentido. Sob essa concepção atual sobre linguagem, acolhida pela escola nos anos 90, a educação, ao longo dos tempos, tem buscado meios para efetivar resultados.

De acordo com Matencio (1994, p. 73), “uma contribuição fundamental que os estudos sociolinguísticos têm trazido sobre a linguagem, incluindo questões da oralidade e da escrita, relaciona-se com a hipótese central dessa disciplina de que estudar a linguagem implica vê-la como atividade social”. Para se entender os desajustes ainda existentes na área da linguagem, especificamente ligados à disciplina de Literatura, é preciso observar como tem acontecido a trajetória histórica do ensino na educação brasileira.

2.1.1 Breve Percurso Histórico do Ensino de Literatura no Brasil

A palavra Literatura passou a existir a partir dos fins do século XVII, e, anterior a esse período, como já tem sido visto, era denominada de Belas-Letras e respondia por um conjunto de trabalhos artísticos. Essa conceituação é bem diferente da que a literatura significa na atualidade. Hoje ela é vista como uma prática social em constante diálogo sobre valores contextuais.

A Literatura, desde o gênero lírico, nas formas poéticas da antiga Grécia, até o surgimento da narrativa na forma de romance e teatro (tragédia e drama), caracteriza-se por uma dimensão educativa. De acordo com Zilberman e Silva (1990), no que diz respeito às finalidades do seu ensino, a literatura tem perdido o caráter educativo que possuía na antiguidade e vive, na atualidade, uma crise.

Segundo Romanelli (1990), as questões políticas têm influenciado o desenvolvimento da educação brasileira. E, em cada período, essas questões têm contribuído para configurar e assentar o ensino numa posição vertical, de cima para baixo, própria da pirâmide inversa do sistema educacional brasileiro. Para Mendes (1994, p. 125), “a pirâmide inversa se expressa por momentos históricos culturais”. Essa configuração mantém a pirâmide educacional e cultural excludente e elitizada no país, fato observável desde a implantação do ensino no Brasil-Colônia que tem priorizado a escolarização, mas tem dado pouca atenção à educação. E com a disciplina de Literatura não foi diferente: ela sempre tem sido marcada pelos interesses dos grupos hegemônicos, com propostas curriculares subservientes à política.

O ensino de Literatura, segundo Xavier (1994), é um dos mais antigos no país. O seu início remonta ao tempo dos colégios jesuíticos, cujos professores eram religiosos que se aventuraram na expansão colonialista, no chamado Mundo Novo, em missão de catequização indígena e afirmação da religião católica ao povo comum como forma de contenção do protestantismo. O sistema escolar no Brasil-Colônia, sob o comando da organização jesuítica, tem se firmado em dois níveis: o primeiro, em ler, escrever e contar e, o segundo, em instrução colegial, com ensino de religião e de letras. O Curso de Letras, embora diferenciado dos atuais, iniciou-se em 1553 na Bahia com ensino limitado aos clássicos gregos e latinos. O objetivo desse Curso de Letras tem sido a exaltação do mundo antigo e da perpetuação da moral religiosa através da construção literária.

A Literatura sempre tem tido um caráter educador. Ela tem ressaltado os valores sociais vigentes e, como disciplina, tem sido incluída no currículo dos colégios brasileiros em 1837, nos mesmos moldes da inserção do ensino literário da educação francesa, sob as formas

das disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, abrangendo essa última Literatura (PARANÁ, SEED, 1998). Por conta da reforma Benjamin Constant, em 1891, segundo Magnani (1989, p. 15), “são introduzidas as ciências na tentativa de substituir a predominância literária pela científica, buscando-se ao mesmo tempo resolver os dilemas enfrentados pelo ensino secundário durante o Império”.

De acordo com Malard (1985), a Literatura, como disciplina, foi fixada na escola brasileira, no início do século XIX, como parte do currículo com uso de textos clássicos estrangeiros, com grande distância da realidade que deveria permear o sistema escolar brasileiro. O ensino de literatura nacional somente ocorreu no colégio secundário em 1855. Isso evidencia de longa data o compasso educacional brasileiro aos modelos estrangeiros e na época fundamentada nos ideais positivistas do início da República. Esse ensino adentrou o século XIX centrado em manuais de figuras de retórica que visava à memorização dos nomes das obras e à descrição biográfica dos autores, sem exigência de quase nenhuma leitura. Da sua implantação no século XIX até meados do século XX, exerceu posição fundamental nos currículos das escolas brasileiras.

Essa forma de ensinar literatura estendeu-se até meados do século XX, distante da realidade cotidiana, com ausência de contato com a obra literária na íntegra. Vigorou a predominância do cânone baseado na Antiguidade Clássica e o principal instrumento pedagógico eram as antologias literárias. Segundo Malard (1985, p. 9), “literatura era concebida como “belas-letras”, a arte da palavra bela em si e para si, cujos autores eram tidos como gênios inspirados, romancistas que viviam numa torre de marfim, poetas em constante viagem ao mundo da lua”.

Pela trajetória das políticas educacionais, observa-se que o tecnicismo tem se desenvolvido no Brasil dos anos 50 à sombra do progresso imposto ao país. O período pró-industrialização do Brasil, do Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek, tem feito vigorar o modelo econômico de “substituição de importações” e tem provocado uma nova ordem social e política no país. Nesse período, para Xavier (1990, p. 207), “o desenvolvimento tem centrado a sua atenção à ideologia de progresso: concebido como instrumento capaz de gerar prosperidade para todos, em curto prazo”. Esse período tem sido regido pela Constituição de 1946 e através de lutas ideológicas tem criado a primeira LDB, nº. 4024/61, que, segundo Calazans (1996, p. 25), “é a primeira que estabelece exigências de formulação e implementação da educação num instrumento planejado”.

Conforme explica Matencio (1994, p. 72), “na década de 50 continuou a ocorrer a ampliação quantitativa da rede pública iniciada nos anos 30. O sistema de ensino oficial era

das elites e poucos foram os avanços para o ensino secundário nesse período”. O poder político na época preocupa-se com a tomada do comando da nação pelo Exército, num Golpe de Estado, com a queda do presidente em exercício e a substituição dele por um general, o regime político passa para o poder militar e, em consequência disso, a LDB é revogada pela Constituição da ditadura em janeiro de 1967.

A década de 60 assiste, na instituição educacional, o surgimento dos “movimentos de educação popular” (MATENCIO, 1994). A orientação educacional dos anos 60 é marcada por uma autonomia tecnicista inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica de ensino. Segundo Zanchetta Jr. (2001, p. 31) “o modelo tecnicista afastou a literatura clássica da escola fundamental (7-14 anos)”. Para o autor o texto de referência ainda é o literário, mas menos clássico, com a inserção de alguns contemporâneos e formas mais lúdicas como quadrinhos e desenhos nos manuais didáticos que atendem a um tipo específico de formação. Adotada pelos organismos oficiais são impostas às escolas exigências condizentes com os aspectos econômicos e políticos com adequação do ensino de literatura às concepções pragmáticas da ditadura. A educação desse período visa a produzir/formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, com respaldo em informações precisas, objetivas e rápidas. A educação caracteriza-se pelo ensino enciclopédico e centraliza o processo ensino-aprendizagem na figura do educador e na memorização de informações objetivas como o método adotado. Segundo Romanelli (1990), o sistema educacional, na década de 60, tem se omitido diante da necessidade de se converter em Estado educador e mantém-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema educacional brasileiro.

O tecnicismo do período da ditadura militar tem evidenciado uma forma de ensinar literatura que valoriza outra análise interpretativa, baseada no método francês, com profunda análise do texto literário, através do livro de Língua Portuguesa que continha antologias de textos literários, com parâmetros que deveriam ser seguidos para a reprodução acadêmica na linguagem verbal (oral e escrita).

Conforme Malard (1985), nesse período o ensino de literatura mantém-se ainda como de “belas-letas”, isolado do mundo. Os autores são vistos como intocáveis e iluminados, a prática da leitura ocupa um plano inferior e a disciplina busca valorizar o saber literário do educando pela memorização dos elementos literários edificados pela visão do educador. Sem conseguir absorver quatrocentos anos de produção literária brasileira e mais os clássicos milenares idolatrados pelos educadores, a Literatura passa a ser estigmatizada na

comunidade estudantil como disciplina inútil e dissemina-se um consenso de conteúdo inteligível ao homem comum e de pouco proveito escolar.

Nos anos 70, diante dos avanços econômicos, em especial, na largada técnico-industrial do país, “onda de industrialização”, a escola tem inovado, conforme Matencio (1994, p. 75), “com a democratização da rede pública de ensino, que se fez sentir com maior força na década de 70, uma nova clientela começou a predominar nas escolas públicas brasileiras”. E, com a segunda LDB, nº. 5692, instituída em 11 de agosto de 1971, improvisam-se, perante o desenvolvimento técnico-científico, transformações no sistema educacional antes mesmo de providenciar infra-estrutura necessária para sua efetivação. Apesar de essa lei promover relevantes mudanças na estrutura do ensino nacional, assim como reformas no 1º e 2º Grau com fixação das diretrizes e bases para esses níveis, mantém ainda atrelado o foco da educação tradicional advindo da anterior Lei nº. 4024/61, sancionada após treze anos de discussões, período considerável para pertinentes mudanças sociais não oportunizadas pela demora da construção legislativa.

De acordo com Romanelli (1990), a Reforma do Ensino Superior estabelecida pela Lei nº. 5540/68 cria o vestibular classificatório com ampliação de vagas e com mecanismos de exclusão, como o jubramento, as demissões e as expulsões e o controle de créditos semestrais. Em especial, a reforma de 1º e 2º graus enseja a universalização do ensino profissional no nível médio como estratégia de empecilho do acesso das camadas populares ao ensino superior, ou seja, o ensino profissionalizante é utilizado como uma manobra política para conter a população que faz pressão para entrar nas universidades marcadas pela reforma no ensino superior.

No contexto político e social do Regime Militar, a LDB nº. 5692/71 tem desempenhado apenas uma função ideológica, cujo objetivo é dar uma performance humanista ao currículo. A LDB nº. 5692/71 denomina o ensino de Língua Portuguesa com o nome de “Comunicação e Expressão” do qual se deriva o ensino de Literatura. Sob essa legislação, o ensino de literatura estimula o uso de obras literárias com destaque dos autores contemporâneos, ou seja, mais atuais. Essa legislação também impõe uma divisão do ensino acadêmico do ensino profissionalizante. Essa divisão tem feito com que os mais pobres tenham procurado os cursos profissionais menos prestigiados e remunerados e os mais abastados, os cursos de formação geral com favorável preparação para o ingresso nas universidades, ou seja, na educação continuada. O Ensino Médio nesse período já significa nível final de educação para a camada popular brasileira.

No período tecnicista, a literatura também segundo Zilberman e Silva (1990, p. 45), “virou pacote para consumo rápido”, na pedagogia tecnicista característica dessa época. Compete ao educando a tarefa de cumprir na escola as exigências do mercado de trabalho. Surgem então as apostilas resumidas, os resumos de romances para o vestibular, as provas de múltipla escolha e os questionários enumerados que correspondem à ideologia da objetividade, da qualidade total e do behaviorismo de Skinner em que a pedagogia tecnicista se encontra embasada. Nessa época há um “boom” na publicação editorial e na recomendação escolar para a literatura infantil que autores e educadores utilizam para combater idéias reprimidas pelo momento político ditatorial.

Com as transformações significativas do processo educacional marcado pela Lei nº. 5692/71, os cursos passam de ginásial e colegial para cursos de 1º e 2º graus conforme as tendências internacionais e a educação obrigatória, de quatro para oito anos com o acréscimo dos quatro anos do antigo “ginásio” ao ensino elementar. Na década de 70, o ensino de Literatura restringe-se ao Segundo Grau, com características estruturalistas ou historiográficas do texto literário. As reformas educacionais de 1º e 2º Graus e Ensino Superior têm reforçado o modelo elitista e tecnicista de educação. Em função do modelo econômico em prol da industrialização do Brasil dos anos 70, o foco educacional se volta para o ensino profissionalizante que tem feito da escola uma formadora de mão-de-obra rápida e barata para a crescente largada econômica delimitada politicamente. Soares (1998) afirma que a escola dos anos 70 é marcada por uma estruturação inadequada perante um contingente de 70% da população em idade escolar assegurado por lei, instalada sob molde americano de função assistencialista. E Faraco (2002) observa que, com a expansão da rede escolar, passam a freqüentar a escola em número significativo falantes de variedades de português, muito distante do modelo tradicional empregado na escola. Com as estruturas escolares lotadas busca-se, então, apoio em profissionais de todas as áreas para atender a demanda formada. E isso tem contribuído para ocasionar uma crescente crise educacional.

De acordo com a LDB nº. 5692/71, a disciplina de Língua Portuguesa apresenta-se segmentada em língua e literatura, com ênfase na literatura brasileira. Essa divisão provoca uma organização curricular com a separação da gramática, dos estudos literários e de redação, faz com que os livros didáticos e os vestibulares assimilem esse tecnicismo e reproduzam o modelo na prática. Vale ressaltar que essas práticas pedagógicas se encontram ainda ativas em muitas escolas, pois o ensino-aprendizagem se mantém embasado em cima de práticas docentes da formação da grande maioria dos professores atuais, com conhecimentos firmados na pedagogia adquirida ainda na licenciatura. Pela falta de reflexão sobre as obras ficcionais,

poéticas e artísticas da literatura, esses educadores reproduzem um conhecimento do senso comum e dos livros didáticos com relevância aos fatos históricos e a estilos literários, contradizendo assim a arte criativa, a estética contida na literatura. Para Matencio (1994, p. 81), “os modelos organizativos dos cursos de formação desses professores, na realidade, são representativos das diferentes concepções de ensino-aprendizagem de língua materna e mesmo do fazer científico existente na universidade”.

As instituições educacionais, entre os anos 70 e 80, tem se aliado à indústria cultural para a edição do livro didático. A indústria editorial que desponta nos anos 70 se consolida nos anos 80 em virtude do aumento do público escolar que utiliza o livro devido à ampliação de vagas nas escolas e do acesso de crianças de camadas populares aos bancos escolares. O ensino de Língua Portuguesa, como “Comunicação e Expressão”, expressa conteúdos que pretendem evidenciar a Teoria da Comunicação em sala de aula e uma nova organização em área de estudo das linguagens que aproximam disciplinas antes distanciadas, pois a Lei nº. 5692/71, em seu Art. 35, objetiva a formação integral do adolescente.

Sob um neutro discurso tecnicista, o panorama da educação brasileira fica articulado em planejamentos. Segundo Calazans (1996, p. 25), “de 1964 a 1985, período da ditadura militar, com o fim de “planejar e promover o desenvolvimento” são produzidos cerca de seis planos nacionais de educação, incluindo-se os capítulos dos Planos Globais de Desenvolvimento dedicados à educação”. A década de 80, marcada pela transição do regime político militar para a democracia, fica conhecida como a década perdida na área econômica, pela crise instalada nos aspectos políticos e econômicos do país e do mundo. No entanto, para a área educacional, essa década é marcada por avanços. É o período em que o ensino profissionalizante sucumbe e os estudos e apontamentos intensificam-se para reivindicações educacionais. Segundo Saviani (2000, p.33), “a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores que crescentemente se organizam em associações de diferentes tipos”. Ainda conforme o autor, esse processo se inicia em meados da década de 70 e se intensifica ao longo dos anos de 80.

Em 1985, com a volta da democracia e com a liberdade de expressão, fertilizam-se as mobilizações pela educação em vários níveis com iniciativas para a reformulação de políticas educacionais pelo governo federal. Nesse período, detecta-se uma valorização da oralidade para a comunicação cotidiana bem como o início das discussões sobre a polêmica de se ensinar ou não a gramática na escola e também os avanços científicos em torno do ensino da leitura. Matencio (1994, p. 74) afirma que, “no Brasil somente na segunda metade da década de 80 houve um aumento considerável da pesquisa em língua materna, por pesquisadores

diretamente filiados à Linguística Aplicada”. É um período fecundo de produção literária brasileira e de buscas acerca dos problemas que envolvem o ensino da leitura da literatura com atribuição à disciplina da menção valorativa para a formação do aluno do 2º grau. O ensino de literatura nessa época pauta-se pela ênfase historiográfica e estilística. Privilegia-se a ordem cronológica das obras e dos períodos literários.

Kuenzer (1988) explica que a reforma provisória que surgiu na educação brasileira pela Lei nº. 7044/82, precedida de uma intenção a “preparação para o trabalho”, extinguiu definitivamente a obrigatoriedade da formação profissional. As mobilizações sociais entre 1985 e 1986, a transição da ditadura para a democracia, após vinte anos desse regime político, o Congresso Constituinte e várias entidades da sociedade civil tem articulado um movimento para elaborar uma nova Constituição e uma nova lei para a educação. Em 1988, é promulgada a nova Constituição que declara a educação básica como um direito subjetivo de cada indivíduo. O pensamento de Kuenzer (1996, p. 75) é que “o planejamento da educação na sociedade democrática exige a participação dos setores organizados da sociedade civil”.

A década de 90 caracteriza-se pelo baixo avanço econômico e pelas poucas conquistas educacionais. A doutrina neoliberal que teve início na segunda metade dos anos 70 torna-se hegemônica nos anos 80 e se revela nos anos 90, porém, precisa de reformulações em vários segmentos sociais, inclusive na área educacional, com o objetivo de formular uma lei que estabeleça uma nova ordenação escolar. Essa nova proposta se orienta pela necessidade da autonomia escolar com mecanismos mais flexíveis para o acompanhamento da trajetória escolar, com maior participação da sociedade civil e com a fiscalização institucional através de avaliações feitas por órgãos designados pelo Ministério da Educação.

Nesse período, conforme Bueno (2000, p. 100), “a equidade na educação passou a ser considerada condição básica para a eficiência econômica global”. Sob esse pensamento que o Congresso e os grupos de interesses efetivam a partir de uma proposta de Darcy Ribeiro, a “Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394”, aprovada em 20 de dezembro de 1996, proporciona mais liberdade e flexibilidade para as instituições educacionais em todos os níveis para construir seus próprios conteúdos programáticos e gerenciarem seus próprios assuntos, em conformidade com a sua dinâmica e realidade social.

Pelas descrições contidas na LDB aprovada, recupera-se o caráter acadêmico do ensino. Dois anos mais tarde, pela aprovação das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), estabelece-se o mecanismo de reforma e reestruturação da educação média brasileira que antes era estigmatizado como mediador entre o ensino básico e o ensino superior independentemente da classe social que abrangesse. Nas discussões curriculares

sobre o ensino de língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais fundamentam a proposta para a disciplina de Língua Portuguesa com as concepções interacionistas ou discursivas, propondo uma reflexão acerca dos usos da linguagem oral e escrita.

Na atual LDB, a educação é concebida como processo de formação abrangente, inclusive o de formação da cidadania e o trabalho como princípio educativo, portanto, não restrita às instituições de ensino.

O Ensino Médio, última etapa da educação básica, definido pelo Decreto nº.5154/2004, funde a educação profissionalizante com a preparação geral, desvinculando da imagem de outrora de preparação somente para o mundo do trabalho. Com a LDB e os PCNS surgem novas medidas e o Ensino Médio se organiza sobre três áreas: *Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias* e *Ciências Humanas e suas tecnologias e Linguagens, códigos e suas tecnologias*, nas quais se insere o ensino de “língua portuguesa”.

Perante a diversidade nacional e heterogeneidade do público escolar, a educação média imerge numa realidade vulnerável à desigualdade social como em qualquer outro nível escolar. Para Saviani (2000, p. 41), “então há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo”. No entanto cursar o Ensino Médio representa para a classe média uma ascensão social e, para a classe média alta, mera formalidade para o ingresso no nível superior. Ainda que ambas as classes se deparem com o vestibular, funil de ingresso para as universidades, concorrência x preparo/treino, informação massificada, para acesso ao objetivo comum, cursar o Ensino Médio não significa a mesma coisa para todas as classes sociais, mesmo que ele seja concebido sob forma de lei como nível escolar democrático para a educação continuada. E concluir essa fase escolar, marcada por vagas insuficientes, conforme demonstram as estatísticas brasileiras, canaliza esse mesmo público para a educação superior em universidades públicas e privadas, conforme a luta social das classes em decorrência de um número insuficiente de vagas no ensino superior.

Com a criação da lei maior que rege a educação brasileira, a LDB nº. 9394/96, o Ensino Médio, nos anos 90, tem ganhado relevância com revisões evidenciadas nas suas formas de organização institucional e matriz curricular, com conteúdos programáticos de cada disciplina a critério do corpo docente encarregado da mesma, como também ocorre na área de ensino da Literatura. A propósito, pelo motivo dessa liberdade concedida à educação é que objetivamos neste trabalho visualizar como os educadores interpretam diante da LDB e DCNEM a disciplina de Literatura descrita nos Planos de Ensino de cada escola.

Tradicionalmente, a disciplina de literatura tem dado destaque a um discurso de fundamento teórico-didático sobre a Literatura o que deixa em segundo plano a experiência de leitura do texto literário como fruição da arte. Para que se efetive na prática docente o que se preconiza na atual LDB, o ensino de Literatura precisa de mudanças que desfaçam das obras literárias somente paradigmas para as leituras obrigatórias. Existe uma compartimentalização das relações leitura/literatura na escola, distante da real formação do leitor cujo objetivo principal consiste principalmente na assimilação da tradição literária, patrimônio que ele recebe pronto e cujas qualidades e importância precisam aceitar e repetir (ZILBERMANN, 1989).

A partir do momento em que a aprendizagem deixa de ser facultativa e passa a existir formalmente, a escola de caráter obrigatório, como instituição social produtora do saber, passa a exercer a sua função com mais autonomia. Ainda ressalta Zilbermann (1989, p. 35), “a educação deixou de consistir num processo presente em várias das atividades sociais e culturais para se apresentar como instituição com estrutura, organograma, agentes, calendário e orçamento”. Tudo isso, produto da escola atual na qual, educadores e educandos, passam a ter status diferenciados e o ensino é hierarquizado em diversos graus e níveis de aprendizagem. É a partir de então que surgem as avaliações contínuas para a passagem dos educandos de um estágio a outro do conhecimento e que se caracteriza o ensino legalmente articulado. Instala-se a indagação de como adequar a estética da literatura como instrumento educacional de formação ética ao educando, perante a massificação da educação com cargas horárias curriculares comprimidas e com problemáticas no ensino-aprendizagem para avaliações contínuas, leituras escassas, entre outras evidências negativas para o sortimento positivo da ética pela estética no ensino da literatura nas escolas.

Sabe-se que o “ensino de literatura” no Ensino Médio atual, pelas DCNEM, elege a seleção de conteúdos em eixos estruturadores da Área de Códigos e suas Tecnologias e conteúdos marcados pela memorização de informações. A Literatura deve estar integrada às aulas de leitura e a metodologia de ensino deve considerar o caráter sócio-interacionista da linguagem verbal. O texto deve ser o objeto de trabalho considerado nos diversos gêneros que circundam as instituições sociais (PARANÁ, SEED, 1998). Para isso, na sequência, busca-se entender a essencial relação existente entre o ensino de literatura e leitura, dado a partir do ensino de “língua portuguesa” na escola.

2.1.2 A Essencial Relação Entre Literatura e Leitura

É a partir do “Ensino de Língua Portuguesa” na matriz curricular das escolas brasileiras que se origina o “ensino literário”. No Ensino Médio, a disciplina de Literatura aparece como autônoma e com objetivos delimitados e condizentes com os objetivos especificados para esse nível educacional na legislação.

Ao admitir a educação inconcebível fora de seu tempo, não se pode eximir do cotidiano escolar os efeitos das mudanças sociais que provocam alteração na dinâmica das pessoas, na articulação dos processos educacionais. A educação precisa se relacionar com a cultura do presente para não se tornar mecânica e obsoleta. Assim, o ensino da literatura, através do seu compêndio universal para a civilização, segundo Medeiros (2005), como recurso estético de papel ficcional, ao ser articulado com a existência humana, pode despertar no sujeito a consciência reflexiva e contribuir para a formação ética, estética e política do ser humano, conforme os objetivos delimitados para este estudo.

Para Candido (1995, p. 249), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, enfim para o semelhante”. É por essa introspecção que ela promove uma ampliação do conhecimento de mundo e a capacidade de conectar partes dissociadas na educação. Esse pensamento infere sobre a literatura e a leitura como prática indissociável, com consumação na figura do leitor, pois, ao ocorrer a leitura, se valida a arte da literatura, ou seja, a obra por si só não encerra a arte literária contida nela, é preciso que haja apreciação ou crítica para existir a literatura.

Na escola é comum a ausência de contextualização e a falta de interdisciplinaridade entre as áreas curriculares estabelecidas nos conteúdos dos planos de ensino. Para Faraco (2005), as artes têm um chão comum, são práticas sociais discursivas e suas especificidades são dadas pela linguagem de diferentes suportes tecnológicos. Como, por exemplo, a separação da arte presente no Ensino de Artes e a arte presente no Ensino da Literatura. Às vezes, ambas são abordadas pela escola como “arte” sem atribuição de valor pedagógico e são ensinadas como se fossem áreas incomunicáveis entre si. Essa atitude provoca no educando a dificuldade de visualização da estética como fim ético. A escola, na maioria das vezes, atribui ao Ensino de Artes uma atividade lúdica voltada para a descontração e a liberdade criativa e não para uma apreciação estética, e, à Literatura atribui uma exigência curricular composta por textos literários e fundamentos teóricos submetidos aos conteúdos dos Planos de Ensino e às futuras avaliações para mudança de série e nível escolar. A escola, ao isolar a apreciação

do estudo de uma obra de arte plástica de uma obra de arte literária, não proporciona ao educando a estética como ampliação de conhecimento, fruição de emoções e aquisição de valores sociais. Para Silva (1990), ao se estabelecer relação existente entre literatura e outras artes, se faz um retrospecto desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais, o que confirma a estreita ligação da arte literária com as outras manifestações artísticas.

O “Ensino de Literatura” em si, mais especificamente no corpus do Ensino Médio, é caracterizado pelo cumprimento de leituras pré-estabelecidas pelos currículos, o que remete à ação de ler, o elo entre ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Pela leitura se estabelece o nexo entre ensino de Língua Portuguesa e ensino de Literatura. Isso leva concluir que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa se encontra associado ao ensino de leitura com atuação específica na disciplina de Literatura. E ambas as disciplinas se encontram com o mesmo objetivo, o de desenvolver no educando a criticidade do mundo, a percepção de múltiplas formas de expressão linguísticas e a habilidade textual proficiente. O educando de posse desses objetivos é capaz de desenvolver a competência comunicativa, perante as diversidades textuais presentes em nossa sociedade. Como revela Travaglia (2001, p. 17), “a competência comunicativa implica duas outras competências: gramatical ou linguística e textual”.

A disciplina de Literatura há muito tempo se alia à prática de esgotar conteúdos pré-determinados nos planos de ensino regulamentados pelas matrizes curriculares do sistema educacional. E esses conteúdos são planejados em torno de leituras direcionadas. Os pesquisadores da área Linguística são unânimes ao afirmarem que a “leitura” é uma das práticas mais eficazes para o ensino de literatura. Assim como confirma Malard (1985, p. 11), “o melhor caminho para se aprender Literatura é a leitura. Ler poemas, contos, romances, crônicas, etc., antigos e atuais, de preferência inteiros”. No entanto o “ato de ler” provoca no público escolar um dos obstáculos para o aprendizado literário e se propaga como um dos entraves colocados pela escola. Conforme Kleimann (2002), a aprendizagem na escola está fundamentada na leitura. Ainda que seja observado o aspecto negativo no âmbito escolar pelo desinteresse literário dos educandos, e o modo como eles enxergam a leitura e também como os educadores lidam com essa prática em sala de aula.

Diante do panorama de leitura configurado na educação brasileira existe um consenso científico pedagógico, com uma reivindicação para mudanças e inovações urgentes no “ensino de literatura” que recomenda a formação continuada e constante atualização dos educadores responsáveis por essa disciplina. É necessário que a escola forme um educando que se torne leitor crítico conforme prediz a LDB, mas para isso é necessário que a educação

seja regida por educadores especialistas. Educadores que sejam mediadores do processo ensino-aprendizagem da leitura, com formação linguística-literária especializada.

Pela reflexão de Silva (2002, p. 28), “o leitor crítico, dentro de seus projetos de interlocução com materiais escritos, analisa e examina as evidências apresentadas, e, à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante dos mesmos”. Para o autor pela interação leitor versus obra se forma a reflexão “crítico reflexiva” e se dá a ampliação de novos conhecimentos.

Matencio (2000) entende que a leitura vai além de um simples processo de decodificação praticado por muitas escolas brasileiras. Entretanto há nos meios escolares uma notória indisposição dos educandos para a “leitura” dos clássicos da literatura, dos contemporâneos, ou seja, dos autores mais atuais, e até mesmo dos clichês que exigem pouca reflexão, mas requerem tempo para a efetivação da leitura. Na sociedade atual, toda atividade que exige consumação de tempo se encontra na contramão dos dias globalizados que se caracterizam pelo imediatismo e consumismo não mais veiculados pela escrita e, sim, pela imagem.

Em quase todos os discursos pedagógicos sobre o ato de ler, frisa-se a necessidade de recuperar na escola o lado lúdico e prazeroso da leitura porque ler significa, conforme Faraco (2005, p. 101), “ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”. Pela decodificação da letra, sílaba, palavra no sentido denotativo em Língua Portuguesa revela-se o sentido conotativo da Literatura, o que reforça o pensamento de Faraco, anteriormente citado, e converge para a reflexão abaixo de Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra. (LAJOLO, 2002, p. 91).

O que a pesquisadora de literatura quer dizer é que o leitor é, também, um construtor do texto porque ele vai lhe dar um sentido próprio. O texto literário não é um documento acabado em si. Ele se completa na leitura e compreensão do leitor que o reconstrói. Por esta razão, é importante que a escola ensine o educando a ler o texto com olhos críticos.

Para que ocorra a formação do leitor na escola, é adequado pensar-se em meios condutores do ensino de leitura através de estratégias do desenvolvimento de habilidades linguísticas que são características de um bom leitor. Para Solé (1998, p. 72), “ensino de estratégias de compreensão contribuem para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender”. A partir de um modelo de leitor proficiente, o educador pode então proporcionar ao educando estratégias de leituras de tal forma que, no decorrer do tempo, ele perceba a necessidade de adequá-las a cada tipo de texto e, em especial, a uma adequação específica do texto literário, com uma estratégia diferenciada de leitura que o conduza à compreensão eficiente do texto em questão. Então, “estratégia”, para Solé (1998, p. 116), “é o processo de emissão e verificação de previsões que levam à compreensão do texto. É através dessas sondagens que o educando encontra o caminho para desvendar os caracteres textuais desconhecidos e construir a sua ampliação cognitiva”.

Além das causas pedagógicas que dificultam o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos, existem também as causas políticas e sociais que condicionam as desigualdades de condições de acesso à leitura e à aquisição do livro no Brasil. O livro chega ao mercado brasileiro com impostos embutidos como qualquer outra mercadoria, o que o torna também competitivo ao acesso e consumo de bens materiais pelas pessoas. Diante dos inúmeros gêneros de necessidades humanas para satisfação pessoal e pela excessiva oferta de bens materiais de uma sociedade capitalista, prevalece a concepção econômica da “lei da escassez” cujos recursos são sempre limitados perante as ilimitadas necessidades humanas. Sem o acesso ao livro por outros meios, o educando fica impossibilitado de fazer uma troca de comunicação com a obra, pois, conforme Bakhtin (1997, p. 123), “o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal”.

Quando prevalecem nos seres humanos outros desejos materiais ao invés do livro compreende-se a desvalorização da busca de aquisição cultural na sociedade globalizada, capitalista, movida pelo consumo. O consumismo material, veículo do capitalismo, gera outras necessidades e valores e impede o educando de ampliar o conhecimento pela linguagem verbal inserida no livro. Assim, como frisa Bordini e Aguiar (1993, p. 9), “o livro é o documento que conserva a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo”. Diante da realidade econômica e cultural brasileira antes citada, em relação à aquisição do livro como um bem simbólico, percebe-se o quanto a escola falha na formação do leitor; logo, na formação ética, por entender que ela possa ocorrer pela acomodação de valores sensatos adquiridos pelo conhecimento. E falha porque fica obscuro

na cultura escolar o significado da apropriação da leitura para todas as classes sociais, principalmente, para as camadas populares para as quais, no pensamento de Soares (1998, p. 48), “significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais”.

Para Silva (2002, p. 37), “à escola foi designado o primeiro espaço para a leitura no Brasil, e condiciona os livros desde sempre à educação formal, e a escolarização do indivíduo”. Mesmo sabendo que a escola é um espaço cultural, percebe-se que a leitura tem sido privilégio das classes dominantes. E enfatiza (KLEIMAN, 2005), o acesso de todos à leitura é um direito universal. Sabe-se que, na maioria das vezes, o primeiro contato com obras literárias somente ocorre no Ensino Médio, fase escolar em que a disciplina de Literatura se encontra com certa autonomia, denominação e conteúdos distintos, ainda que o seu Plano de Ensino derive da disciplina de Língua Portuguesa.

A cobrança da leitura imposta pela escola é frequentemente repudiada pelos educandos, flui como arbitrária. Kleiman (2004) pensa que o ensino de leitura pode ser viável se não privilegiar uma única leitura autorizada. Geraldi (2004, p. 99) acrescenta: “Não há leitura qualitativa no leitor de um livro”. O hábito disciplinador da leitura decorrente do ato lúdico, muitas vezes, fica impedido na disciplina de Literatura pela excessiva informação teórica de períodos literários e estilos de épocas, o que desvincula do objetivo da disciplina, o de formar leitor e não um literato. Ao falhar dessa forma com um dos objetivos principais do “Ensino da Literatura” que é o de tornar o educando leitor a partir de uma ação autônoma para com a prática da leitura capaz de interpelar os sentidos, de deslocar significados e aguçar o conhecimento, de desvelar o mundo que o circunda, falha também com a leitura, considerada a melhor metodologia para o ensino literário, mas que passa a ser estigmatizada e repudiada pelos educandos na forma mais negativa possível dentro e fora da escola.

Pela reflexão de Koch (2002), para que o educando se torne “sujeito do ato de ler”, é necessário que ele aprenda com aptidão o significado profundo dos textos de modo que seja capaz de reconstruí-los e reinventá-los. Sem essa conscientização, a leitura se torna para o educando algo desvalorizado, sem chances de busca autônoma como uma atividade lúdica e sem o reconhecimento da dimensão do seu valor para a sua vida pessoal. E a leitura escolar, ao se tornar para o educando uma obrigação a ser cumprida, passa a ser realizada da forma superficial, como um fardo pesado a ser eliminado o mais rápido possível.

A Literatura, em geral, surge na vida do educando pelo contato escolar, quase sempre pelas exigências postuladas por leituras de obras e conteúdos almejados pelos vestibulares para o ingresso no nível superior. A educação brasileira possibilita, pelas afirmações acima

descritas, condição para se concordar com as existentes e distintas realidades compatíveis com o Ensino Médio da escola privada e da pública que culminam numa realidade qualitativa de ensino nas escolas devido às classes sociais que essas duas redes escolares canalizam. E ainda faz enxergar a submissão dos planos de ensino da maioria das escolas da rede pública e privada ao programa do vestibular. Com isso se tem uma mudança de foco no estudo literário compatível com o promissor mercado educacional e editorial surgido no final do século XX, da escolarização como produto rentável que muito compromete os objetivos colocados pela atual LDB para o Novo Ensino Médio.

Diante da afirmação acima, sabe-se que, na escola pública brasileira, em grande maioria, o contato preliminar do educando com a literatura ocorre somente por meio do uso do livro didático cuja quantidade, em nível nacional, se apresenta insuficiente para toda a população. Para Matencio (2000, p. 22), “esse material dado a dificuldade vivenciada pela clientela da rede pública no acesso a diferentes tipos de textos, termina sendo o portador de textos oficializados para muitos de nossos alunos”. Em geral os livros didáticos priorizam determinados autores para estudos diacrônicos com base nos períodos literários, características, biografias, fragmentos de textos e, assim, contradiz as recomendações dos críticos literários que frisam a importância da obra na íntegra para o despertar a fruição da leitura. Para Kleiman e Moraes (1999), os trechos isolados dos livros didáticos, descontextualizados, tornam difícil a compreensão do texto disponibilizado o que causa uma ruptura no desenvolvimento do processo de incentivo à leitura, não colabora para o estímulo à leitura no texto integral e não desperta a visão crítica proporcionada pelo ato de ler.

No Ensino Médio ocorre também a sugestão de leitura complementar através do livro paradidático como suporte mais amplo e específico advindo de uma lista de obras e autores pré-determinados pela incidência em provas de vestibulares mais concorridos, logo bem conceituados no sistema educacional. A escola se rende aos conteúdos programáticos para as provas de vestibulares. Com a prática do treino para o vestibular ocorre um vácuo literário entre a recomendação de leitura no ensino fundamental e no médio. No ensino fundamental, é comum a indicação da literatura infanto-juvenil através de textos completos, de obras de autores mais atuais, que despontam no mercado editorial, mas que não têm ainda os seus nomes consagrados como os dos autores popularmente conhecidos como os clássicos da literatura. Nesse nível escolar anterior ao Ensino Médio, o prazer pela leitura é melhor explorado e contextualizado e por isso mesmo a dimensão formativa do leitor é trabalhada no aspecto de humanização com mais eficácia. Ocorre, nesse nível escolar, na teoria descrita pelos Planos de Ensino e na prática dada pela interpretação docente ao orientar a leitura em

sala de aula, exatamente o que recomendam as DCNEF (Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental), ou seja, a adequação literária ao universo escolar discente.

No Ensino Médio, a característica humanizadora da literatura se distancia pelas exigências de obras consagradas, “os clássicos”, de diversos períodos históricos e gêneros literários que comprimem o tempo diante dos vastos conteúdos das matrizes curriculares. A escola, então, faz um bom vínculo literário no Ensino Fundamental conforme recomenda a LDB e rompe-o no Ensino Médio ainda que explicita nessa mesma lei atribuições segundo a concepção de linguagem. A própria escola se desorienta perante as exigências que devem ser absorvidas pelo educando, para a mudança de série no nível cursado ou para a ascensão ao Ensino Superior, propiciado por um efetivo desempenho nas provas vestibulares.

É, também, costume no Ensino Médio a circulação de obras condensadas publicadas por um mercado editorial oportuno para o cumprimento das metas de leitura estabelecidas pela escola e justificada pelo escasso tempo disponibilizado para as leituras recomendadas e pelos vastos conteúdos curriculares. É comum, ainda, o uso dos resumos de obras literárias como proposta formuladora do ensino de literatura através da identificação dos cinco elementos essenciais de uma narrativa; *o narrador, o enredo, os personagens, o tempo e o espaço*, num mecanismo puramente memorizador. Isso exclui o educando de um papel ativo no processo de leitura ao colocá-lo em contato com intermináveis listas de autores e resumos de obras nos quais devem ser encontradas características de época já estabelecidas, sem nenhuma reflexão crítica. Pela simples razão de abreviação do tempo destinado à leitura, o leitor desvincula, pelo consumo de obras incompletas, o contato com as características teórico-literárias contidas no texto da obra na íntegra. Com isso não abstrai nem a essência da obra, nem a fruição da estética da arte literária, tão pouco a capacidade cognitiva de inferir sobre o texto lido. Isso desvincula os objetivos estabelecidos pelo ensino de leitura pela literatura. Essa fragmentação gera prejuízos cognitivos ao educando, pois, na leitura da literatura, estão os elementos que podem se relacionar num processo de coexistência, capazes de dar ao leitor capacitação, inferências e reflexão e, ainda, acomodar novos valores e provocar reflexões e promover a ética através da estética.

Reconhecem-se, pelas evidências acima, essas práticas como ocorrências comuns na educação brasileira e condizem com o ensino público e privado que, mesmo com políticas administrativas distintas para o seu funcionamento, é regido por uma mesma legislação. Para melhor absorver o descompasso que abrange o Ensino Médio na educação brasileira no qual também se enquadra o Ensino de Literatura, Bueno afirma:

O itinerário do ensino médio parece um pouco mais complicado. Em primeiro lugar, embute um contínuo recomeçar que não concretiza reconstruções, uma polarização constante apenas esperada por paradoxos formais e a insistência em dominar a realidade esquiva pela força da lei e dos planos de papel. Além de parecerem “ter parado de aprender” os formuladores das políticas educativas fecham-se a outras perspectivas, em nome da autoridade soberana do consenso decretado. (BUENO, 2000, p. 179-180).

Diante de tal assertiva, pergunta-se: o que fazer para validar essas novas diretrizes para o Novo Ensino Médio, mais especificamente, através dos princípios, estéticos, políticos e éticos? E inquieta-se ainda mais o limitado conhecimento perante os objetivos traçados para este estudo: como se pode utilizar a estética literária como instrumento ético na formação do cidadão crítico e reflexivo conforme prescrevem as DCNEM? Para a elucidação dos problemas mencionados anteriormente são colocadas propostas educacionais estabilizadoras. Com uma dessas propostas evidenciar-se-á, neste estudo, a recepção estética e suas funções no ensino de Literatura; em seguida, as funções estéticas literárias como objetivos concretos da Literatura, como meios para ensinar o educando a se conduzir no caminho da leitura. E, assim, buscar-se-á uma possível resposta pela análise dos Planos de Ensino das escolas de Umuarama-Pr que serão tratadas no capítulo seguinte.

2.1.3 A Recepção Estética e Suas Funções no Ensino de Literatura

Para Zilberman (1991, p. 15-16), “a literatura ao ser institucionalizada deixou de ter a atribuição intelectual e ética para possuir cunho linguístico, vernáculo, passando, assim, a ter fundamento pedagógico e não ideológico”. O período histórico serve como determinante para a criação literária e a literatura se caracteriza pela natureza e funções de seu tempo condizente com a realidade cultural e social da época em que se encontra vinculada. E para se entender a natureza pedagógica da Literatura, é necessária a consciência do universo teórico complexo dessa área disciplinar.

Para confirmar o que anteriormente foi citado, Lajolo (1995) afirma que, a cada período, a sociedade recebe novos conceitos sobre literatura e critérios como: o tipo de linguagem, os textos, a identificação do autor. A mesma autora (1995, p. 17) ressalta que “a literatura se iguala a qualquer produto produzido e consumido em moldes capitalistas, isto é, confunde-se com esmaltes de unhas, marcas de carro e supermercados”. Para a autora, existem condições como certa a tradição cultural e a aprovação de algum segmento especializado para que uma obra seja considerada literatura. E, como segmento especializado,

a escola há muito tempo age como receptora e propagadora das obras produzidas. Ela analisa e indica as suas leituras e, por responder pela educação formal, tem no livro o seu material didático de referência tradicional. Diante de tantos conceitos e definições possíveis e existentes, a Literatura, segundo o crítico literário Antonio Candido, é conceituada como:

A arte, e, portanto, a literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53).

A definição de Antonio Candido reflete uma associação entre o real e o fictício que se realiza pela linguagem estilizada. Porém, nessa associação, o autor enfatiza alguns elementos indispensáveis para a configuração literária. E eles são representados pelos elementos técnicos que se vinculam ao real e ao social.

Reconhecida pela expressão da arte pela linguagem verbal, na forma mais usual pela escrita, a literatura caracteriza-se pela capacidade linguística de plurissignificância que permite ao leitor múltiplas leituras. Zilbermann (1989, p. 34) observa que, “cada leitor pode reagir, individualmente, a um texto, mas a recepção é um fato social: uma medida comum localizada entre essas reações particulares”. Na concepção da autora, a leitura é uma experiência isolada, única e nova, e mesmo que leitor reaja de modo diferenciado perante um texto, a receptividade literária é socializável, ou seja, se individualiza o processo de recepção da obra. O contato do leitor com a obra, ou seja, a recepção da obra para a apreciação estética conduz o leitor ao desprendimento das limitações do mundo cotidiano, à renovação de sua percepção e sensibilidade e, conseqüentemente, a uma transformação social.

Cabe à escola, através da sua educação formal, pelo reconhecimento social da leitura no ensino de literatura entender como se dá esse processo de apropriação literária pelo educando para melhor instruí-lo na aquisição de novos conhecimentos pelo ato de ler. E, assim, agir de forma efetiva para que se aproxime da vivência escolar.

As autoras Bordini e Aguiar (1993), ao discutirem a formação do leitor no ensino de literatura e aprofundarem os estudos sobre a “estética da recepção”, concebem o “método recepcional” e o elegem como uma das alternativas metodológicas para o ensino literário. Avaliam por meio deste estudo que a literatura é inesgotável perante um texto e se completa a cada ato de leitura pelos conhecimentos acumulados e pelos novos interesses de descobertas. O leitor, ao estabelecer comunicação com o texto, ou seja, ao ler a obra literária como

exercício de novas buscas, amplia e executa o processo de recepção textual, mesmo que ambos, leitor e texto, estejam inseridos em tempos históricos distantes. É importante saber que a historicidade no método recepcional se refere ao momento em que o leitor aprecia a obra pela leitura e não referente ao ano de publicação da obra.

Ainda, no pensamento de Bordini e Aguiar (1993, p. 86), “o processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra”. Para as autoras diferentes tipos de textos e leitores interagem de modos intensamente variados. A escola, como meio cultural, tem condições propícias para propor ao educando, através dessas estratégias científicas, efetivação do papel maior do ensino de literatura firmado em cima do ensino de leitura literária. Para tanto, faz-se necessário equacionar, entre a teoria dada pela legislação educacional e a prática da escola, os meios para que os produtos das pesquisas literárias adentrem a escola e se efetivem em resultados pela ação docente e discente. Pois, como se viu antes, o ensino de literatura solicita urgentes mudanças, dentre elas, melhorias nas qualificações docentes. E as qualificações somente se dão pelo estudo, ampliação cognitiva e educação continuada do mesmo modo como acontece com o educando. Para isso, o docente como mediador de conhecimento deve ser leitor competente e constante na ação de ler, o que faz validar tanto para o educador como para o educando o pensamento das autoras:

[...] O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo o que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. [...] É por isso que o papel do texto, no processo receptivo, é fundamental. Sua construção precisa incluir espaços em que a criatividade do leitor possa atuar e seja estimulada a fazê-lo. Nesse sentido, o texto não pode fornecer uma imagem totalmente acabada do universo temático, pois, se o fizer, barra o ingresso do leitor em si mesmo ou tiraniza de tal modo o seu receptor que não lhe deixa lugar para interpretação. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 87).

Diante da assertiva acima, entende-se, então, a razão da polêmica educacional em torno de eleger uma obra como literária ou não. É a rica elaboração estética presente nas obras literárias que conduz o leitor às reflexões, o que as difere das produções desnecessárias de induções e deduções perante o desconhecido e lhes confere um teor pronto, acabado, logo consideradas não literárias. Portanto, diante da imensidão de produções escritas, nem todas são consideradas criações literárias. Lajolo (1995, p. 38) explica que “a linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de

subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana”. Assim, a linguagem tem um papel relevante na classificação de uma obra literária, e a escola também, por representar um segmento especializado para essa avaliação porque faz uso da norma culta da língua, recepta e propaga, analisa e indica a leitura dos livros, inserindo-os na qualidade de obra literária ou não.

Em *A literatura e a formação do homem* (1972), Candido afirma que pela literatura se faz a transposição do real para o imaginário conforme a estilização da linguagem que se torna plurissígnica e, portanto, relativiza o mundo (os seres, sentimentos, valores, etc.). A literatura ligada à representação do real denota algumas funções que atuam diretamente no homem, manifestando-se nele e contribuindo para a sua formação, enquanto fruidor dessa arte. Na mesma obra, o autor identifica três funções exercidas pela literatura, as quais podem ser detectadas juntas e/ou isoladamente e, num conjunto, recebem o nome de *função humanizadora da literatura* por emergirem as experiências humanas nos mais variados aspectos. A literatura confirma no sujeito certos aspectos humanos, conforme Candido (2004, p. 180), “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, o senso de beleza, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o cultivo do humor”.

A primeira das funções identificada por Candido recebe o nome de *função psicológica*. Esta função é explicada por ele como a capacidade e a necessidade humana de devanear, de fantasiar e de evadir-se do cotidiano da realidade para o futuro. E pode ocorrer pelas quimeras em que os seres humanos se inserem no cotidiano através das novelas, das músicas, dos sonhos e de todos os subterfúgios capazes de transpor o sujeito além da realidade. Para o autor, dentre todas as modalidades de fantasias (ficções), a literatura representa o maior teor estético valorativo por conceder ao leitor maior poder de abstração entre o ficcional e a realidade e, ainda, exigir maior capacidade de reflexão.

No pensamento do autor, as fugas proporcionadas pelas fantasias e expressas pela literatura têm sempre fundamento na realidade, ou seja, nunca são puramente ficcionais, pois, através do elo entre fantasia e realidade, é que a literatura exerce sua segunda função, a *formadora*. Esta é identificada através das fantasias humanas associadas à realidade. A literatura passa, então, a ser instrumentalizadora educacional, formadora do homem, porque exprime as realidades que a ideologia dominante tenta ocultar, como afirma Candido.

[...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CANDIDO, 2000, p. 805).

O texto de Candido caracteriza a função literária e chama a atenção para o seu diferencial. Ela não constitui um manual de conduta a ser seguido, mas um meio de reconhecer uma determinada realidade. De fato, a literatura parafraseia vivências humanas e possibilita ao leitor a fruição da arte para inseri-lo no universo literário com uma identificação do seu mundo real representado na obra literária. Para Candido (1995, p. 16), “a arte e a literatura são atividades permanentes, correspondendo a necessidades imperiosas do homem e da sociedade”, delas surge a terceira função, *a social*, que atua na formação do homem. A leitura da obra literária passa a ser um ato social na construção e expressão do conhecimento como disseminadora de elementos que podem ser úteis a vivência humana do educando. A literatura exerce a função social porque sofre a ação da sociedade e exerce a influência sobre ela. A leitura gera mudanças cognitivas no leitor, assentando novos valores e novas ampliações sobre a visão do mundo que o cerca, pois, segundo Candido (2000), a influência que a linguagem literária exerce no receptor faz da literatura um poderoso instrumento de mobilização social.

A atual legislação entende a educação escolar não apenas restrita à concepção de instrução, voltada somente à transmissão de conhecimento nos estabelecimentos de ensino, mas como instrumento de transformação, como sugere Nadja Hermann, na sua obra *Ética e Estética: a Relação Quase Esquecida* (2005) quando atribui à “estética” o poder de exercer influência no processo formativo do homem em todos os aspectos da sua vida:

[...] Pela educação e cultura, o homem constitui uma segunda natureza que não é apenas ética – enquanto torna-se criador de leis e costumes, mas também estética – enquanto produz uma realidade, uma natureza de produto como conhecemos na arte. A metáfora expõe o quanto a criação traz a radicalização da autonomia e a abertura que torna possível pensar as relações quase esquecidas entre ética e estética (HERMANN, 2005, p. 10).

De acordo com o método recepcional da estética da literatura, o leitor reforça a comparação entre o conhecido e o desconhecido, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço e, através de uma interação, *obra versus leitor*, constrói significados e ampliação de

conhecimentos, estabelece criticidade e se torna leitor autônomo. Portanto, pelos estudos de complementação à teoria do método recepcional em Bordini e Aguiar (1993) e pelas funções da literatura dada por Candido (1972), provocadas pela fruição da arte literária no leitor, entende-se que a literatura pode atuar como veículo de educação na formação humana. A junção da receptividade literária pelo educando e o despertar das funções literárias pode, assim, formar o leitor crítico com competência para ler e compreender uma obra com elaboração estética, independente do seu tempo histórico. Esse resultado condiz com o que busca a escola pelo ensino da literatura. Ele constitui um processo gradativo de crescimento intelectual e cultural do educando ao longo de sua escolarização e se encontra amparado pela LDB e pelas DCNEM ainda que essas leis não tragam descrita a maneira efetiva para chegar aos objetivos propostos. Candido afirma (1972, p. 806) que “a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Com o amparo teórico literário em torno da literatura fundamentado neste capítulo, tratar-se-á, no Capítulo 3, com o auxílio dos documentos das escolas, da real ligação existente entre o ensino de Literatura e de Língua Portuguesa e da interpretação dada aos Planos de Ensino pelos educadores nas escolas. Para tanto, evidenciar-se-á a posição ocupada pela Língua Portuguesa na LDB, os princípios que norteiam o seu ensino e o papel do projeto político pedagógico como amparo na construção desses Planos de Ensino, documentos essenciais para a efetuação curricular. Além disso, buscar-se-á responder as indagações instaladas neste estudo a partir da premissa assegurada pela Lei nº. 9394/96, em seu Art. 36, segundo a qual as linguagens passam a ser vistas não somente como instrumento de comunicação e expressão, mas também como forma de acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Essa característica direciona a disciplina de Língua Portuguesa com caráter interdisciplinar e pode explicar como se constrói a identidade do educando durante a sua formação humana.

CAPÍTULO 3

O Ensino de Literatura no Ensino Médio: as Escolas de Umuarama/PR

Não é muito desejável estudar a literatura independente da totalidade cultural de uma época, mas é ainda mais perigoso encerrar a literatura apenas na época em que foi criada, no que se poderia chamar sua contemporaneidade. Temos tendência em explicar um escritor e sua obra a partir de sua contemporaneidade e de seu passado imediato (em geral nos limites da época tal como a entendemos). Receamos aventurar-nos no tempo, afastar-nos do fenômeno estudado. Ora, uma obra deita suas raízes no passado remoto. As grandes obras de literatura levam séculos para nascer, e, no momento em que aparecem, colhemos apenas o fruto, oriundo do processo de uma lenta e complexa gestação. (MIKHAIL BAKHTIN, 1997, p. 365).

3.1 O Ensino de Língua Portuguesa nas LDBs da Educação

Em meados do século XVII, após a Reforma instalada pelo Marquês de Pombal, o ensino de Língua Portuguesa tornou-se obrigatório em Portugal e no Brasil e baseava-se na transposição da forma de ensino do Latim extensiva aos poucos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada. De acordo com Malard (1985), o ensino da língua materna como disciplina nos currículos escolares no Brasil somente aconteceu nas últimas décadas do século XIX quando deixaram de existir as práticas de ensino centradas em sentido estrito no latim, com um ensino eloquente, retórico, imitativo, elitista e ornamental. Em 1871, no Brasil, foi criado por decreto imperial o cargo de “Professor de Português” e a disciplina passou a ser ensinada com conteúdo gramatical sob a denominação de “Português”. O ensino de português desde as escolas de “primeiras letras” ocorreu por meio de manuais impressos pelo governo português. Era um misto entre ensino religioso e ensino da língua e seguia os princípios direcionados pela ideologia política como a norma de consulta civil da população. Para Villalta (1997, p. 351), “a construção de uma civilização de aparências fundamentava-se em uma educação “claramente reprodutivista”, voltada para a perpetuação de uma ordem patriarcal, testamental e colonial”. Priorizava-se, assim, uma não-pedagogia, acionando no cotidiano o aparato repressivo para inculcar a obediência e a fé ao rei e à lei.

Para Matencio (2000), a formação em Letras para professor de Língua Portuguesa ocorre somente na década de 30 com um caráter elitista e incorpora uma tradição filológica e gramatical. É inegável então que, desde a sua implantação, o ensino de “língua portuguesa”

tenha exercido função metalingüística de caráter interdisciplinar, pois, conforme afirma Soares (1998), até os anos 60 do século XX prevalece uma concepção da linguagem como um sistema e se estende assim até 1967, quando, conforme (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 61), ocorre “um processo de democratização do ensino com a ampliação de vagas e a, eliminação dos chamados exames de admissão, entre outros fatores [...]”. A nova realidade imposta à escola para absorver uma nova demanda populacional exige propostas pedagógicas articuladoras das exigências culturais.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases nº. 4024/61, desaparece a rigidez dos programas do ensino do Português que antes eram de responsabilidade do Conselho Federal de Educação. Ele tinha de organizar e distribuir as disciplinas obrigatórias de cada curso, com instruções e recomendações para o desenvolvimento da Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva. Segundo Matencio (2000), em 1964, há uma reforma dos cursos de Letras. A linguística começa a ser ministrada juntamente com outras disciplinas consideradas básicas. Só então o estudo literário em língua portuguesa começa a ganhar espaço, ao lado de outras línguas e literaturas, na formação de professores.

Diante dos poucos relatos científicos da evolução histórica e do processo legislativo educacional do ensino da Língua Portuguesa, verifica-se, pelos registros de Malard (1981), que as primeiras e segundas séries ginasiais têm realizado a leitura dos textos simples, em prosa e verso, de autores brasileiros dos dois últimos séculos. As terceiras e quartas séries ginasiais têm trabalhado textos de prosadores e poetas modernos brasileiros e portugueses. Para a Gramática Expositiva, as recomendações têm sido de ensino prático, com exemplos extraídos de textos. O estudo parte, então, da oração para a compreensão das classes de palavras, ou seja, o ensino da gramática prioriza o texto e, gradativamente, parte das unidades maiores para os menores. Por essa descrição percebe-se, então, a pouca ênfase dada ao ensino de Literatura e a falta da evidência da estética como fonte e veículo de transformação social na educação escolar nesse período.

Com a segunda LDB, Lei nº. 5692/71, novas reformas são realizadas para o “ensino de língua portuguesa”, com ajustes que vinculam a educação à industrialização, numa pedagogia tecnicista, a qual se tem baseado nas teorias da comunicação, mas sem o aprimoramento das capacidades linguísticas, porém, com um ensino pragmático e utilitarista. Como se tem visto no Capítulo 2 deste trabalho, a pedagogia tecnicista desse período tem buscado a produção de mão-de-obra e a escola tem tido a função principal de preparar o aluno para o mercado de trabalho. Diante da meta escolar desse período, pode-se inferir que a escola brasileira em cada período desenvolve suas funções pedagógicas com um objetivo político-

educacional. Em cada momento educacional, ou seja, em cada contribuição pedagógica à escola está enfocado um objetivo educacional que desencadeia resultados sociais. Saviani (2000, p. 15) explica que, “para a pedagogia tradicional, a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”. Compreende-se pela explanação do autor a delimitação dos objetivos educacionais em cada período da história da educação brasileira.

O ensino da Língua Portuguesa na escola brasileira da pedagogia tecnicista denomina-se *Comunicação e Expressão* (nas quatro primeiras séries) e *Comunicação em Língua Portuguesa* (nas quatro últimas séries) e se encontrava centrado nos estudos de Jakobson referentes à teoria de comunicação. Em virtude dessa concepção, a Gramática deixa de ser o enfoque principal do ensino de língua e a teoria da comunicação passa a ser o modelo de referência ainda que na prática das salas de aula o normativismo continue a predominar (PARANÁ, SEED, 1998). Os objetivos delimitados para o ensino da Língua Portuguesa estão determinados no Parecer nº. 853/71, da LDB nº. 5692/71 emitido pelo Conselho Federal de Educação. A Língua Portuguesa passa a ser vista como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a forma verbal, ou seja, oral e escrita, condizentes com as práticas escolares de: *leitura, escrita e comunicação oral*. Confirma, assim, o pensamento de Soares (1998) que, dos anos 60 a 80, destaca a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

É a partir desse período que cada estado brasileiro tem sido incumbido de elaborar suas propostas de ensino, sob a insígnia da flexibilidade dos conteúdos. Esse fato tem permitido aos educadores uma reflexão sobre a realidade de sua escola e de seus educandos, com liberdade de escolha dos conteúdos e seqüência das atividades. Como se tem visto no Capítulo 2, a década de 70 tem sido marcada pela entrada da classe média em massa na escola. O Estado se vê na emergência de contratação de educadores. Segundo Soares (2002), essa lacuna é preenchida por profissionais de outras áreas e por professores advindos de ambientes pouco letrados para ajudar a democratização do ensino. Em virtude disso, a situação funcional do educador naquela época é insatisfatória; com a educação assistida pela pedagogia tecnicista, apoiada no livro didático como suporte de método e de conteúdo, o que reproduz o conhecimento de aprendizado no educador e no educando respectivamente.

Com a orientação para o livro didático agir como apoio, instala-se nos meios educacionais uma justificativa pedagógica para o uso desse material. Ele é caracterizado pela praticidade para o educador atualizar leituras e preparar aulas. O livro, como material didático adotado, traz os conteúdos selecionados, os textos fragmentados, as questões para serem

exercitadas e atividades de gramática e redação previamente determinadas. Essas características ainda são marcantes na atualidade, pois conforme (MATENCIO, 2000, p. 22), “na elaboração dos livros didáticos, predomina um trabalho com fragmentos de textos, textos curtos e textos didáticos avaliados pela cultura dominante”.

O período tecnicista tem se caracterizado pelo uso desse material como “época áurea do livro didático” do educando e do educador. O primeiro, com espaços em branco para atividades dos educandos e, o segundo, com as lacunas completadas em vermelho para orientação do educador. É um ato mecânico tanto para educador quanto para educando que conduz a educação para a pouca reflexão cognitiva e ampla reprodução mecanicista com propósitos intencionalmente políticos estabelecidos para a população. E, mesmo com a evolução do pensamento pedagógico e a mudança de época, no pensamento das autoras Kleimann (1993 apud MATENCIO, 2000, p. 91), ressalta-se o papel que o livro didático tem acumulado ao longo das últimas décadas dentro da instituição educacional brasileira, “[...] de maneira a orientar a estrutura e os procedimentos das unidades de trabalho e reduzir o papel do professor ao de mero intermediário entre o autor do livro didático e os alunos”.

Para Saviani (2000), a Lei nº.5540/68 que tem ordenado a estrutura do ensino superior, denominada “lei da reforma universitária”, e o ensino primário e médio pela Lei nº.5692/71, que tem alterado a denominação do ensino secundário para ensino de primeiro e segundo graus corresponde à organização do ensino ao novo quadro político, como instrumento para conduzir a nova ordem socioeconômica. Nos anos 70, a inserção da prova de redação no vestibular, pós reforma do ensino superior, tem feito dessa prática uma avaliação de caráter classificatório ou eliminatório que tem dado à democratização do ensino o próprio processo de exclusão à mesma. Isso significa que, pela heterogeneidade e diversidade linguística e cultural existente na escola desde aqueles tempos até os dias atuais, mantêm-se na escola os que a ela se adaptam e vencem as barreiras sociais que nela se interceptam. Com isso, mais uma vez se observa a relevância do ensino de língua na educação, pois através da linguagem se insere ou se exclui o sujeito do processo educacional.

Regida pela nova lei educacional, a aula de língua portuguesa deveria garantir a “formação de leitores e usuários competentes da escrita”, num paradigma estabelecido para a educação brasileira centrado na norma culta da gramática. O ensino de Literatura desdobrado da disciplina de Comunicação e Expressão, nesse período, tem enfatizado a memorização das características de estilos de época, nomes de autores e de obras, num puro aspecto técnico para perpassar pelos conteúdos sem aprofundamento, apenas reproduzindo o conhecimento. Tal atitude, certamente, não conduz à função humanizadora da literatura, ditada por Antonio

Candido e descrita no Capítulo 2 deste trabalho. Kuenzer (1988) lembra que a escola média brasileira até 1971 tem sido estruturada no modelo pedagógico humanista clássico, voltada para a formação intelectual da sociedade.

Os objetivos políticos instalados pela nação para atingir o patamar desenvolvimentista tem feito com que a Lei nº.5692/71 trouxesse uma proposta de unificação do ensino de 2º Grau e buscasse atender as necessidades econômicas, preparando técnicos com formação profissional que os capacitasse para o mundo do trabalho e também que desse respaldo à cultura geral.

Esses fatos decorrentes da força popular em prol da democratização do ensino têm contribuído para apontar muitos aspectos negativos no campo educacional. E a causa disso está na heterogeneidade do público escolar, na insatisfação salarial e também no desprestígio da docência em relação às outras classes profissionais.

O magistério se mostra atualmente como uma profissão pouco atrativa e o curso de Letras o qual habilita o professor de Língua Portuguesa e Literatura, por representar um curso de baixo investimento financeiro em relação às outras formações universitárias, gradua, em geral, um público menos abastado e letrado, com pouca tradição em leitura. Compõe, assim, uma clientela de nível superior para formação docente com pouca bagagem cultural, em especial a literária, com nuances para futura deficiência profissional. Esse público, quando recém formado, tem por garantia da licenciatura, o direito de exercer a profissão e formar novos educadores. Assim o que deveria significar uma ampliação literária cultural para essa classe, passa a representar o início de primeiros contatos com a literatura e quase sempre sem engajamento educacional, apenas com objetivo de alcançar pela formação superior o direito do exercício profissional e o ingresso no mundo do trabalho. Para explicar a recorrência dos egressos às suas escolas de licenciaturas em busca de aperfeiçoamentos afirma Geraldi (1997, p. xvii), “neste tempo de formação e de recém-formado, muito curso de extensão universitária, de treinamento (especialmente nos tempos de implantação da Lei nº. 5692/71, de reciclagens, de atualização)”.

A LDB nº.5692/71 tem exercido, durante vinte e cinco anos, poder sobre o ensino brasileiro e somente na terceira e atual LDB nº.9394/96 e nas DCNEM que tem sido estabelecido como objetivo do ensino de Língua Portuguesa o desenvolvimento da visão crítica de mundo, a percepção das múltiplas formas de expressão da linguagem e a habilidade de leitor proficiente dos diversos textos representativos de cultura brasileira. Evidencia-se, também, o desenvolvimento de três competências: *interativa, gramatical e textual*. As orientações contidas na legislação condizem com o pensamento de Soares (1998) ao

considerar que existe, na atualidade, uma nova concepção em que a linguagem é vista como enunciação, discurso e interação. Esta concepção do ensino de língua materna é assimilada pela visão de Bakhtin (sócio-interacionista) e não mais pela visão de Jakobson (teoria de comunicação), (PARANÁ, SEED, 1998).

Os conteúdos de ensino nas novas propostas curriculares se encontram enquadrados dentro de um caráter obrigatório, em nível de estado, com a abertura para peculiaridades locais, em nível de município: *os Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) ou no termo mais usual, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). Elas trazem explicitado o conteúdo e os programas, na sua essência, com os eixos básicos das áreas e disciplinas.

Quando foram firmados os princípios direcionadores para Ensino Médio pela *estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade objetivou-se* uma formação humana em que o educando se tornasse cidadão apto a desempenhar as funções sociais proclamadas pela LDB e pela Constituição Federal. Sob o amparo legislativo, da nação e da educação, firmava-se a expectativa de novos direcionamentos educacionais para esse nível escolar. E pelas políticas pedagógicas das instituições e pelas matrizes curriculares buscava-se o propósito de uma formação humana diferenciada que surtisse efeitos positivos na vida do educando com retorno benéfico para a sociedade, dando ao Ensino Médio, etapa final do Ensino Básico, uma nova configuração social.

A disciplina de “Língua Portuguesa” que se distende do “Ensino de Literatura”, o qual é objeto de estudo deste trabalho, apresenta problemas relacionados às práticas de ensino e carrega pelo seu caráter histórico, método, conteúdo, avaliação, e pelo suporte didático teórico, amarras curriculares que, em virtude das dicotomias existentes, são impotentes de mudanças por si só no sistema educacional brasileiro. Os problemas visualizados na educação brasileira, em decorrência da comprovação das dicotomias contidas na escola pela unidade/pluralidade, uniformidade/diversidade, obrigatoriedade/flexibilidade, acabam sendo de concordância geral pelos educadores, mas perseveram nas práticas docentes mesmo não sendo mais condizentes com as ordenações teóricas contidas em nível nacional na LDB nº. 9394/96 e em nível estadual pelas DCNEM.

Não se pode esquecer de que as práticas de ensino estão atreladas à interpretação dada pelo educador à proposta curricular descrita nos Planos de Ensino como orientação educacional. A sua formação acadêmica e humana reflete diretamente na prática das funções a ele atribuídas e exercidas na educação, em especial, na execução dos Planos de Ensino os

quais representam o documento escolar norteador da matriz curricular da disciplina de sua responsabilidade.

3.1.1 O Ensino de Língua Portuguesa e as Propostas Educacionais para o Novo Ensino Médio

Nas duas últimas décadas, o tema “educação” se tornou assunto muito comentado em vários segmentos sociais e, pelos discursos dados nessa área, ocorre, na atualidade, a conscientização de buscas por soluções para os problemas instalados nos meios educacionais (CERVI, 2005). Essas buscas se dão mediante a compreensão das diversas contribuições pedagógicas que têm transitado pela história da educação no espaço físico e/ou ideológico institucional. A educação é um conceito amplo para Libâneo (1994) que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas - físicas, intelectuais, estéticas, tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social num determinado contexto de relações sociais.

A Língua Portuguesa, pela posição evidenciada no currículo escolar, de mediadora do aprendizado das demais disciplinas, possibilita uma transformação da educação pelo uso da linguagem oral e escrita como instrumento de interlocução cotidiana. Observe-se que o índice de alfabetização e escolaridade é medido pelos órgãos avaliadores através do desempenho da língua portuguesa. Entende-se a comunicação verbal se estabelece pelo uso da língua por uma comunidade linguística, construtora de sentidos e conhecimentos, logo, da cultura.

Conforme Bakhtin (1999), como sistema de signos específicos, histórico e social, a língua possibilita aos seus usuários interpretar o mundo e a sociedade em que se encontram inseridos, como sujeitos participantes com acesso aos saberes linguísticos possíveis de ampliação cognitiva e insere-os como sujeitos de efetiva participação social. Diante dessa perspectiva, torna-se imprescindível que o ensino de língua e literatura considere a dimensão dialógica da linguagem uma vez que a Língua Portuguesa, como disciplina dentro das diretrizes curriculares, é concebida como campo de ação em que se concretizam as práticas do uso real da língua materna.

Em contraposição ao ensino tradicional de caráter elitista e dos resíduos da pedagogia tecnicista dos anos de 1970, após efeitos benéficos dos estudos linguísticos dos anos de 1980, quando se concebeu a linguagem como enunciação, discurso e interação, foram elaborados os objetivos para uma proposta de Currículo Básico favorável à aceitação desse pensamento. Fundamentadas nos pressupostos coerentes da concepção dialógica e social da

linguagem e das reflexões acerca do uso da linguagem verbal (oral e escrita), na visão bakhtiniana, propostas educacionais para a Língua Portuguesa no Novo Ensino Médio foram elaboradas de acordo com a atual LDB e DCNEM (elaborada por cada estado brasileiro).

A disciplina de Língua Portuguesa encontra-se compreendida nas Diretrizes Curriculares como campo de ação em que se concretizam práticas de uso real da língua materna condizente com a concepção sócio-interacionista ou discursiva da linguagem. Para esse modelo adotado em que configura a linguagem, afirma Geraldi (1996, p. 27), “o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social”.

A descrição da LBD vigente oportuniza e acolhe a criação, a identidade, a autonomia, a diversificação e a flexibilidade como elementos oportunos para a definição e a implementação de políticas educacionais do Ensino Médio, sob condição de “novo”, e desfaz a imagem veiculada no antigo Ensino Médio. Isso se enquadra na formação básica do educando conforme a legislação nacional que apregoa a constituição de competências, habilidades e disposições de condutas, ou seja, qualidade e não quantidade de conteúdos curriculares.

Através dessas inovações previstas para o Ensino Médio se concebe uma nova proposta curricular que desvincula o currículo enciclopedista versus a eficiência dos conteúdos para o mundo do trabalho, valorização do raciocínio perante a memorização; organização das áreas interdisciplinares frente aos conteúdos de ensino. Essas descrições contidas na LDB se chocam entre a teoria e a prática educacional. Para Kuenzer (2000, p. 34) “o discurso ideológico do governo torna-se necessário para apresentar uma concepção de classe – a identidade entre educação para a vida e educação para o trabalho – como universal”.

Pelos mandamentos expressos na legislação e fiscalizados pelos órgãos competentes da educação, a *interdisciplinaridade* e a *contextualização* na atual LDB se revelam como *propostas pedagógicas de princípios inovadores* para atenderem a doutrina curricular expressa na lei. Diante de um paradigma instalado como assertivo no “Novo Ensino Médio”, fica fácil conceber na teoria a interação de conteúdos disciplinares (interdisciplinaridade), a aprendizagem sem fragmentação, mas difícil colocar em prática uma proposta única para universos diferentes na escola brasileira. E, num duelo entre a teoria e a prática, continuam a existir as mesmas intempéries na escola com uma estrutura assentada num paradigma

homogêneo, conduzido pela norma culta da língua e regido por uma única legislação perante duas constatáveis realidades em que se encontram edificadas a educação no país.

Para Soares (1998, p. 73), “a escola é mais importante para as classes populares que para as classes dominantes”. Soares ainda acrescenta que, para as classes dominantes, a escola tem a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem da classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios. A nova LDB estabelece um “Novo Ensino Médio” que deve ser igual tanto para a escola pública quanto para a escola privada. Ambas as redes devem ter o mesmo objetivo educacional. Para Kuenzer (2000, p. 21), “a dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade que expressa as relações entre capital e trabalho”. Ainda para a autora, resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má fé.

Para a atual lei educacional, torna-se indispensável um ensino de língua e literatura que considere a dimensão dialógica da linguagem, presente em atividades que possibilitem aos educandos e educadores desenvolver experiências reais de uso da língua materna, através do contato real com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam na sociedade.

3.1.1.1 O Educador e os Planos de Ensino das Escolas

Compete aos órgãos educacionais designados, em especial, no Estado do Paraná, à Secretaria de Estado da Educação e ao Núcleo Regional de Ensino exercer a sua função articuladora das políticas públicas que sustentam o processo educacional. Essa tarefa se materializa mediante a orientação do processo de implementação dessas políticas na rede pública e na privada de ensino. Compete à rede pública de ensino a construção do seu PPP (Projeto Político Pedagógico) e do respectivo PPC (Projeto de Proposta Curricular ou Plano de Ensino) e seus Regimentos e a obediência à LDB nacional e à DCNEM estadual. Para a rede privada de ensino fica estabelecida a obrigatoriedade no cumprimento da LDB com uso facultativo das DCNEM no que diz respeito aos instrumentos de políticas educacionais (PARANÁ, SEED, 1998).

Os Planos de Ensino se originam dos Projetos Políticos Pedagógicos e esses documentos norteiam a matriz curricular. Para Matencio (2000, p. 99), “a elaboração do plano de trabalho de um ano letivo envolve tanto as exigências do currículo do curso e da série como a sua interpretação pela instituição escolar em questão”.

Na escola pública, toda a comunidade escolar deve envolver-se na construção pedagógica. Ela é a expressão do projeto político pedagógico na instituição porque contribui com a pluralidade de idéias e necessidades locais. Na escola privada, concebe-se o projeto político pedagógico com a ação direcionada para os objetivos propostos de modo que seja executado pelos membros envolvidos no trabalho na instituição. Enquanto na escola pública esses documentos possuem caráter de ação construtiva com a participação do educador na sua estruturação, na escola privada, são dotados de caráter diretivo, somente com a ação direcionadora do educador na sua execução, ou seja, quando colocado em prática pela interpretação docente ao Plano de Ensino e pela didática docente em sala de aula.

Para compreender melhor o assunto, refletir-se-á sobre a interpretação dada pelos docentes nos Planos de Ensino das escolas, especificamente no Plano de Ensino de Língua Portuguesa do qual se deriva o currículo para o “ensino de literatura”. Mesmo que a Língua Portuguesa e a Literatura apareçam na matriz curricular do Ensino Médio como disciplinas independentes, são membros de dois corpos curriculares pertencentes a um mesmo Plano de Ensino.

Pela inserção do pensamento filosófico na educação como objetivo proposto pelos princípios norteadores das DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), relatados no Capítulo 1 desse trabalho, buscar-se-ão as marcas da articulação da estética nos planos de ensino das escolas analisadas como possíveis fontes geradoras de novos valores de transformação educacional. Além disso, refletir-se-á sobre a ocorrência das práticas teóricas necessárias para a articulação do “ensino de leitura pela Literatura”, conforme Capítulo 2 deste estudo.

Para a realização de uma análise descritiva dos objetivos propostos neste trabalho serão avaliados os Planos de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura das treze (13) escolas da rede pública e de 04 (quatro) escolas da rede privada do Ensino Médio do município de Umuarama-Pr.

3.1.2 Os Elementos Descritos nos Planos de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura

Como documentos que amparam a matriz curricular do Ensino Médio, os Planos de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura averiguados para a construção da análise descritiva deste trabalho apresentam elementos comuns na redação da sua proposta pedagógica. Esses elementos presentes em todos os Planos de Ensino compõem os documentos numa padronização organizada e se encontram descritos em sequência. Em suas descrições esses

elementos apresentam compromissos curriculares delimitados para a disciplina de Língua Portuguesa e aparecem como: *apresentação da disciplina, objetivos propostos, conteúdos apresentados, metodologia adotada, avaliação e referências bibliográficas*.

Conforme a delimitação da atual LDB, o Ensino Médio tem como objetivo maior propiciar aos educandos os conhecimentos das três áreas das ciências humanas, *das linguagens e códigos, das ciências da natureza e matemática e das tecnologias*. Para a área de “*linguagens e códigos*” à qual pertence o ensino de “língua portuguesa e literatura”, a análise dos planos de ensino de todas as escolas da rede pública e da privada comprova que eles atendem as observações acima.

Como uma forma de sistematização para melhor orientação educacional, os elementos dos planos são descritos por tópicos, com uma construção discursiva ora menos ora mais delimitada, o que leva a pensar numa mimese da realidade social da escola. O PPP (Projeto Político Pedagógico) propõe adequar-se à realidade em que a escola se encontra, seja pela liberdade construtiva ou pela adequação às diferentes pluralidades que adentram o espaço físico e ideológico da escola. Conforme Kuenzer (2005, p. 38), “a partir das diretrizes e da legislação vigente, cada escola, como bem define a Resolução nº.03/1998/CNE, deve elaborar o seu projeto pedagógico, observando as especificidades da comunidade, as necessidades dos alunos e as possibilidades da própria escola”.

A análise da redação dos Planos de Ensino tem desvelado, pela padronização dos documentos, um modelo adotado e empregado para orientar os documentos da escola pública e da escola privada com caráter distintivo apenas pelo status e hierarquia social ocupada por essas duas redes de ensino na educação. Além disso, percebe-se a existência de documentos elementares e de documentos bem elaborados com evidências de que alguns deles têm servido de modelos para a construção de outros, apenas alterações mínimas em suas redações. Este fato gera um entendimento sobre realidade escolar brasileira cujas práticas pedagógicas são deficitárias e, conforme Melo (1993), têm sido relegada à inércia administrativa, a professores mal pagos e mal renumerados e a verbas escassas e mal aplicadas que nem mesmo a “lógica” do sistema poderia explicar.

Na atualidade, o “ensino de língua portuguesa” apresenta propostas pautadas nas teorias da comunicação, envolvendo linguagem verbal e não verbal, com viés pragmático e utilitário que aprimora também a capacidade lingüística do falante. Ao considerar os Planos de Ensino como textos/documentos, sócio-interacionistas, pode-se observar que eles têm sido elaborados condizentes com a idéia de Geraldi (1997, p. 135) “considero a produção de textos

(orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”.

A apresentação das duas disciplinas, Língua Portuguesa e Literatura, na matriz curricular, desmembradas nos Planos de Ensino, confirmam a extensão do “ensino de língua portuguesa” ao “ensino de literatura” ainda que no Ensino Médio apareçam como disciplinas independentes, com denominações, cargas horárias, conteúdos e, às vezes, com professores diferentes de uma disciplina para a outra. Em todos os planos de ensino das escolas de rede pública, talvez por exigência dos órgãos de inspeção educacional, tem ocorrido um vínculo documentado no mesmo Plano de Ensino, para Língua Portuguesa e Literatura, muitas vezes, com alternância de conteúdo para ambas as disciplinas. Vale lembrar que no Ensino Médio da rede pública a disciplina é ministrada pelo mesmo professor, pois a formação em Letras habilita-o a lecionar “língua portuguesa e literatura” e, ainda, porque esses profissionais possuem cargos estabelecidos por concurso público com carga horária vinculada à disciplina de Língua Portuguesa.

Nos planos de ensino das escolas de rede privada ocorrem divergências das escolas de rede pública, pois apresentam uma proposta de matriz curricular da disciplina distinta e bem delimitada para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura concernente com as propriedades da atual LDB e especificadas separadamente em dois corpos de documentos. Esse motivo, muitas vezes, é justificado devido às escolas da rede privada nunca atribuírem ao mesmo educador a responsabilidade do ensino de língua portuguesa e de literatura. Esse fato condiz com a nova LDB que traz os termos “habilidades e competências” que desvelam a vinculação do currículo ao mercado de trabalho como um elemento a mais na apresentação da disciplina nos Planos de Ensino e levam em conta o diferencial hábil de um profissional perante uma e outra disciplina. Nessa perspectiva, os fundamentos teóricos que alicerçam o Ensino de Língua e Literatura requerem novos posicionamentos em relação às práticas de ensino recomendadas pela LDB, seja pela discussão crítica dessas práticas, seja pelo envolvimento direto dos educadores na construção de alternativas para uma melhor educação.

3.1.2.1 O referencial teórico nos Planos de Ensino

Todos os documentos das escolas públicas e privadas que foram analisados neste estudo apresentam para ambas as disciplinas, “Língua Portuguesa e Literatura”, um programa bibliográfico citado num mesmo quadro, em ordem alfabética, sem discernimento de área gramatical, literária ou linguística, e se apresentaram ecléticos. Alguns trazem obras

de cunho científico, narrativas, poesias, contos, ainda que se mostrem fora dos padrões de normas atuais para apresentação de trabalho científico pedagógico. Para orientar a análise descritiva e citar as evidências encontradas, elegeu-se, neste trabalho, a sigla PE para designar Plano de Ensino, seguida da enumeração de 1 a 17 referentes às escolas e suas propostas pedagógicas.

As bibliografias orientadoras para a fundamentação dos planos de ensino de “língua portuguesa e literatura” das escolas analisadas apresentam, de um documento para outro, obras diferenciadas e com algumas coincidências, haja vista a imensa produção literária brasileira de relevância em todas as áreas científicas e ficcionais. Observa-se que alguns planos de ensino coincidem literalmente assim como anteriormente já se descreveu a existência de uma essência dissertativa na construção documental do que se infere que serviram de modelo para a reprodução de outros ainda que tenha sido mudado o discurso. (Vide Anexo-B, C, D e E).

Uma particularidade que se observa é a existência de obras bibliográficas à disposição dos professores em todas as escolas públicas para todas as disciplinas curriculares, intitulada como “biblioteca do professor”, e que constam com referências das mais atuais contribuições pedagógicas. Surpreende-se, porém, quanto a não inclusão dessas obras nas referências bibliográficas dos Planos de Ensino das escolas públicas. Os documentos analisados se estruturam em cima de bibliografias e de obras pedagógicas de autores mais tradicionais com embasamentos teóricos mais antigos perante a tantas pesquisas recentes na área de educação. Nas escolas privadas, inverte-se a situação, as referências bibliografias citadas são mais atualizadas e coincidem muito pouco com as citadas nos planos de ensino das escolas públicas. Isso prova a falta de sintonia dos educadores da escola pública com o que está sendo veiculando no mercado educacional na atualidade em razão das pesquisas científicas nas áreas educacionais. E também o quanto os Planos de Ensino das escolas privadas são rastreados de cuidados nas suas elaborações por buscarem atender os apelos da lei e também por delimitar espaço educacional expresso pela mercantilização da educação.

Observa-se nos Planos de Ensino, PE5, PE8, PE11, de áreas mais nobres da cidade, ainda que escolas públicas, uma particularidade pelas citações bibliográficas de autores mais atuantes no âmbito educacional que estão ligados às pesquisas linguísticas no ensino de leitura e literatura. Deduz-se deste fato que essas instituições tenham recebido na elaboração dos seus PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) contribuições pedagógicas de educadores atentos à dinamicidade científica pedagógica, ou seja, se mantêm atualizados pela educação continuada. (Vide Anexo-D).

A LDB nº.9394/96 e os PCNEM aparecem como norteadores da elaboração dos planos de ensino das escolas de Ensino Médio da rede pública e da rede privada. Alguns apresentam os próprios Projetos Políticos Pedagógicos como referências teórico-bibliográficas para a nova construção documental. Eles se inspiram nos planos dos anos anteriores e se orientam conforme as recomendações frisadas na LDB para que estejam atentos à dinâmica escolar da instituição. Muitas das referências bibliográficas citadas pela LDB têm sido incorporadas à bibliografia dos Planos de Ensino das escolas públicas como modelo condutor na construção dos documentos para atender às exigências frisadas em lei. E assim, também para melhor compreensão da LDB, pela construção dos próprios documentos de cada escola. Para se confrontarem as descrições das citações das obras utilizadas na construção dos Planos de Ensino das escolas públicas e privadas tem sido relevante distinguir, entre eles, 8 (oito) quadros bibliográficos, nos moldes em que têm sido mencionadas as obras nos documentos de cada escola, e citados no Anexo, enumerados da letra A à letra H.

O anexo-A refere-se ao Plano de Ensino PE1 em que as bibliografias citadas se encontram condizentes com a visão sócio-interacionista, sendo que a presença das obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1999) e *Estética da Criação Verbal* (1997) de Mikhail Bakhtin coincidem nos Planos de Ensino (PE1, PE5, PE8, PE 11, PE15 e PE16) e aparecem como as literaturas de maiores incidências nos Planos de Ensino analisados.

O anexo-B refere-se aos Planos de Ensino PE2, PE4, PE6, PE7, PE12 que apresentam uma bibliografia concisa. Além das DCNEM, esses planos trazem como particularidade, a obra de Emília Amaral (2000) que abrange literatura, gramática e redação e a obra de Acácia Kuenzer (2005) que abrange o Ensino Médio segundo a nova LDB. No anexo-B somente o PE2 menciona o seu PPP do ano anterior como base bibliográfica para a construção do Plano de Ensino do corrente ano letivo.

O anexo-C refere-se aos Planos de Ensino PE3 e PE13 e cita os seus próprios Projetos Políticos Pedagógicos do ano anterior na bibliografia como base para construção do Plano de Ensino do corrente ano. As demais bibliografias dão ênfase à gramática e à literatura numa mesma obra, ou seja, não ocorre em nenhum desses documentos escolares uma citação bibliográfica específica para o ensino de Literatura no Ensino Médio.

O anexo-D traz referências bibliográficas para os Planos de Ensino PE5, PE8, PE11 que foram citados de forma idêntica com diferenciação apenas para a citação do Projeto Político Pedagógico do PE8 na sua referência bibliográfica. O quadro bibliográfico em comum, citado por essas escolas, menciona autores ligados às pesquisas mais atuais na área linguística, como João Wanderley Geraldi (1997) e Koch e Travaglia (1990), e na área

literária, Aguiar e Bordini (1993), o que infere pensar que ocorra um ensino mais engajado com as pesquisas atuais nas áreas linguística e literária e de acordo com os propósitos colocados pela LDB e DCNEM.

O anexo-E apresenta um quadro bibliográfico bem composto por autores que transitam na área pedagógica, linguística, literária e gramatical e coincide com a bibliografia citada nos Planos de Ensino PE9 e PE10. Chama a atenção que esses Planos de Ensino mencionam nas suas bibliografias obras literárias que não deixaram vestígios na construção dos documentos. Essas obras são: *Crônica da Casa Assassinated* de Lúcio Cardoso (2004), *Contos Reunidos* de Rubem Fonseca (1994), *Toda Poesia* de Ferreira Gullar (2004), *Fábulas* de Monteiro Lobato (sem referência de ano), *Para Viver Um Grande Amor* (1991) e *Receita de Poesia* (2003), ambas as obras de Vinícius de Moraes. E todas estas obras também não foram citadas pelas escolas nas suas listas de leituras sugeridas para o Ensino Médio.

O anexo-F refere-se ao Plano de Ensino de escola privada e traz uma referência bibliográfica bastante ampla que abrange a área literária, linguística e gramatical e, conforme anteriormente dito, são obras de referência das mais recentes pesquisas científico-pedagógicas. Por se tratar de um Plano de Ensino de escola privada ligada à “franchising”, recebe orientação pedagógica da rede de franquias e treinamento pedagógico para os educadores, mantendo assim os profissionais da instituição analisada sintonizados com o mercado educacional para construir os seus planos de ensino de forma mais engajados cientificamente pelas pesquisas atuais.

O Anexo-G corresponde aos Planos de Ensino PE15 e PE16 de duas escolas privadas que também pertencem ao mercado educacional da “franchising”, cuja metodologia está centrada no material didático apostilado que pertence a uma rede de ensino privado com tradição em Ensino Médio e Cursos Extensivos para preparação de vestibulares. Esses dois planos de ensino apresentam referências bibliográficas idênticas porque recebem os seus planos de ensino estruturados pela mesma franquia. Percebem-se, no Anexo-G, pelas descrições das referências bibliográficas, citações de obras bem atuais e sintonizadas com os objetivos delimitados para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura conforme a LDB e DCNEM. As obras de cunho linguístico citadas neste quadro são de concepção bakhtiniana, ou seja, a linguagem entendida pelo sócio-interacionismo que, pela interpretação condizente com a LDB e DCNEM, entende o texto como unidade básica da interação. São obras diversificadas citadas em todos os gêneros literários e prezam pela quantidade e qualidade existentes na área educacional brasileira. E este quadro bibliográfico além de bastante

diversificado pelo número de obras e autores incorpora as bibliografias resultantes das pesquisas científicas mais veiculadas na área educacional.

O Anexo-H pertence à escola da rede privada e apresenta, pelas citações de suas bibliografias para a construção dos seus Planos de Ensino, obras de bastante circulação nas áreas pedagógicas. Essa escola, PE17, se detém mais em obras que tratam das leis educacionais, do tema cidadania, das estruturas de ensino e da própria pedagogia como orientadora para o seu documento escolar. Não se tem observado em nenhuma das bibliografias citadas das escolas da rede privada, nem nos Anexos 6, 7 ou 8, o uso de seus próprios Planos de Ensino de anos anteriores como se tem observado nas escolas de rede pública. Através dessa observação, faz-se notório a existência de um Plano de Ensino construtivo para a escola pública e um Plano diretivo para a escola privada, ou seja, caracterizado pela efetiva participação docente na elaboração e execução dos documentos na escola pública e somente pela execução docente na escola privada. O PE17, a exemplo de todas as escolas privadas, é metódico na construção do seu Plano de Ensino e resulta num documento elaborado para confirmar a expressão da lei e os anseios do mercado educacional.

Os quadros bibliográficos apresentados nos anexos de 1 a 8, como obras direcionadoras dos Planos de Ensino, apesar das vastas citações no montante dos Planos de Ensino, tanto da escola pública quanto da privada, são passíveis de ajustamentos seja pela concisão de alguns, seja pela prolixidade de outros quanto ao número de obras citadas.

Os Planos de Ensino da escola pública são construídos de forma burocrática, conduzidos por datas, normas e inovações para execução, dos quais dependem suas aprovações nos órgãos públicos de educação. As burocratizações, muitas vezes, fazem da construção desses documentos uma prática pró-forma para atender as exigências legislativas, o que, na verdade, deveria atender às exigências pedagógicas. E mais, esses Planos de Ensino são construídos com prazo delimitado, muitas vezes, na Semana Pedagógica, num período de cinco dias úteis que antecede a volta às aulas, portanto, construído em tempo escasso e comprimido pelo cronograma escolar. As obras citadas em cada documento revelam um pouco do panorama da escola e da ausência de engajamento docente para atender a realidade escolar em que estão comprometidos. E ainda reflete a desvinculação docente teórica e prática, inferida perante as inovações de conhecimento que adentram a escola, pela biblioteca do professor com as mais recentes literaturas para contribuição em todas as áreas, e que não são citadas nas bibliografias, portanto, não utilizadas na construção dos Planos de Ensino.

Os Planos de Ensino das escolas privadas são construídos no reverso dos documentos das escolas públicas. Os educadores inseridos nesse trabalho são geralmente os

que estão voltados para a educação continuada, atentos aos resultados científicos das pesquisas na área da educação, portanto, engajados com as obras para referências bibliográficas mais precisas para a construção dos Planos de Ensino que atendam à preconização legislativa e aos apelos do mercado educacional. E além de que permitem a delegação da encomenda documental conforme as delimitações exigidas pela lei.

3.1.2.2 A Apresentação da Disciplina e os Objetivos Propostos Pelo Ensino de Língua Portuguesa

Com a escolarização estendida nos anos 70 para uma maior demanda populacional, o ensino de língua portuguesa assume padrões culturais e registros linguísticos inseridos por esse público estudantil no meio escolar. Para Geraldi (2002), a democratização da escola, ainda que falsa, tem trazido em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas que, nos anos 70, predomina com a concepção de *língua como instrumento de comunicação*. Esse pensamento tem perdurado até a década de 80, quando pela contribuição dos estudos linguísticos se passou a entender *a linguagem como processo de interação entre os falantes da língua*. A dimensão tradicional do ensino da língua tem encontrado oposição de novas concepções do estudo linguístico nos anos 80. Segundo Geraldi, entre os anos 80 e 90, o ensino de língua materna se tem feito constante nos debates, seminários, congressos, pesquisas e como produto de muitos livros.

A apresentação da disciplina com a nova concepção dos anos 80 faz-se presente em todos os Planos de Ensino analisados, conforme a afirmação dada pelo PE1 quando cita “*em contraposição ao ensino tradicional foi elaborada a proposta ao Currículo Básico do Paraná, fundamentado nos pressupostos coerentes com a concepção dialógica e social da linguagem*”. A proposta do Currículo Básico do Paraná, da década de 1990, fundamenta-se em pressupostos coerentes com a concepção dialógica e social da linguagem, delineada a partir do pensamento de Bakhtin e dos estudiosos do Círculo de Bakhtin para fazer frente ao ensino tradicional. Os membros teóricos do Círculo de Bakhtin têm formulado os conceitos sobre o dialogismo e sobre os gêneros discursivos que deram contribuições a novos caminhos para a área pedagógica do ensino da Língua. Assim, conforme ainda cita o documento PE1, “*dando continuidade às discussões sobre o ensino de Língua portuguesa, a nível nacional, na década de 1990, os PCNS, também fundamentaram a proposta nas concepções interacionistas ou discursivas, propondo uma reflexão acerca dos usos da linguagem oral e escrita*”. A língua passa, então, a ser aceita na escola conforme a concepção de Bakhtin

(1997, p. 279), “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

Pela concepção bakhtiniana, a linguagem age como articuladora do sujeito em todas as relações sociais e o conduz vida a fora. É pela linguagem que o homem exterioriza seu pensamento e realiza contato com o mundo, o que a faz um meio de interação por excelência. O elemento essencial da realidade é o dialogismo, ou seja, a relação dialógica, porque a interação do sujeito com o outro e vice-versa exerce função imprescindível na construção do significado. Portanto, conforme Bakhtin (1993, p. 100), “a linguagem não é um meio neutro que se torna fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou super povoada de intenções de outrem”. A aderência dessa concepção de linguagem nas escolas ocorre a partir da LDB e DCNEM que trazem, em suas referências bibliográficas, as obras de Mikhail Bakhtin como novo entendimento para o ensino de Língua. Assim como cita o documento PE3, *“pela linguagem homens e mulheres se comunicam, têm acessos à informação, defendem e expressam pontos de vistas, partilham ou constroem visões de mundo e produzem cultura”*. E ainda esclarece o PE3, *“assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir aos alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania”*.

Todos os documentos analisados, sem exceção, apresentam uma conscientização do ensino da disciplina de língua portuguesa centrada na pedagogia sócio-interacionista que postula a língua como espaço de interação entre os sujeitos que dela se utilizam. O processo ensino aprendizagem da língua deve considerar como unidade básica o texto verbal, oral ou escrito, o qual deve ser a articulação do discurso. E este deve ser a voz que se materializa pelo ato humano de acordo com a linguagem praticada na sociedade. Com o ensino da disciplina focado no “texto”, ocorrem, na prática pela condução da leitura, as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.

Para alcançar uma concepção de língua como discurso que se realiza nas práticas sociais, todos os Planos de Ensino analisados, ao apresentarem a disciplina de Língua Portuguesa têm explicitado os seus objetivos e objetivam perpassar todo o processo de ensino da língua materna, leitura e literatura. Eles indicam os seguintes objetivos:

- *“empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor”*.

- *“reconhecer as interações implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante desses discursos”*.

- “desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, os gêneros e suportes textuais, além da produção de leitura”.

- “refletir sobre os textos produzidos, lidos ou ouvidos, de modo a atualizar o gênero e o tipo do texto, assim como os elementos linguísticos empregados na sua organização”.

- “aprimorar pelo contato dos textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, bem como propiciar pela literatura a constituição de um espaço dialógico que permite a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita”.

- “reconhecer a importância da norma culta da Língua, bem como as outras variedades linguísticas de maneira a propiciar acesso aos recursos de expressão e compreensão de processos discursivos, como condição para tornar o aluno capaz de enfrentar as contradições sociais do mundo que está inserido, assim como para a afirmação da sua cidadania, como sujeito singular e coletivo”.

Com particularidade, o PE9 traz como objetivo da disciplina de Língua Portuguesa, “reconhecer o uso da estilística nos textos orais e escritos” e, ainda, “desenvolver a capacidade de síntese e abstração”, o que, pela indagação proposta no início desse trabalho, da possibilidade de uma formação ética pela estética parece relevante, pois esse enunciado atende às condições necessárias para o ensino de literatura, pois se entende que, muitas vezes, o sentido conotativo do texto literário exige maior abstração para interpretação textual.

Sob os objetivos em comum e em particular como os citados nos parágrafos anteriores, o ensino organizado de Língua Portuguesa contribui para garantir ao aluno o acesso aos saberes linguísticos, atuando como sujeito nas mais variadas situações sociais, com particular atenção à miscigenação de raças dada pela história brasileira. Baseado nessa afirmação aparece mencionado, especificamente, na apresentação da disciplina dos Planos de Ensino PE1, PE3, PE9 e PE15, o ensino de cultura afro-brasileira conforme a lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Os três primeiros Planos de Ensino apresentam o mesmo enunciado: “Estendem-se ao ensino de língua os fatos históricos que remetem à valorização das raízes e à formação do povo brasileiro, notadamente à cultura afro-descendente, temática obrigatória em todas as escolas de educação básica”. E o Plano de Ensino PE15 de uma escola privada afirma para a mesma temática afro-brasileira um outro enunciado: “O ensino de Língua Portuguesa proporciona ao aluno o acesso aos saberes linguísticos, atuando como sujeito nas mais variadas situações sociais e referências históricas, assim como a importância da cultura afro-brasileira”.

Esses Planos de Ensino inserem nos conteúdos e metodologias para o ensino de literatura a cultura afro-brasileira com uma relação de conteúdo-prática social centrado em problemas sociais e diversidade cultural, como universo a ser trabalhado na área literária, para efeito de uma aprendizagem significativa, através da interação discursiva e contextualizada. Eles propõem atividades a partir de filmes, textos jornalísticos e literários, documentários, entre outros recursos didático-metodológicos de possíveis inserções atualmente nas estruturas escolares. Como se observa no discurso do PE3 e PE9, *“será contemplado o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e africana, de forma interdisciplinar, por meio de pesquisas bibliográficas, filmes e documentários, palestras e seminários sobre o tema em questão”*.

Somente o PE8, dos dezessete Planos de Ensino analisados, faz referência à alteração dada a essa lei que inclui também a cultura indígena que havia ficado de fora como temática obrigatória nas escolas de educação básica e que atende pela Lei nº. 11.645/08. Conforme Art. 26, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio da rede pública e privada, torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Assim, afirma o PE8, *“a disciplina de Língua Portuguesa deve favorecer o conhecimento da cultura indígena e afro-descendente, reconhecendo sua contribuição na formação da língua e da cultura brasileira”*.

A ausência da inclusão da cultura indígena nos documentos analisados representa uma falha curiosa devido à cidade de Umuarama, em tupi-guarani significar, lugar ensolarado, alto, de bom clima para encontro de amigos. Esta denominação procede da origem populacional advir da tribo indígena dos “Xetás”, e ainda que, praticamente extinguida, deveria manter o ensino da cultura e das raízes populacionais nas escolas. É importante ressaltar que as teorias se firmam pela prática humana. As leis se validam quando se tornam convincentes os propagadores dela, ou seja, os seres humanos. Portanto a falta dessa valorização histórico-cultural torna-se lamentável diante da extensa quantidade e ampla qualidade textual existente na Literatura Brasileira referente a temática indígena. A função metalinguística da língua materna pode proporcionar à disciplina um elo entre Leitura e Literatura através da estética e inferir diretamente na formação educacional assim como questiona este estudo.

Os planos de ensino são unânimes ao apresentarem a disciplina de “língua portuguesa” contextualizada historicamente e convencionada como disciplina nas escolas a partir do século XX e, com um breve relato, contextualizam o ensino de Língua Portuguesa nos dias atuais. Somente os Planos de Ensino PE5 e PE11 não fazem nenhuma menção ao

contexto histórico da disciplina e, de forma mais direta, apresentam a disciplina com sua função principal vinculada à exposição dos conteúdos e metodologias adotadas.

A citação mais comum em todos os planos converge para o texto que diz: *“A Língua Portuguesa passou a integrar os currículos escolares brasileiros apenas nas últimas décadas do século XIX”*. E ainda frisam a elevação da língua portuguesa para disciplina curricular quando afirmam, *“devido à demora do estudo da Língua como disciplina, levando em conta a data de 1500, perde-se muito da tradição no seu uso popular, coloquial”*. O PE8 traz uma informação distinta dos outros planos de ensino e diz, *“no século XIX o conteúdo gramatical ganhou o nome de Português, e, em especial foi criado no Brasil, o cargo de Professor de Português”*. E mais, *“até o século XX, o ensino era elitista, e a preocupação com a formação do professor dessa disciplina ocorreu somente em 1930, sendo que a partir de 1967 ocorreu o processo de democratização do ensino”*.

Pelo consenso da língua como o veículo de interação e poder social do ser humano, os planos de ensino entendem que, através da linguagem, os homens interagem e constroem visões de mundo que produzem a cultura pelo conhecimento sedimentado. Assim, conforme nos explicita o PE2, *“atualmente o ensino de Língua Portuguesa busca apresentar propostas pautadas nas teorias de comunicação, envolvendo linguagem verbal e não verbal, com um viés pragmático e utilitário, aprimorando, também, a capacidade linguística do falante, das experiências reais do uso da língua materna aos conceitos de texto e de leitura, levando o educando a aprimorar seus conhecimentos bem como reconhecer-se como cidadão”*. Ao apresentarem a disciplina, os documentos explicam que ocorre a capacitação do educando para elaborar seu próprio discurso com base no conhecimento científico, artístico e filosófico, o que condiz, assim, para justificar que, pelo domínio da linguagem, ocorre a condição favorável e necessária para o educando, como cidadão, se inserir na sociedade contemporânea. Conforme descreve o PE15, *“é pela linguagem que os homens estabelecem comunicação com objetivos que vão desde a transmissão de um recado até a manipulação persuasiva para a adoção de pontos de vista ou atitudes”*. E ainda por esse pressuposto que, *“a linguagem que os sujeitos se identificam ou se repudiam ideologicamente, defendem valores e adotam postura e, portanto, produzem cultura”*.

Como se sabe, o ensino de literatura se origina dos Planos de Ensino de Língua Portuguesa, com isso ocorre pouca evidência de apresentação específica da literatura como disciplina independente pelas escolas públicas. No entanto o PE1 faz uma afirmação conclusiva que atribui à disciplina de literatura o espaço autônomo que ela deveria ocupar dentro de todos os planos de ensino, e assim afirma *“torna-se imprescindível um ensino de*

língua e literatura que considere a dimensão dialógica da linguagem presente em atividades que possibilitam aos alunos e professores, experiências reais de uso da língua materna, através do contato real do estudante com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam socialmente”.

De um modo geral, os Planos de Ensino das escolas públicas, ao fazerem a apresentação da disciplina, deixam claro que o ensino da Língua Portuguesa se estende ao ensino de Literatura e de Leitura, pois não mencionam em nenhuma passagem uma referência histórica literária, o que deixa subentendido para Língua Portuguesa o ensino de gramática, leitura e literatura. E por estarem no mesmo Plano de Ensino, atribuído a uma só disciplina, a de Língua Portuguesa, a escola dispensa a apresentação específica, ficando implícito que isso acontecerá pelo mesmo professor na rede pública diante dos conteúdos tratados e, na rede privada, pelos materiais didáticos e pelos professores diferenciados. Observar-se-á, mais adiante, pelas análises prévias efetuadas nesses documentos, que, pela extensão dos conteúdos, pelos contextos diferenciados e pelas múltiplas metodologias, eles próprios se apresentam no decorrer do ano letivo.

De uma forma mais generalizada, nos documentos das demais escolas analisadas, a apresentação da disciplina de literatura aparece mesclada à apresentação da “leitura” como prática condutora do educando que parte do leitor desenvolvido pela escola, perante a arbitrariedade dos textos selecionados no ensino de literatura, ao leitor reflexivo apto às leituras diversificadas e críticas, de olhar dialógico entre as demais áreas de conhecimento descrito pela atual LDB. Conforme, a seguir, confirma o pensamento de Lajolo sobre a leitura escolar:

A assimetria entre as experiências de leitura da clientela escolar e as expectativas de leitura da instituição escolar talvez explique por que os reflexos das teorias da literatura que se manifestam na esfera escolar são diluições e generalidades cristalizadas em roteiros de leitura e similares que desfiguram a teoria, tornando a prática da leitura, comandada por este figurino, atividade sem significado (além do cumprimento de um programa) e quase sempre tão mecânica quanto o ensino dos rios que constituem a bacia amazônica. (LAJOLO, 2005, p. 96).

A queixa da pesquisadora literária procede da realidade que observa na “esfera escolar”, cuja metodologia de leitura se reduz a uma cristalização da leitura por meio de roteiros que define, a priori, o que o leitor deverá encontrar no texto. Em vez de uma leitura crítica, acontece, então, uma leitura mecânica e perde totalmente o seu objetivo estético.

Três Planos de Ensino fazem exceção. São eles: o PE2, PE3 e PE9 que, além de atribuir à linguagem grande razão para a articulação dos significados pessoais e coletivos, também atribuem de forma valorativa a função específica da disciplina de Literatura, desvinculando-a da função metalinguística dada pelo ensino de Língua Portuguesa. O PE2 afirma que a disciplina *“aprimora pela linguagem dos textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética dos alunos, propiciando através da literatura, a constituição de um espaço dialógico que permite a expansão lúdica do trabalho com as práticas da oralidade, leitura e estética”*. O PE3 compreende que *“pelo contato com os textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética dos alunos são aprimoradas, o que constitui a partir da Literatura um espaço dialógico que permita a expansão lúdica do trabalho com as práticas da oralidade, leitura e escrita”*. E o PE9 atribui ao ensino de Literatura *“desenvolver pensamentos críticos, a sensibilidade estética e visão de mundo pela leitura dos clássicos da literatura e compreensão da história da literatura e sua importância para o desenvolvimento da capacidade intelectual e de criação”*.

Os Planos de Ensino das escolas privadas, assim como das escolas públicas, apresentam o ensino de Literatura no mesmo corpo do documento e fazem uma apresentação geral da Língua Portuguesa na nova concepção de linguagem condizente com a LDB. Conforme o PE15, *“à literatura cabe interpelar os sentidos, deslocar significações e perturbar o conhecimento”*, e o PE17, *“as Artes, incluindo a Literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens; as atividades físicas e desportivas com domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação”*. As escolas consolidam-se, unanimemente, na constituição teórica dos seus planos de ensino e no pensamento linguístico atual em relação ao ensino da linguagem recomendado pela LDB nº. 9394/96 e pelas DCNEM.

3.1.2.3 Conteúdos e Fundamentos Teóricos e Metodológicos

Embora nenhum plano de ensino analisado possa responder explicitamente à indagação feita no Capítulo 1 deste trabalho sobre a possível formação ética através da estética, faz-se presente, de forma implícita, a idéia das propostas pedagógicas curriculares especificadas através dos conteúdos e métodos observados no ensino literário como meio para se chegar a determinados fins. Pelos conteúdos e métodos curriculares, os documentos revelam seus objetivos educacionais, o que infere uma resposta positiva para a interrogação acima colocada.

Por muito tempo, o ensino de língua portuguesa tem sido dado pelos conteúdos legitimados pela classe dominante e pela escola como instituição social tradicional. As DCNEM propõem o ensino de língua portuguesa sob o direcionamento de conteúdos estruturantes, ou seja, centrado sob o pilar dos processos discursivos, numa dimensão histórica e social. No que tange ao “ensino de literatura”, mais especificamente, à Literatura do Ensino Médio, os PCNs, conforme Frederico e Osakabe (2004, p. 72), “além de ver a literatura apenas como portadora de conteúdos culturais, insiste no caráter lúdico e prazeroso da fruição literária, posição semelhante ao supérfluo, como adereço que distrai”. Esta afirmação que coincide com o pensamento de Hermann (2005, p. 41), “a arte, enquanto jogo, contém um elemento que ultrapassa o domínio da reflexão. A obra de arte nos põe diante do estranho, provoca novos questionamentos, solicita uma compreensão para além daquilo que nos é habitual”. Assim pelos conteúdos e métodos que se estruturam o ensino-aprendizagem dados pelos Planos de Ensino de Língua Portuguesa e pelas explicações segundo o pensamento dos autores anteriormente citados, fica evidente uma formação ética pela estética no ensino de Literatura, pois conforme afirma Faraco:

Os textos literários permitem também um trabalho integrado com outras linguagens, criando condições para a percepção do fazer artístico, de suas dimensões histórico-culturais e da chamada transcodificação intersemiótica (passagem de um texto de uma linguagem para a outra, por exemplo, da literatura para o cinema), uma dimensão a mais para se explorar contrastivamente as especificidades de cada linguagem. (FARACO, 2005, p. 102).

O pensamento de Faraco explica por que o texto literário é importante. Ele o compreende como um instrumento de uma comunicação intertextual. Nele se inserem outras linguagens através das quais se reconhecem as suas dimensões histórico-culturais. E nesse reconhecimento se processa o que se pode chamar de aprendizagem do mundo real.

Mesmo que alguns planos estabeleçam conteúdos extensos, observa-se que, pela sua adequação às teorias metodológicas, se torna possível a idéia da formação ética pela estética. Conforme Matencio, (2000, p. 96), “enquanto nas outras disciplinas as atividades giram em torno de conteúdos que representam certo conhecimento sobre o mundo, na aula de língua o trabalho é realizado com a linguagem representando esse saber”.

É pela concepção atual do “texto” na escola, com função distinta no “ensino de língua e literatura”, em virtude da sua diversidade, da organização e da interlocução, que a sua metodologia privilegia o texto. Para Fávero e Koch (1988), a palavra texto possui duas acepções, em um sentido mais amplo quando se refere a qualquer tipo de comunicação por

meio de um sistema de signos e em um sentido estrito quando ligado a qualquer manifestação comunicativa linguística. Todo texto enfoca sua especificidade/função, marcas linguísticas, sua organização, com respeito à presença do interlocutor e o uso efetivo da língua. Talvez seja este um dos motivos do ensino-aprendizagem encontrar tanto respaldo positivo nos conteúdos dados a partir da metodologia empregada e ainda o porquê da escola atual utilizar, dentro de suas possibilidades, os recursos metodológicos presentes na sociedade. Conforme o pensamento de Faraco (2005), o que é visível é que a nova tecnologia vai transformando os conceitos de tempo e espaço e as práticas lineares de registro e escrita. Com isso, vão cobrando de novas formas de organização e transmissão de conhecimento.

As afirmações acima evidenciam que o texto entendido como unidade discursiva e potencializadora dos sentidos é extensivo para todos os elementos que compõe o ensino na escola. Os métodos referem-se aos meios para alcançar os objetivos gerais e específicos do ensino e podem englobar as ações a serem realizadas pelo educador e educando no intuito de atingi-los pela metodologia, conforme a afirmação seguinte:

[...] o método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com os outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem sua razão de ser na sua ligação com a necessidade da vida humana e com a transformação da realidade social. (LIBÂNEO, 1994, p. 151).

Observe o leitor que o autor ressalta o método de ensino que, para ele, “implica ver os objetos e fenômenos e sob vários ângulos”. Quer dizer, ele vê no método o caminho para a compreensão do conhecimento e, portanto, para “a transformação da realidade social”.

A LDB nº. 9394/96, Seção IV do Ensino Médio, em seu Art. 36, parágrafo II, afirma que “adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”. Conforme Faraco (2005), embora haja propostas metodológicas interessantes, criadas nesses muitos anos de debates sobre o ensino de português, que precisam ser amplamente divulgadas, parte da nova metodologia precisa ser construída pelo professor para a realidade de sua própria escola, o que exige saber linguístico sólido, condições de trabalho coletivo, circulação de informações. Para Faraco (2005), as ações metodológicas devem envolver a leitura, a produção e a análise de textos. E isso, é claro, na LDB e nas DCNEM. Assim como afirma a proposta pedagógica PE3, *dado que o papel da Língua Portuguesa é garantir aos estudantes o aprimoramento do domínio discursivo no âmbito da oralidade, da leitura e da escrita, compreendendo e interferindo nas relações de poder, fazendo o jogo da*

“signo/verdade/poder”. O PE3 apresenta como proposta metodológica da Língua Portuguesa, *a emancipação e autonomia, dando atenção especial ao Ensino Médio, pois o educando deverá ter o preparo essencial para o ingresso num curso superior, como também, conquistar espaço no mundo do trabalho.*

Os Planos de Ensino orientados pela LDB e DCNEM encontram-se centrados na concepção sócio-interacionista da linguagem, numa relação dialógica, que preconiza a formação do leitor pela fruição da literatura escrita e oral e entende o “texto” como instrumento de ensino. A partir dessa explanação, os indicativos teóricos e metodológicos, conteúdos e métodos, citados para o ensino de “língua portuguesa” nos Planos de Ensino se complementam no “ensino de literatura”. O discurso concebido como prática social se desdobra em três práticas: *leitura, escrita e oralidade*. Os Planos de ensino descrevem então pelo uso dos diferentes gêneros discursivos existentes a realização do ensino literário, sendo este norteado pelos conteúdos e metodologias. Para se orientar pelo amplo universo literário, o gênero discursivo, segundo Bakhtin (1999), é constituído por todos os textos produzidos (orais ou escritos) que apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, haja ou não consciência delas. E essas características configuram os diferentes gêneros textuais, considerando-se três aspectos básicos coexistentes: o tema, a estrutura e o estilo nos usos específicos da linguagem.

Pelas três habilidades descritas no parágrafo anterior, verifica-se, facilmente, a delimitação dos conteúdos implantados nas práticas metodológicas adotadas para a sua execução na matriz curricular tanto de “língua portuguesa” quanto de “literatura”. Todos os Planos de Ensino especificam assim, mas o PE14 o faz com o mesmo discurso textual de uma forma mais organizada e concisa quanto aos direcionamentos dos conteúdos e metodologias em função da leitura, escrita e oralidade. E afirma: *O trabalho será desenvolvido, observando:*

- *Domínio da Língua (oralidade) – debates permanentes que contribuam para a ordenação e sequenciação de idéias, com clareza, correção e argumentação consistente do ponto de vista de cada aluno e suas manifestações específicas.*

- *Domínio de Leitura (interpretação) – propõe a troca de experiências entre os alunos com o próprio autor do texto, onde será possível ler o implícito através do explícito, reconhecendo a intenção do autor. A diversidade dos textos sobre o mesmo tema, oferece condições de julgamento do material escrito, analisando sua construção e discurso. Dessa forma resgata-se o verdadeiro sentido da leitura e se desperta o gosto e o prazer de ler.*

- *Domínio de Escrita (produção de textos)* – O sentido primeiro da escrita é ter algo para dizer a alguém, portanto, sentir-se seguro em transmitir uma idéia é necessário se colocar no lugar de quem vai ler. A escrita exige unidade de coesão entre as partes do texto, concisão, coerência das idéias, respeito à apresentação formal.

- *Análise Linguística – (revisão gramatical)* – O objetivo é auxiliar o aluno dando-lhe suporte para aprimorar seu texto. É através da análise linguística que se faz a revisão gramatical: enfatiza a língua padrão (a concordância, a reflexão verbal e nominal, a correção ortográfica, a pontuação e a acentuação); observa a estrutura do texto com um todo, com a unidade temática articulada entre as frases, períodos, parágrafos, compondo: introdução, desenvolvimento e conclusão; observa-se a clareza, a coerência e a consistência argumentativa, atinge o objetivo que se propõe; propicia o questionamento, o processo de pesquisa, de busca no uso da gramática e do dicionário. Aprimora-se a linguagem e a escrita.

Em quase todos os planos de ensino de língua portuguesa, com extensão ao ensino de Literatura, têm sido observados “os conteúdos e fundamentos teórico-metodológicos” comprometidos uns com os outros, na prática da leitura, o que perfaz um só plano de ensino perante dois eixos disciplinares. Pela *leitura e pela proposta do trabalho textual* como o melhor consenso científico para o ensino de língua na atualidade, percebe-se como *conteúdos e métodos* convergem para um mesmo sentido ou completude na busca de melhor realização na prática educacional. No enunciado dos conteúdos do Plano de Ensino PE15, frisa-se um esclarecimento ao ensino de literatura, “a intenção é que o aluno receba as informações paulatinamente, para que ele entenda os mecanismos da arte literária prazerosamente e não apenas como obrigação escolar, em pontos, para passar de ano. E ainda se pede ao educador atenção na disseminação dos conteúdos, “queremos que o nosso aluno de Ensino Médio identifique-se como sujeito que pode sentir, pensar e transformar, para isso, ele deve ser mais leitor que literato”.

Faraco (2005) diz que o estudo de Literatura favorece a integração com vários outros componentes curriculares e é favorecido por ela. O texto literário e temas da história literária brasileira poderão ser elementos motivadores da discussão de temas de Artes, Sociologia e Filosofia. Conforme cita o PE3, “aprimorar, pelo contato com os textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética dos alunos, propiciando através da Literatura, a constituição de um espaço dialógico que permita a expansão lúdica do trabalho com as práticas da oralidade, da leitura e da escrita”. A presença da intersecção de diálogos dados pelos conteúdos e métodos no ensino de literatura, conforme cita PE3, reforçam “a ampliação do repertório de leitura do aluno (textos que atendam e ampliem seu

horizonte de expectativas), diálogo da literatura com outras artes e outras áreas do conhecimento (cinema, música, obras de arte, psicologia, filosofia, sociologia); o contexto da produção literária como o contexto de sua leitura”.

Na objetivação da proposta, o estudo da Literatura tem sido tomado como um sistema de obras, autores e público para o qual se fazem necessárias informações históricas e técnicas precisas. A descrição dos conteúdos e métodos dos planos de ensino facilita a identificação pelo educador de meios/estratégias adequadas para a prática de sua ação pedagógica, o que proporciona ao educando uma abstração cognitiva mais significativa perante os objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem. É através dos conteúdos e métodos que se estruturam o ensino e a aprendizagem.

Nos Planos de Ensino de Língua Portuguesa isso fica evidente para o ensino de Literatura quando, no enunciado da disciplina, o PE14 afirma, *“é claro que esta proposta (para o Ensino Médio) só se concretizará com quem a complementa com sua palavra! É você, professor, que (re)liga, junto com os alunos, arte – literatura – educação, num processo de conhecimento sobre o mundo, a literatura e a expressão da linguagem”*. É perceptível, na afirmação deste documento, o PE14, que a escola de rede privada, em particular, a que faz uso da franchising, atribui ao material didático o principal elemento pedagógico e coloca o professor como elemento subordinado ao conteúdo programático, como mero instrutor de ensino e não como o mediador do processo ensino-aprendizagem como expressa a concepção sócio-construtivista adotada pela LDB e DCNEM. Compete, assim, ao educador, direcionado pelas apostilas e demais materiais didáticos dessas escolas privadas, fazer pelo currículo oculto o que o currículo proposto deixa passar despercebido, ou seja, estar atento às falhas dos materiais impressos pela franchising e complementar os conteúdos e redimensionar novas metodologias para atingir os objetivos pedagógicos de acordo com a citação do PE14.

Conforme recomendam as DCNEM, no seu Art.6, “os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos de ensino médio”. Pela análise dos conteúdos e métodos discriminados nos documentos, é perceptível a exigência interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar entre as disciplinas escolares, o que favorece a formação ética e o exercício da cidadania do educando. Somente o Plano de Ensino PE17 traz teoricamente essa explicitação de sua metodologia e afirma que, *“o trabalho que será realizado dentro desta área deverá considerar as intersecções que as linguagens estabelecem por sua natureza de articulação de significados culturais, sociais e função significativa”*. Quanto às atividades desenvolvidas nesta área, deverão estar conectadas entre todas as

disciplinas que compõem a referida área, *“utilizando a linguagem para viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social, pois é com a língua e pela língua que as formas sociais são utilizadas como instrumentos de conhecimento e comunicação”*. Como melhor forma de justificar a metodologia, frisa, *“a metodologia adotada por esta área é uma linha de trabalho de caráter transdisciplinar da linguagem, sem perder a especificidade dos conteúdos disciplinares dos conteúdos interdisciplinares. O professor deverá dar abertura para a discussão e a crítica, utilizando temas atuais e fazendo a escola cumprir o seu papel social”*.

O Plano de Ensino PE2 traz uma particularidade quanto à metodologia, o que detalha de forma minuciosa esse elemento em: encaminhamentos metodológicos (humano e físico) e recursos didático/tecnológicos. O encaminhamento metodológico humano tem como objetivo *“fundamentar a metodologia do trabalho pedagógico com a língua materna na natureza social do discurso e da própria língua, significando compreender que são os produtos das ações com a linguagem que constituem os objetos de ensino”*. O encaminhamento metodológico físico tem como componentes da tarefa de ensinar os alunos as estratégias específicas da oralidade da leitura e da escrita, desenvolvidas a partir da *“produção de textos diferenciados, dramatização, leitura oral, individual e coletiva de textos diversificados, explanação oral do professor e dos alunos, uso de textos dispare, pesquisas em revistas, livros, jornais, gibis, Internet; uso das palavras cruzadas, dicionários, leitura de obras de diferentes estilos literários, palestras, projetos de intercâmbio e dinâmicas de grupo”*. Os recursos didático-tecnológicos apresentam as inovações tecnológicas que adentram as salas de aula através de: *“televisor, DVD, computador, rádio” e que ao lado dos materiais didáticos tradicionais “revistas, gibis, livros, jornais, dicionários”, improvisam mudanças educacionais.*

Com relação às colocações acima, de acordo com as diretrizes, quanto à seleção dos conteúdos, não mais serão privilegiadas as memorizações de informações, mas sim a busca do vínculo dos conteúdos nos eixos estruturadores da Área de Códigos e suas Tecnologias. Segundo Bastos 1998 (apud FARACO, 2005), a escola, qualquer que seja sua modalidade, tem de ser menos formal e mais flexível para não apenas transmitir conhecimentos técnicos e livrescos, mas para gerar conhecimentos a partir de reflexões sobre as práticas inseridas num mundo que age e se organiza diferentemente dos esquemas tradicionais.

Alguns Planos de Ensino das escolas da rede pública trazem os conteúdos descritos como “conteúdos estruturantes”, conforme recomendam as DCNEM num diferencial a mais dos termos “conteúdos específicos” que assim ocorrem nos planos de ensino das escolas da

rede privada. Como já se observou o termo “estruturantes”, indica as manifestações da língua em uso, ou seja, o “discurso”, como prática social, que especifica ainda mais a ação norteadora da disciplina perante a matriz curricular. Eles têm sido observados nos documentos PE1, PE5 e PE9 com propósitos de engajamento perante o ensino da língua e afirmam: “*o discurso e as práticas de oralidade, da leitura e da escrita são dados como os principais norteadores do ensino de língua materna, assim como as concepções teóricas e as práticas de Literatura*”. As descrições dos Planos de Ensino que contêm os termos “conteúdos estruturantes” nas escolas analisadas enfatizam a prática da oralidade, da leitura, da escrita e dos gêneros discursivos, a capacitação do educando no final dos três anos do Ensino Médio para a elaboração de textos diversos, em vários níveis de produção, assim como recomendam a LDB e as DCNEM.

Embora o ensino de língua portuguesa na escola ocorra pela norma culta gramatical, para as demais áreas de aprendizado, as descrições dos planos de ensino asseveram o respeito às variações lingüísticas por entenderem que, de acordo com a concepção bakhtiniana, a *língua como enunciação, discurso e interação*, possibilita a construção e a reconstrução de identidade e reconhece nas situações reais de uso da “língua” a construção dos sentidos textuais. Citada nos Planos de Ensino PE15 e PE17, “*a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentidos, então a escola deve ensinar a norma culta, porém, sem ignorar a linguagem coloquial trazida pelo aluno*”. Infere-se por esta citação, proveniente de duas escolas de rede privada, que nessa rede de ensino existem bem menos problemas lingüísticos entre os estudantes do que os existentes nas escolas de rede pública. A afirmação concorda com o pensamento de Geraldi (2002) ao considerar que, se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, deve acrescentar outra questão: a dicotomia entre o ensino de língua e ensino da metalinguagem. E, ainda, conforme os conteúdos específicos, como se denominam, determinam o que deve ser trabalhado no decorrer do ano letivo. Divididos em quatro bimestres, alternam-se conteúdos do ensino da gramática da Língua Portuguesa e dos fundamentos teóricos e do ensino de leituras que contemplam a Literatura. Com exceção dos Planos de Ensino PE1, PE5 e PE9, em todos os demais documentos, os conteúdos aparecem sem a junção do termo, “específicos”, mas são subentendidos como tais e seguem numa mesma organização como os demais. Em particular, pelo que nos interessa ao ensino de literatura, esses conteúdos são descritos pela ordem histórica dos estilos literários, com indicações de leituras pré-determinadas para os clássicos conforme a escola literária descrita nos conteúdos e perpassam por todos os gêneros literários,

em especial, todos citam, no gênero lírico, a “poesia” ligada ao nome dos poetas clássicos e as crônicas associadas aos nomes dos autores modernistas.

No Ensino Médio, autores contemporâneos, ou seja, autores mais atuais com produção literária em atividade no mercado editorial, mas que não são renomados e conhecidos como os clássicos, têm seus nomes praticamente excluídos dos conteúdos das matrizes curriculares de Literatura. Estes autores têm espaço literário no Ensino Fundamental, mas não no Ensino Médio. Esse fato se dá pela prática comum do ensino de Literatura no Ensino Médio ocorrer pela recomendação de livros paradidáticos, que são mencionados numa sugestão de lista de obras e autores clássicos delimitados pela escola e desvinculados do núcleo comum curricular e pelo o ensino de Literatura privilegiar as obras conforme períodos literários numa reverência deste nível escolar aos exames de vestibulares das universidades.

A escola pública oferece ao educando a praticidade do livro didático, mas, em contrapartida, quase não existe a oportunidade de o educando desta rede de escola se apropriar de outro material que não seja o livro didático. Mesmo assim, a escola frisa a necessidade do educando cumprir leituras pela sugestão da lista de obras, numa ordenação assimilada da competitiva preparação dos cursos pré-vestibulares que é familiar para a vivência dos educandos das escolas de rede privada, mas, na grande maioria das vezes, distante da realidade social do público escolar do ensino médio da rede pública.

Admite-se, com isso, uma cultura muito forte voltada para a Literatura ditada pelos cursos extensivos da 3ª série do Ensino Médio em diante que influenciam demasiadamente os professores na escolha das obras para leitura na escola, tanto na escola pública quanto na escola privada. (Vide Anexo-I). O Ensino de Literatura se curva para as ordenações do mercado educacional, racionaliza o sistema ensino-aprendizagem literário, assim como o faz com algumas disciplinas que permitem e até exigem a racionalização, pois não envolvem reflexões subjetivas, ou seja, introspecção, como exige o ensino de Literatura.

As listas de obras literárias são explicadas na escola privada pelas exigências das provas de vestibulares das universidades mais concorridas e, na escola pública, pela liberdade docente em escolher os títulos das obras de acordo com os conteúdos dos Planos de Ensino e, ainda, porque existe uma orientação pedagógica estadual para não se apoiar somente no livro didático.

Observa-se também uma tendência pedagógica dos professores das escolas públicas se orientarem pela recomendação das obras literárias sugeridas nos vestibulares, haja vista que os Planos de Ensino não trazem as obras adotadas durante o ano letivo. Trazem apenas “leitura da obra bimestral” referente ao período literário estudado em todas as séries do

Ensino Médio e, surpreendentemente, as obras escolhidas pelos professores responsáveis pela disciplina de Literatura nas escolas públicas coincidem com as obras exigidas nos vestibulares da Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Federal do Paraná, que são as mais concorridas e conceituadas, logo as mais demandadas pela classe estudantil no Paraná.

Para a realização dessa pesquisa, fez-se necessário apoiar-se em informações orais dadas pelo Núcleo Regional de Ensino e dialogar com os coordenadores das escolas de rede privada e com os professores específicos das disciplinas de Literatura das escolas de rede pública que são em grande número até mesmo em uma mesma escola para se chegar a um consenso das obras utilizadas para leitura neste nível escolar. Somente assim se fez possível elaborar um quadro com nome de autor, título da obra e a quantidade de vezes recomendadas para leitura no Ensino Médio as obras que compõem o anexo I.

Os educadores responsáveis pela informação dada à construção dessa análise descritiva frisaram claramente que os títulos das obras são indicados conforme as exigências das duas avaliações anuais dos exames vestibulares das universidades estaduais, ou seja, os vestibulares de inverno e de verão e pelo exame vestibular anual da instituição federal paranaense. Isso explica a razão de não constarem nos planos de ensino os títulos das obras, ou seja, as recomendações da escola para leitura são construídas em cima dos conteúdos programáticos para os vestibulares.

A observação acima coloca em evidência o fato da necessidade de preparo dos educadores literários perante as inovações de cada ano dos conteúdos programáticos dos vestibulares. É importante e imprescindível um discernimento docente perante os conteúdos das obras recomendadas para leitura, para que possam através das inferências literárias proporcionar a recepção estética literária e promoverem as funções literárias dadas por Antonio Cândido e apresentadas neste estudo como essenciais para a Literatura acomodar novos valores e, com isso, promover a formação ética pela estética no educando.

O reconhecimento da existência de uma sólida formação literária docente ressalta uma espécie de exigência de educação continuada para o educador, ainda que externo à instituição educacional, de forma autodidata, perante os desafios do mercado educacional, para que possa assim, cumprir pelo currículo oculto as delimitações propostas pelo currículo proposto pela escola. O ensino, em especial o de Literatura, requer gosto, afinidade, pesquisa, enfim, requer um percurso ilimitado para acomodar os vastos conteúdos que podem ser inseridos no universo literário absorvido pela escola.

Anexo I – Tabela de obras e autores com maior índice de recomendações no Ensino Médio

OBRA LITERÁRIA	AUTOR	ENSINO MÉDIO			CITAÇÃO N.º. Vezes
		1ª	2ª	3ª	
Auto da Barca do Inferno	Gil Vicente	X	X		9
Antes do Baile Verde	Lygia Fagundes Telles		X	X	22
A Hora da Estrela	Clarice Lispector		X	X	18
Antologia Poética	Drummond de Andrade		X	X	12
A Taverna	Álvares de Azevedo	X	X		8
Casa de Pensão	Aluísio de Azevedo		X	X	24
Canaã	Graça Aranha		X	X	12
Dom Casmurro	Machado de Assis	X	X	X	34
Fogo Morto	José Lins do Rego		X	X	20
Senhora	José de Alencar	X	X		34
Incidente em Antares	Érico Veríssimo			X	12
Marília de Dirceu	Tomás Antonio Gonzaga	X		X	20
Menino do Engenho	José Lins do Rego		X	X	24
Memórias de Um Sargento de Milícias	Manuel Antonio de Almeida	X	X		34
Memórias Póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis		X	X	34
Muitas vozes	Ferreira Gullar	X	X		8
Negrinha	Monteiro Lobato	X	X		12
O Cobrador	Rubem Fonseca		X	X	8
O Outro Gume da Faca	Fernando Sabino	X		X	12
O Mulato	Aluísio de Azevedo		X		21
O Menino do Engenho	José Lins do Rego		X	X	24
O Vampiro de Curitiba	Dalton Trevisan	X		X	17
Os Melhores Contos	Lima Barreto	X	X	X	18
Os Melhores Poemas	João Cabral de Melo Neto		X	X	12
Os Ratos	Dyonélio Machado	X	X		24
Poesias Completas	Álvares de Azevedo	X	X		12
Poesias Completas	Manuel Bandeira		X	X	12
Poemas e Poesias	Paulo Leminski		X	X	17
Quincas Borbas	Machado de Assis		X	X	18
Sagarana	Guimarães Rosa		X	X	21
São Bernardo	Graciliano Ramos			X	24
Triste Fim do Policarpo Quaresma	Lima Barreto	X	X	X	32
Urupês	Monteiro Lobato		X	X	12
Vidas Secas	Graciliano Ramos	X			17
Vida e Morte Severina	João Cabral de Mello e Neto		X	X	18

As informações fornecidas pelos educadores e que complementam os Planos de Ensino de Literatura pelas obras mais recomendadas para a leitura nas três séries do Ensino Médio resultam no quadro acima e referem-se ao Anexo I. Perante a amplitude de opções que podem ser dadas pela rica diversidade de obras que compõe a literatura brasileira, observa-se uma grande coincidência de autores e recomendações literárias entre as instituições

analisadas. As listas são praticamente idênticas, coincidem em quase todas as escolas, com alternância apenas em algumas séries das dezessete escolas analisadas.

As recomendações de leituras ocorrem nas três primeiras séries com coincidências de obras clássicas. Essas obras são eleitas para comporem a parte diversificada do plano de ensino da disciplina e vinculam-se pelos conteúdos e fundamentos teórico-metodológicos no ensino de literatura para complementarem o núcleo comum da disciplina. Nas escolas de 1ª e 2ª série do Ensino Médio das escolas públicas e privadas se exige a leitura de uma obra literária por bimestre. Isso totaliza, no final do ano letivo, somente quatro livros que podem ainda ser intercalados com contos, crônicas e poesias, e esses ocorrem quase sempre nas escolas de rede privada. Isso se explica pelo fato de o livro didático da escola pública trazer, com frequência, fragmentos de poesias e dramaturgias. Desvincula-se, assim, do educador a exigência dessas obras na íntegra, pois se leva em conta a realidade sócio-econômica dessa clientela para a aquisição do livro.

Pelas recomendações, observa-se que ambas as escolas, pública e privada, repetem em algumas séries a leitura dos livros mais tradicionais, como “Dom Casmurro” e “Memórias Póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis, “Memórias de Um Sargento de Milícias” de Manuel Antonio de Almeida e “Triste Fim do Policarpo Quaresma” de Lima Barreto, clássico dos clássicos e clássico dos vestibulares. Fato comum e observável também nas escolas públicas é a recomendação do mesmo livro em duas ou três séries seguintes e que não coincide com o período literário abordado nos Planos de Ensino de uma das séries. Coloca-se aí, talvez, uma alerta à excessiva carga horária de ambas as disciplinas, Literatura e Língua Portuguesa, atribuída ao mesmo professor nas três séries do Ensino Médio da escola pública.

Como particularidade, o PE17 tem apresentado uma proposta de leitura de dois livros, no 1º e 3º bimestres. A 3ª série trabalha com o mesmo número de obras obrigatórias para leitura, mas com resumos de vários livros para vencer os amplos conteúdos que abrangem vários autores de diversos períodos e estilos literários.

As inferências sobre essa situação recaem também sobre a suspeita das sugestões de as obras ocorrerem pelo caráter de suas incidências nos vestibulares anteriores à construção dos Planos de Ensino, ou, até mesmo, pelas informações concedidas aos cursinhos vestibulares para se manterem informados quanto à programação de conteúdos para as provas vestibulares dos anos seguintes. Essa revelação reforça a realidade escolar desse quadro elaborado e contradiz o consenso advindo de discussões pedagógicas de educadores, assim como as recomendações feitas pela LDB e DCNEM quanto aos objetivos estabelecidos para o Ensino Médio. Isso, na prática, demonstra o quanto o Ensino Médio se enverga ao comando

do mercado educacional e quanto se desvincula das propostas teóricas elaboradas para um Novo Ensino Médio e se distancia assim da conduta correta para o ensino de Literatura.

Diante da orientação dos Projetos Políticos Pedagógicos para adequar os Planos de Ensino às realidades que permeiam as escolas, pergunta-se: como têm sido entendidos pelos educadores os mandamentos expressos na construção dos planos de ensino das escolas? Ou, ainda, perante quase a unanimidade das listas de obras recomendadas pelas escolas, tendo em mente a literatura como instrumento de formação humana, também se pergunta: todas as escolas estão inseridas nas mesmas realidades sociais? As listas das obras literárias induzem a pensar num ensino literário paradigmático expresso para cumprir metas e conteúdos das matrizes curriculares e exigências educacionais de mercado. Isso instala outra dúvida. Como são trabalhadas pelos educadores essas obras literárias? E no processo ensino-aprendizagem; as condições teóricas necessárias para o ensino de literatura são proporcionadas de forma condizente com os estudos científicos que têm sido descritas no Capítulo 2 deste estudo?

A metodologia adotada para vencer a proposta para essa lista de obras literárias compreende: leituras de diversos gêneros, produções textuais pelas múltiplas linguagens, exposições orais, pesquisas e seminários dos textos abordados. E o educador, para vencer a meta estabelecida pelos planos de ensino, insere o educando nesse contexto e deixa passar despercebida a essência da disciplina, como arte, conforme o conceito dado para literatura no capítulo 2, respaldado pela teoria de Antonio Candido. O ensino de literatura assim realizado segue os moldes como de qualquer outra disciplina que perfaz na racionalidade o ensino de seus conteúdos. Isso jamais deve acontecer na área literária, devido a Literatura envolver subjetividade, ou seja, introspecção, e remeter pela estética o sujeito à reflexão, à aquisição cognitiva e à acomodação de novos valores. E, ainda mais, por serem inesgotáveis as leituras dadas perante uma estética literária.

Conforme o PE14, *“metodologicamente, pode-se dizer que o texto é o material articulador que permite ver as diferentes formas de realização das práticas textuais, envolvendo leitura, produção e análise”*. O PE14 afirma, *“nele, as atividades de leitura e a escrita são vistas como formas de ver, viver e conviver”*. De uma forma mais completa quanto às metodologias adotadas para cumprir seus conteúdos, o Plano PE5 explica que *“a metodologia adotada para vencer a proposta para essa lista de obras literárias compreende: leituras de diversos gêneros, produções textuais pelas múltiplas linguagens (textos, cartazes, peças teatrais, paródias, paráfrases, etc.), exposições orais, pesquisas, escritas e seminários dos temas em estudo”*. Ainda, segundo o PE5, *“o professor poderá utilizar os recursos existentes na escola, como a biblioteca e seu acervo, recursos tecnológicos, textos on-line,*

slides, retroprojektor, programas de TV, vídeos, visitas extraclasse, palestras, laboratórios de produção de linguagem, entre outros”.

Conforme já evidenciado, o PPP (Projeto Político Pedagógico) como política educacional, orienta para a inserção dos Planos de Ensino às realidades que permeiam as escolas. Diante disso, pergunta-se: Os mandamentos expressos nos PPP têm sido entendidos pelos educadores na construção dos planos de ensino das escolas? E perante as coincidências das listas e pela concepção da “literatura” como instrumento de formação humana, interroga-se neste estudo: são todas as escolas expostas às mesmas problemáticas? As sugestões de leituras impostas pela escola como já foi dito, induz a um pensamento de ensino literário modelado, expresso para atender metas e conteúdos das matrizes curriculares. Isso instala outra indagação. Como são trabalhadas pelos educadores essas obras literárias? São instaladas no processo ensino-aprendizagem as condições teóricas necessárias para o ensino de leitura? E o educador tem se precavido diante de tantos recursos tecnológicos, da facilidade de acesso do educando a resumos e suplementos de obras pela Internet? Realmente a escola é capaz de reconhecer o aluno-leitor e de identificar o aluno usurpador do entendimento textual pelos avanços proporcionados pela tecnologia? Ou ainda, diante desse modelo de ensino de literatura, a escola consegue despertar o interesse para a leitura através das listas de obras?

Alguns Planos de Ensino têm frisado algumas colocações para a prática da leitura no Ensino Médio que, precisam mesmo de práticas novas e urgentes para o “ensino de literatura”. Segundo o PE11, *“o estudo de literatura permitirá ao aluno uma interação com os diversos gêneros, o relacionando aos textos de épocas diferentes. Essa reflexão possibilitará a intertextualidade, hipertextos e virtualidades”*. O contato com um maior número de obras proporciona melhor interação do educando com o texto, como afirmam PE3 e PE11, respectivamente: *“Com relação à leitura será oferecida a possibilidade ao aluno do contato com uma ampla variedade de textos para o desenvolvimento de uma atitude responsiva e que ele perceba em cada texto a presença de um sujeito histórico, de uma interação”*. E ainda afirma: *“O aluno entrará em contato com uma diversidade de gêneros produzidos em diferentes práticas sociais, percebendo as intenções, o interlocutor, o contexto de produção, organização textual, ações da linguagem, tipos de sequência e funcionamento dos recursos linguísticos-discursivos presentes nos gêneros lidos”*. E conclui o PE11, *“pela prática de leitura será contemplado o multiletramento: com imagens, fotos, imagens digitais e virtuais, etc., e também atividades de memória, intersubjetividade, interpretação, fruição e intertextualidade”*.

Em geral, os Planos de Ensino estabelecem a prática de leitura a partir dos textos estabelecidos pelo professor. O PE3 se mostra com as mesmas propostas dos demais planos ao afirmar que *“a aula partirá do(s) textos (s) selecionados pelo professor que colocará o aluno em face de textos literários integrais em vez de resumo e sinopses”*. Mas inova perante os outros quando afirma, *“as aulas de Literatura estarão abertas à mudança de rumo, atendendo às reações dos alunos, de modo a incorporar suas idéias e as relações textuais por eles estabelecidas”*. Por essas práticas, a escola concede liberdade ao educando para escolher as obras para leitura, proporcionando, assim, o estímulo e a formação do gosto ainda quando o PE3 afirma que *“os textos sugeridos pelos alunos, serão ponto de lançamento para leitura de outros textos, num contínuo “texto-puxa-texto” que leve à reflexão, ao aprimoramento do pensar e a um aprimoramento do pensar e a um aperfeiçoamento no manejo que ele terá de suas habilidades de falante, leitor e escritor”*. E, como prática metodológica, ele cita, *“o trabalho será enriquecido com um filme, uma música ou outras leituras relacionadas, mesmo a de fatos vividos ou a produção do próprio aluno”*.

Os planos de ensino PE14, PE15 e PE16, por serem de escolas da rede privada que trabalham com material pedagógico apoiado na “franchising”, desvinculado do livro didático e apoiado em material apostilado apresentam os seus “conteúdos estruturantes” articulados com os fundamentos teórico-metodológicos, com especificação separada para a “língua portuguesa e literatura”. Nesses materiais didáticos, postulam uma programação anual discernida por bimestres com propostas que atribuem tanto ao educador quanto ao educando papéis diferenciados diante das matrizes curriculares traçadas para esse nível escolar. E esses planos deixam evidente a existência da literatura a partir da leitura, pois autor e obra só se revelam pela estética quando o leitor pela ação da leitura a faz existir, ou seja, a obra literária só existe a partir do momento em que a leitura flui no leitor num incessante diálogo entre ele e o livro. Assim, como explica Candido (2000), a obra, por sua vez, vincula o autor ao público, pois o interesse deste é inicialmente por ela, só se estendendo à personalidade que a produz depois de estabelecido aquele contacto indispensável.

No entanto, na descrição dos planos de ensino de Literatura das escolas de rede pública foram evidenciados aspectos distintos quanto aos conteúdos e fundamentos teórico-metodológicos, por estarem amparados no “livro didático” do Estado, editado pelo próprio governo, para utilização desse material nos três anos consecutivos do Ensino Médio. Embora contenha aspecto de padronização de ensino, esse material apresenta peculiaridades que o tornam, ao mesmo tempo, diversificado. O seu manuseio permite, de forma eclética, alternativas para a prática dos conteúdos estruturados e para a metodologia adotada, isto

porque cada educador possui uma didática diferenciada perante uma estruturação cognitiva, pois ensinar envolve um processo humanístico e individual, realizável em conjunto pela formação humana e acadêmica. Veiculado pela política governamental, esse material atua na escola com poder e se apresenta como verdade incontestável, livre de críticas, e circula num único padrão de material didático para todo o Estado, o que denota certo assistencialismo estendido à instituição escolar.

Pelos conteúdos e metodologias contidas nos documentos das escolas de Ensino Médio, percebe-se uma evidente problemática entre a teoria e a prática do ensino, dada pelas recomendações da LDB e DCNEM e a abstração dessas ordenações para os Planos de Ensino. E mais, pelas diversas e possíveis interpretações realizadas pelos educadores na construção ou na execução dessas diretrizes para o ensino de literatura no Ensino Médio, distancia-se a possibilidade da formação ética do educando pela estética. Para tal é necessária uma adequação teórica legislativa condizente com a prática docente no ensino dessa disciplina.

3.1.2.4 A Aprendizagem no Ensino Médio pela Avaliação Diagnóstica, Contínua e Formativa

A avaliação é um processo de coleta e análise de dados embasados na constatação de que os objetivos estabelecidos foram atingidos. A avaliação do processo ensino-aprendizagem ocorre em vários níveis do currículo e da escola como um todo. Ela aparece no parágrafo IV, do Artigo 24, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, como uma prática para verificação do rendimento escolar que deve preconizar: avaliação contínua e cumulativa primando pelos aspectos qualitativos, aceleração e aprovação dos estudos e avanço cognitivo, ou seja, uma avaliação formativa que se contrapõe à antiga avaliação somativa ou classificatória do ensino tradicional.

Considera-se, então, “avaliação diagnóstica, contínua e formativa”, a averiguação de aprendizado que implica em acompanhamento individualizado do educador para o educando no dia-a-dia da sala de aula. Contínua pelo fato de o educador observar e registrar, em muitas ocasiões, os progressos dos educandos no cotidiano, e, formativa, pelo fato de detectar e considerar os diferentes ritmos e processos de aprendizagem distintos de um educando para o outro ao final de um determinado período. É formativa por fundamentar-se nos processos de aprendizagem em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais e em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for necessário para que se continue a aprender. Sob essa tríplice denominação, “diagnóstica,

contínua e formativa”, a avaliação pela lei educacional atual busca caminhos para que todos os educandos aprendam e participem do processo ensino-aprendizagem.

A escola, ao acolher a avaliação formativa, considera os alunos em etapas e processos de aprendizagem diferenciados, por isso, ao ser entendida como avaliação contínua e diagnóstica, evidencia as dificuldades e permite uma intervenção pedagógica quando necessária. Ela funciona como um ponto de referência para o educador e para o educando. Pela descrição dos planos de ensino analisados, a atual realidade escolar concebe a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e não mais como um momento final de um período de atividades escolares, o que significa que a avaliação pressupõe um caráter diagnóstico e processual. Diagnóstico porque possibilita ao educador detectar e acompanhar o desenvolvimento do educando e processual porque, perante os elementos detectados, permite ao educador rever os procedimentos utilizados e reestruturar o trabalho com redirecionamento da prática docente. É importante lembrar que esse processo é factível a educadores encarregados de uma só sala de aula, quase impraticável para educadores com mais de uma sala e com centenas de alunos, comum no Ensino Médio.

As afirmações acima estão contidas em todos os Planos de Ensino analisados embora nenhum deles especifique as atividades utilizadas que devem resultar na prática da avaliação. Sabe-se, por intermédio dos educadores, e pelas descrições do elemento “metodologias” e não pela descrição do elemento “avaliação” nos Planos de Ensino que, provas escritas dos conteúdos bimestrais, testes de unidades textuais, trabalhos em equipes, seminários e provas das obras literárias são alguns procedimentos utilizados no processo de avaliação do educando. E também que a somatória dos pontos obtidos ao longo do bimestre é resultado da pontuação mensal de zero a dez, somado e dividido por dois, ou seja, resultante de uma média simples. Os Planos de Ensino, no elemento “avaliação”, expressam teoricamente uma nova forma de avaliação diagnóstica, formativa e contínua, mas não frisam os meios docentes utilizados para que se processe tal inovação perante a nova LDB e DCNEM. Inclusive todos os Planos de Ensino são bem econômicos nas descrições do elemento “avaliação” e não se prendem em detalhes, o que infere pensar na continuação de uma prática tradicional para esse elemento ainda que os documentos frisem inovações recomendadas pela lei.

Como particularidade, o PE3 ressalta que a avaliação *“deve ter caráter qualitativo e formativo. A avaliação contínua, diagnóstica e cumulativa, visa à verificação da capacidade de crítica, de síntese e de elaboração dos próprios conceitos do aluno sobre os aspectos tratados na aprendizagem”*. Os resultados da avaliação na escola atual devem estar desvinculados da antiga concepção da educação tradicional. Segundo o PE3, *“não podem ter*

caráter punitivo os resultados obtidos, mas, sim, servir de parâmetros para a análise, reflexão e reformulação do processo ensino-aprendizagem, levando-se em conta o desenvolvimento do ser humano como um todo”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96 recomenda que a avaliação formativa seja efetuada sob a perspectiva da oralidade (audição e fala), leitura e escrita. A avaliação na escola tem como objetivo o estudo e a interpretação dos dados da aprendizagem e deve ser conduzida e pensada em função da totalidade do processo ensino-aprendizagem, dessa forma se apresenta descrita em todos os documentos. E assim se cumpre nos Planos de Ensino que foram observados. Neles aparecem a avaliação processada a partir das quatro habilidades, ler, escrever, falar e ouvir, assim como recomenda a LDB e são dadas pelas atividades: práticas de tarefas, pesquisas, trabalhos individuais e em equipe, painéis, dramatizações, gincanas, diálogos, músicas e jogos, cartoons, charges. Verifica-se, então, que são pelos conteúdos e métodos colocados em prática que se processam as avaliações na escola.

Para a oralidade, recomenda-se uma avaliação cujo texto seja adequado aos diferentes interlocutores e situações. Os caracteres (oralidade, leitura, escrita) têm sido descritos no planejamento dos conteúdos e metodologias adotadas para a proposta pedagógica da matriz curricular do Ensino Médio, citados nos documentos das escolas. A avaliação da “oralidade” se encerra pela análise linguística do educando a partir das produções de textos coesos e coerentes, com aspectos gramaticais advindos do ensino da língua escrita, e que são passados para a oralidade através dos efeitos de expressividade apreendidos no decorrer do período escolar. E quando mencionada, a avaliação oral tende para os conteúdos e metodologias próprias do ensino de literatura. O PE3 estabelece que, *“desta forma, serão propostas questões abertas, discussões, debates e outras atividades que permitam avaliar a reflexão que o aluno faz a partir do texto”* e também o PE14, *“a oralidade será avaliada a partir da apresentação de trabalhos em diferentes ocasiões como: apresentação de paródias, de poesias, dramatizações e comemorações diversas”*.

Para a leitura, as diretrizes recomendam uma avaliação que considere as estratégias empregadas pelos educandos diante do texto em questão, a compreensão do texto lido, o sentido construído, sua reflexão e interpretação do texto. Conforme Geraldi (2004, p. 91), *“leitura é um processo de interlocução entre leitor / autor mediado pelo texto. [...] O leitor não é passivo, mas agente que busca significações”*. A avaliação da “leitura”, prática de intersecção entre ensino de língua portuguesa e o ensino de literatura, é proposta nos planos de ensino como a compreensão do texto lido, o sentido construído, sua reflexão e sua resposta

no texto. Os planos de ensino são claros no que se refere ao ensino de literatura pela leitura pré-determinada pela escola quando afirma que a literatura será avaliada pela leitura, interpretação e compreensão de textos e que deve considerar as características do autor e do período literário. O Plano de Ensino PE14 afirma a prática da leitura como imprescindível para o ensino de literatura quando cita *“a literatura será avaliada a partir da leitura, interpretação e compreensão de textos considerando as características do autor e do período literário”* e estabelece como critério de avaliação *“duas provas escritas por bimestre com valor de zero a dez”*. Busca-se com a avaliação diagnóstica, contínua e formativa uma inovação embora com o mesmo sistema tradicional das provas, dos acertos e erros para validar acomodação de conhecimentos.

Em alguns Planos de Ensino analisados fica evidente a importância das estratégias traçadas pelo educando em busca da interpretação textual, conforme cita o PE3, *“a leitura será avaliada considerando a compreensão do texto lido, o sentido construído, sua reflexão e sua resposta ao texto, mas não deixando de considerar as diferenças de leitura, de mundo e o repertório de experiência dos alunos”*. O Plano PE11 faz uma consideração sobre como avaliar a leitura, *“na leitura serão consideradas as estratégias que os alunos empregaram em seu decorrer, a compreensão do texto lido, o sentido construído, sua resposta e reflexão aos textos, e ainda observar as diferentes leituras de mundo e a experiência dos alunos”*. Percebem-se pelas descrições sobre “avaliação” nos Planos de Ensino as ordenações teóricas como meios explicativos, porém, sem a citação das práticas que conduzem a esse fim.

A avaliação formativa deve considerar as diferentes experiências de leituras e de vivências dos educandos. Pela “escrita” essa avaliação recomenda enxergar o educando como alguém em um constante processo de crescimento. Para o PE11, *“a escrita como fase do processo de produção do texto, deverão esclarecer os critérios e parâmetros de avaliação para o professor e para o aluno, de acordo com uma interação de comunicação vivenciada nos aspectos gramaticais e contextuais”*. A língua se manifesta pela fala e a escrita em todos os seus aspectos normativos e descritivos e o educando pode inferir sobre outros conhecimentos linguísticos e assim caminhar para a proficiência da língua materna. Conforme Matencio (2000, p. 97), *“a modalidade escrita é o objeto privilegiado para que sejam veiculados novos conhecimentos na escola. A avaliação dos conhecimentos assimilados pelos alunos é também por meio da escrita”*.

As DCNEM para Língua Portuguesa e Literatura recomendam para a avaliação uma participação ativa do professor que compreende seu valor como transformador da realidade. Os planos de ensino são claros quanto ao papel do educador no processo de avaliação,

compreendem o educador como elemento mediador no processo ensino-aprendizagem, pois, através da avaliação, interpreta os dados da aprendizagem do educando e também a efetividade do propósito do seu próprio trabalho. Ele deve fazer dos erros o ponto de partida para atuação pedagógica com a finalidade do aperfeiçoamento e a evolução cognitiva de cada educando no decorrer do período estabelecido para verificação. De acordo com o PE14, *“vale frisar que na avaliação de aproveitamento escolar, deverão preponderar os aspectos qualitativos de aprendizagem, dando-se maior relevância à atividade crítica, à capacidade de síntese e à elaboração pessoal”*. Para o PE17, *“o aluno será avaliado de forma democrática, com o compromisso de despertar a análise crítica, a partir do conhecimento de várias situações, as quais permitem ao educando ações transformadoras e geradoras de novos saberes de forma a transformar também o meio social”*. Entende-se, através dessa citação, que esse processo avaliativo permite ao educando inferência, concordância e satisfação por estar inserido nessa dinâmica educacional.

Alguns planos de ensino destacam a necessidade da observação diária do educando e o uso de variados instrumentos para avaliação de acordo com conteúdos e objetivos estabelecidos. As modalidades expressam-se pela avaliação escrita, exposição oral, pesquisa, apresentação de seminário, teatro, participação em projeto interdisciplinar e outros que estejam adequados ao conteúdo. O PE3 sugere que sejam *“oferecidas aos alunos oportunidades de (debates, palestras, gincanas, trabalhos, pesquisas, vivências, etc.), que lhes permitam dar respostas adequadas e críticas a problemas atuais”*.

A avaliação escrita mensal ou bimestral, tradicionalmente conhecida como “prova”, apresenta caráter unânime em todos os documentos analisados como a forma mais tradicional de avaliação desde a implantação do sistema educacional. Ela expressa arranjos semelhantes em todos os documentos analisados, porém, alguns planos trazem particularidades quanto à atribuição de nota. Por exemplo, esclarece o PE3, *“as avaliações serão registradas em forma de notas, bimestralmente e serão realizadas conforme determinações do Regimento Escolar”*. E o resultado das avaliações é a soma de todas as etapas aplicadas que devem estar registradas e distribuídas conforme convencionada pelos Planos de Ensino. Como exemplo, observe-se o PE5, que estabelece a seguinte aferição de valores: *“40% (leitura) + 40% (oralidade) + 20% (atividades diversificadas), o que totalizará o valor 10,0(dez)”*. O PE2 e PE3 trazem uma especificação a mais para a avaliação, *“avaliação somativa ou cumulativa, no total de 6,0 (seis) pontos e realizado pela escrita e avaliação formativa processual que totalize 4,0 (quatro) pontos e realizado pela oralidade, que devem ocorrer uma em cada mês para fechar o bimestre”*. No entanto não descrevem especificações para tais avaliações. Assim, como já

mencionado, ocorrem, no mínimo, duas avaliações bimestrais advindas do método tradicional, das antigas LDBEN, mas que devem descaracterizar as velhas práticas docentes para o novo sistema avaliativo na atual legislação.

A avaliação da “escrita” é relatada nos Planos de Ensino pelas considerações das produções de textos do dia-a-dia e por um processo que insere correções e inferências do educador sobre os erros cometidos para que o educando receba um diagnóstico de seu desenvolvimento linguístico. O educando, a partir do texto corrigido, apresenta condições para se avaliar diante dos aspectos textuais e gramaticais aprendidos no nível escolar exercido até o momento. Assim, no que se refere à produção escrita, cabe ao educador propor ao educando revisão, reestruturação, reescrita do texto e paráfrase dos gêneros trabalhados com a finalidade de fixar uma aprendizagem significativa.

Pelas atividades utilizadas no processo de avaliação da disciplina de “língua portuguesa e literatura” e pela análise descritiva dos documentos, percebe-se que o educador pode lançar mão de atividades individuais e coletivas como instrumentos e critérios de avaliação conforme o momento mais apropriado para o seu uso. Sendo assim, como instrumento formal de avaliação, o texto proposto para essa averiguação deve estar ligado ao gênero textual descrito nos conteúdos do plano de ensino que compreende o período de avaliação. Segundo o PE9, *“os procedimentos avaliativos serão por meio de textos produzidos, de forma oral e escritos, interpretação de textos, análise linguística e exploração gramatical dos mesmos, pesquisas, seminários e trabalhos expositivos em amostras culturais”*.

De acordo com os planos de ensino, as aulas de “língua portuguesa” proporcionam aos educandos situações de interlocução que fomentam as atividades condizentes com as práticas de produção e reflexão discursiva no que se refere às práticas de oralidade, à leitura e à escrita. Portanto se realiza na parceria a troca e improvisação de conhecimentos e não mais de forma individualista, mas pela conscientização e conceituação de equipe. O PE9 ainda afirma, *“os alunos serão avaliados individualmente ou em grupos, para que se contemplem os diferentes níveis de aprendizagem e o espírito de equipe e cooperação”*.

Alguns Planos de Ensino, por conta das listas de obras literárias para a leitura, conforme já se tem mencionado, indicam uma avaliação à parte para averiguação dos conteúdos dessas literaturas. São avaliações escritas com datas especificadas pelo educador. Muitas escolas se utilizam dos apêndices e suplementos que acompanham os livros paradidáticos para a avaliação e a interpretação da obra, o que, pela oralidade, dissemina entre os educandos o vício da cópia de resumos e entendimentos dos livros, ou seja, muitos educandos

finjem ter lido e, talvez, muitos educadores, ainda que não, demonstram acreditar na leitura realizada pelo educando. Além de essa prática remeter a comodidade do livro didático e as listas de exercícios próprias do período tecnicista, prático para o educador e de pouco avanço cognitivo para o educando. O que se pode inferir sobre a afirmação do PE14, *“as obras literárias poderão receber avaliações distintas em cada período do processo de ensino”*.

Aparece nos planos de ensino como um procedimento paralelo ao processo de ensino, a “recuperação” por meio de atividades diversificadas com propósito de sanar as dificuldades dos educandos nos conteúdos ministrados no decorrer do período estabelecido pela escola. O PE5 explica, *“quanto à recuperação, trata-se de um procedimento paralelo ao processo de ensino e tem como objetivo aplicar atividades diversificadas as quais o aluno desenvolve para sanar as dificuldades encontradas nos conteúdos anteriormente estudados”*. Os planos de ensino também mencionam a possibilidade de utilização de diferentes meios, anteriormente não utilizados na avaliação oficial; para efeito de obtenção da nota por ocasião da avaliação do mesmo conteúdo no processo de recuperação. Conforme ainda PE5, *“o instrumento a ser utilizado para a obtenção da recuperação da nota poderá ser diferente ao utilizado por ocasião da avaliação do mesmo”*. Para o PE9, *“a recuperação será de forma paralela e contínua, de modo que o aluno tenha oportunidade de realimentar seus conhecimentos e obter novos resultados para que se sinta seguro sobre a aprendizagem”*.

Pelo elemento da “avaliação” nos Planos de Ensino, a escola descreve um panorama promissor ao educando pelo processo da avaliação contínua, formativa e diagnóstica. Pelas citações acima, percebe-se que a avaliação de aprendizagem no Ensino Médio se processa pelas condições estabelecidas por meio dos conteúdos e os métodos empregados como elementos mediadores do processo ensino-aprendizagem na escola. Embora os Planos de Ensino analisados se mostrem sucintos nas descrições sobre o processo de “avaliação”, os objetivos propostos obedecem às orientações apresentadas pela LDB vigente a qual determina que a escola deva retomar o seu verdadeiro papel social: promover a construção do conhecimento no sentido de humanizar os indivíduos que no presente e no futuro possam atuar na sociedade como cidadãos.

CONCLUSÃO

Hoje, porém, a privação impera e curva em seu jugo tirânico à humanidade decaída. A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Até o espírito da investigação filosófica arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão-se estreitando à medida que a ciência amplia as suas. (SCHILLER, 2002, p. 22).

A epígrafe acima citada expõe o quanto o pensamento do poeta e dramaturgo Friedrich Schiller alcançou a reflexão filosófica em sua época no século XVIII. Pelas argumentações do autor perante as suas reflexões reconhece-se o poder de validação para o campo da filosofia contemporânea. Na sua obra “A Educação Estética do Homem”, numa série de cartas, ele argumenta a essencial relação existente entre o belo e a arte, assim como também Hermann (2005), pelo estudo desse mesmo pensamento expõe a valorização do estético para a vida ética, justamente porque a estética sempre se interpôs contra o rígido racionalismo.

Em cada época, o pensamento filosófico revela o “modus vivendi” humano e alerta para a conduta de uma sociedade. E expressa, ainda, o quanto algumas reflexões são oportunas em qualquer época como se fossem atemporais e de contribuições fecundas para a humanidade. Na atualidade, perante tantas inovações científicas e tecnológicas, o reconhecimento da arte como produto valioso parece reter-se somente nos fundamentos teóricos, ainda que, a pesquisa científica como produto útil para a educação formal, responsabilidade da escola, busque emergir a estética como importante fator para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e das emoções, essenciais para a formação ética humana.

Sob a luz da análise dos documentos oficiais (LDB n.º. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), este estudo tem examinado os Planos de Ensino de Escolas Públicas e Privadas de Umuarama-Pr e buscado uma interpretação dada aos princípios estéticos, políticos e éticos pelos educadores na construção destes documentos escolares. O objetivo tem sido descobrir uma diferenciação no processo ensino aprendizagem da Literatura que conduza a ética pela estética, ou seja, encontrar um caminho distinto dos demais, devido a área literária abranger a arte como condutora do conhecimento e da cultura.

E observa-se que os Planos de Ensino que foram analisados têm sido construídos dentro dos parâmetros educacionais e se apresentam todos condizentes com as exigências legais e não revelam incoerências e dificuldades até porque para suas aprovações passam por revisões no Núcleo Regional de Educação o qual é subordinado à Secretaria de Educação do Estado. Como documentos próprios de cada instituição, eles são redigidos de diferentes formas ainda que sob uma mesma concepção pedagógica e de um mesmo padrão expresso pela lei. Mesmo assim, eles estão sujeitos a receber dos educadores diferentes interpretações (enunciação) de uma mesma mensagem escrita (enunciado) e a estabelecer pela ação do educador um vácuo entre a prática e a teoria recomendada pela LDB e DCNEM.

Ainda que seja teoricamente recomendado pela atual LDB, na prática, o sistema educacional se revela muito alheio aos princípios estéticos, políticos e éticos. Afirma-se isso pela observação feita à praticidade denotada na construção dos Planos de Ensino, numa forma que buscam teorizar os mandamentos da lei educacional, mas não atestam pelas descrições dos documentos nenhuma menção à ética pela estética. E também pelas redações documentais não prescreverem explicitamente ordenamentos que explicitem a junção da teoria à prática docente e sintonizem assim uma realização educacional efetiva.

Os Planos de Ensino e o contato com as diferentes escolas, para realização deste estudo, têm evidenciado uma pluralidade escolar de educadores e educandos inseridos nos diversos espaços institucionais que, subordinados a uma mesma legislação, procuram, dentro dos parâmetros exigidos, atender a todas as formalidades da lei. Pelos elementos norteadores do ensino de literatura nos documentos analisados, fica explícita a vinculação da disciplina de Literatura à pedagogia atual, o que assegura o ensino de língua pautado em uma concepção sócio-interacionista de linguagem a qual determina os objetivos, os objetos de conhecimento e os procedimentos que orientam o processo ensino de aprendizagem.

A concepção interacionista concebe a linguagem como produto sócio-histórico para os mais diversos fins, sendo o significado da linguagem estabelecido nas relações sociais nas quais o “ensino de literatura”, como disciplina curricular proporcionada pela intersubjetividade, se revela capaz de improvisar mudanças no educando, acomodar novos conhecimentos e provocar reflexões que possibilite incutir a ética pela estética.

Em face da atual LDB e de suas propostas para um Novo Ensino Médio, fundamentado pelos princípios estéticos, políticos e éticos das DCNEM, esta pesquisa se tem delineado em busca de uma resposta plausível para a indagação feita no decorrer deste estudo, por a *política* buscar a reflexão sobre as estruturas de poder na trama social, por a *ética* abordar a problemática dos valores e condutas humanas no intuito de compreender os

fundamentos da intersubjetividade e por a *estética* mostrar as questões relativas à percepção humana, tais como o belo, o feio, o gosto, a arte em si. Tem-se procurado responder o questionamento levantado durante toda a pesquisa: é possível uma formação ética pela estética dado pelo Ensino da Literatura? Isso com base no campo de estudo situado nos Planos de Ensino das escolas de Ensino Médio de Umuarama-Pr, norteados pelo Art.3º das DCNEM, mais especificamente, pelos princípios éticos, políticos e estéticos seccionados neste estudo em três capítulos. A partir dessa organização, tem-se procurado delimitar os pontos necessários para as argumentações decorrentes das fundamentações científicas em busca de uma resposta convincente para essa interrogação.

No primeiro capítulo, tem-se concebido a estética como um instrumento ético para o ensino de Literatura e contextualizado a escola como instituição social que, pela sua relevância na sociedade e pela sua função transformadora do senso comum para os conhecimentos científicos, tem recebido a responsabilidade da formação cultural. Como instituição social, com estrutura legalizada e com o ensino organizado e articulado em níveis, amparado legalmente pela LDB e pelos propósitos do Ensino Médio das DCNEM, evidencia-se um Novo Ensino Médio com intenções e propostas desde a implantação da LDB n.º 9394/96.

Pela amplitude do sistema educacional brasileiro e também pelas duas redes que demarcam a educação brasileira, a pública e a privada, sob uma mesma lei, a escola ganha autonomia como política institucional pelo seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Ao PPP tem sido dada a atribuição política educacional de agir dentro da escola como um instrumento capaz de adequar a escola às suas reais necessidades e de orientar a elaboração dos Planos de Ensino e das matrizes curriculares da escola. Portanto, pela procedência dos Planos de Ensino, já se evidencia de início o seu comprometimento com o meio escolar e com a necessidade de engajamento do educador como a realidade social da escola. Diante da conscientização de que as leis são dinamizadas pelas ações humanas assim como toda e qualquer teoria deve encontrar respaldo na prática, tem sido analisado o ensino de Literatura desdobrado dos Planos de Ensino de Língua Portuguesa e observado uma essencial relação entre o ensino de leitura e o ensino de Literatura.

No segundo capítulo, conduzido pela consciência da imprescindível relação entre leitura e literatura, tem-se buscado entender os desajustes existentes nos meios educacionais para essa prática escolar que, cada vez mais, descaracteriza a disciplina de Literatura do seu valor estético, conduzindo-a para uma racionalização tal como outra disciplina, com objetivos maiores para vencer os conteúdos delimitados pelas matrizes curriculares. Para tanto, tem-se

verificado, pelas funções literárias de Antonio Candido, a necessária presença da condição humanizadora sistematizada pelo autor para confiar à Literatura o instrumento capaz de transformação social.

Mesmo que somente pela análise dos documentos não sejam perceptíveis os problemas próprios da escola em torno da área da leitura pelo ensino de literatura, sabe-se de suas existências e tem-se procurado explicitar essa problemática entre o saber e o fazer, ou seja, entre a teoria e a prática, dada pela imensa contribuição científica das pesquisas linguísticas e literárias na área de leitura. Portanto tem sido mostrada a impossibilidade de separação entre o contexto histórico e o pedagógico na educação brasileira. É impraticável compreender a escola como instituição social desvinculada do processo sócio-econômico e político no Brasil e também assentar novas práticas e comportamentos educacionais somente através de novas ordenações legislativas. Justifica-se nisso o motivo que tem levado este estudo a percorrer a trajetória histórica das LDBs no país e a explicação para a implantação da atual LDB que, no capítulo três, tem servido de embasamento teórico para a análise dessa lei por meio das ações expressas nos Planos de Ensino.

Com esse preparo teórico para justificar os rumos desta dissertação, tem-se chegado ao terceiro capítulo, campo de estudo deste trabalho, com os Planos de Ensino analisados e eleitos pelos traços distintivos entre eles. E esse diferencial tem sido evidenciado no conjunto dos elementos que compõem os Planos de Ensino das escolas, como: *apresentação da disciplina, bibliografia, conteúdos, métodos e avaliação*, que na verdade, são as diretrizes para as matrizes curriculares do ensino médio.

A análise dessas diretrizes confirma o paradoxo existente entre as duas redes de ensino, a pública e a privada. E as carências relacionadas aos procedimentos humanos dos educadores que se desprendem das falhas de interpretações realizadas nos Planos de Ensino. E também a existência de um sistema escolar comprometido com os problemas que assolam o Ensino Médio. É impossível a inconsciência dos educadores perante esses fatos, confirmada pelos extensos conteúdos, pelas metodologias, pelo sistema de avaliação e pelas referências bibliográficas que norteiam os Planos de Ensino. Entretanto, a estrutura educacional se apresenta desprovida de coordenadas que faça uma conexão educacional prático-teórica, capaz de improvisar as urgentes mudanças proclamadas para um Novo Ensino Médio segundo a atual legislação.

Os Planos de Ensino analisados de um modo geral seguem modelos nas suas construções, equivalem-se uns nos outros e cometem acertos e erros em pontos comuns de um documento para o outro. Os Planos de Ensino advindos da escola de rede privada se revelam

mais complexos, impressionam pela redação, pelas referências bibliográficas, e demonstram ter sido meticulosamente construídos para atender a lei e o competitivo mercado educacional. Os Planos de Ensino construídos pelas escolas de rede pública se mostram mais concisos em suas redações, mais práticos perante as descrições dos elementos constitutivos norteadores dos documentos, mas, de forma geral se enquadram nas recomendações da lei. Ambas as redes de ensino apresentam os seus Planos de Ensino com excesso de conteúdos e com sugestões de leituras de obras literárias veiculadas pelos períodos literários, numa racionalização da matriz curricular da disciplina de Literatura subordinada pelo mercado educacional. Haja vista a forma como as matrizes curriculares escolares são trabalhadas em função dos programas dos vestibulares, o que contradiz assim os princípios norteadores para essa disciplina dada pela legislação nacional, a LDB, e pela diretriz estadual, a DCNEM.

Os exames vestibulares significam para o Ensino Médio o expoente das problemáticas perceptíveis pelos excessivos conteúdos dados nos Planos de Ensino. Tudo leva a crer que o processo seletivo do vestibular seja o grande vilão do Ensino Médio, que desqualifica esse nível escolar com a massificação de conteúdos e com o amplo número de obras literárias compreendidas do século XVI ao século XXI. É notória, no ensino de Literatura atual, a exigência de uma racionalização de conhecimentos em face de um contexto de arte e de cultura. O sistema escolar do Ensino Médio precisa de transformações imediatas. A escola não pode abandonar os seus fins éticos em detrimento do racionalismo e tratar da mesma forma todas as áreas de conhecimentos escolares. A educação formal, atribuição dada à escola, forma o cidadão que compõe e participa na sociedade.

Pela observação realizada neste trabalho, tem-se notado que as maiores carências do ensino de Literatura no Ensino Médio são: a ausência de formação continuada do educador, o apego ao manuseio do material didático-pedagógico, a falta de engajamento maior do educador na construção e/ou execução dos planos de ensino da escola e, como já foi dito, a reverência do Ensino Médio à mercantilização da educação em função dos conteúdos programáticos estabelecidos pelas universidades.

O estudo tem revelado pelas preconizações da LDB uma inversão dos valores propagados pelos princípios estéticos, políticos e éticos para o ensino de Literatura, pois a lei recomenda tornar o educando crítico, engajado, participativo do processo escolar, enfim, interessado nas aquisições de novos valores que pelo conhecimento adquirido possa torná-lo cidadão crítico-reflexivo. A forma como é ordenado o Ensino de Literatura atual requer um educando conformado e disposto para uma aquisição infinita de conteúdos impostos pelas matrizes curriculares direcionadas pelas exigências dos cursos pré-vestibulares.

A disciplina de Língua Portuguesa, configurada no Ensino de Literatura, mostra, pelos objetivos e conteúdos indicados, uma distância de qualquer pensamento estético como algo relevante para a formação humana. Este fato torna a escola e a aula mero espaço e momento de transmissão de conhecimento sem o despertar de valorização e prazer para os textos literários. Portanto, perante os Planos de Ensino analisados, a realidade escolar permite ao educando, ditado pela LDB, uma alienação e condicionamento a real existência de amplos conteúdos, racionalidades das metodologias, avaliações e materiais didáticos dados nas práticas docentes conduzidas pelas inovações da lei, mas ditadas pela mercantilização da educação.

Diante da análise feita e das posições assumidas pelas descrições dos Planos de Ensino, ocorre com o Ensino de Literatura uma deficiência extensiva ao ensino em geral porque a escola brasileira se encontra centrada num modelo homogêneo para um público escolar heterogêneo dado por uma pluralidade cultural e populacional nas instituições. As finalidades postas para o Ensino Médio pela LDB, conforme Kuenzer (2005) devem ser tomadas como ponto de chegada porque serão possíveis de concretização quando esse grau de ensino estiver plenamente democratizado e ofereça a toda população educação tecnológica de qualidade, para a qual são necessárias condições concretas não ofertadas na atualidade.

Os documentos analisados têm apresentado respostas para as indagações instaladas neste estudo como forma de entender, diante da promissora LBD, os descompassos do ensino de Literatura nas escolas analisadas que, pela pequena amostra revelada, urgem por reformas educacionais. Segundo Lajolo (2005, p. 96), “o que se pode entender por ensino de literatura na escola talvez tenha como produto final a substituição de certos protocolos por outros, sendo os mais desejáveis os que mais próximos estiverem dos protocolos que emanam dos pontos centrais da comunidade interpretativa oficial”.

A educação, em geral, clama por reformas que ultrapassem a aprovação e a vigência de leis úteis e bem elaboradas. E que reestruturem o sistema educacional, em especial, conforme este estudo, que reabilitem o ensino da literatura pela ótica da arte, da expressão estética e da subjetividade, para através da ficção incorporar novos valores pela mimese da vida real. Para uma efetiva condução da ética pela estética no ensino de Literatura, é necessário gastar tempo, induzir o educando a pensar, refletir sobre a obra literária como a grande metáfora ou paráfrase para a realidade cotidiana, e que prevaleça a qualidade e não a quantidade do conteúdo ministrado.

Tudo isso se mostra distante do Ensino Médio atual, que se orienta pelas condições estabelecidas pelos exames vestibulares, numa grande função de conduzir o educando ao

Ensino Superior sem que haja uma sintonia entre a teoria ditada pela vigente lei educacional e a prática realizada pela escola atual. Este nível educacional não se mostra como último nível da Educação Básica e, sim, como um nível preparatório para a admissão num nível educacional posterior. Não se revela como ponto de chegada e sim como ponto de partida.

No caminho traçado por este estudo, tem sido mais fácil estabelecer as perguntas do que visualizar as repostas para os objetivos propostos para esta dissertação, ainda que se tenha consciência que são as indagações que movem as pesquisas e as descobertas na sociedade. Assim, a partir de coerentes indagações, buscam-se as necessárias correções educacionais para a área literária, de forma que o ensino de Literatura possa se tornar um forte instrumento condutor da ética pela estética na escola, e responder assim aos anseios colocados neste trabalho. Esta conclusão leva ao pensamento de Saramago (1999, p. 320), segundo o qual, “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”, pois, pelas análises dos Planos de Ensino com inferências sobre as interpretações dadas pelos educadores ao ensino de Literatura, tem-se a convicção da possibilidade da ética pela estética, ou seja, uma resposta positiva para a pergunta feita no começo, meio e fim desta pesquisa.

Ainda que seja explícita a resposta para as buscas objetivadas neste estudo, dada a partir da análise descritiva dos Planos de Ensino, conclui-se que, o que retarda a eficácia do sistema educacional é a ausência de um unânime direcionamento em prol da necessária adequação da teoria à prática para um novo processo de ensino-aprendizagem. E que este processo seja mediado por relações pedagógicas humanísticas e não só orientado por técnicas e formulações legislativas.

O descompasso existente entre a prática e a teoria, entre a legislação e a sua aplicação no âmbito educacional resulta especificamente no Ensino Médio, numa crise educacional que só pode ser superada pela mediação humana instrumentalizada pelas contribuições científicas firmadas na área educacional. Educar demanda tempo, investimento e requer gosto para essa prática. É necessário firmar o reconhecimento que a educação não pode ser comparada como um produto mercadológico qualquer, porque envolve formação humana, retornável para a sociedade de alguma forma, em algum momento, pela ação humana, ou seja, como num resultado de uma externalidade negativa ou positiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Algumas reflexões sobre o ato de ler**. Ilhéus: Letra Impressa, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

_____. **Estética e criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB – Lei nº. 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 1998.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2000.

CALAZANS, Maria Julieta da Costa. Planejamento da educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia et. al. **Planejamento e educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p.11-35.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3ª. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

_____. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Publifolha, 2000a. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

_____. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2000b.

_____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil**. Curitiba: Ibipex, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.97-124.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. **Linguística textual**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 1988.

FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. PCNEM – Leitura: análise crítica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, 2004. p.17-45.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 12. ed. Cascavel: Assoeste, 2002. p. 39-45.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. (Coleção Filosofia, 193).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2004a.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 2004b.

_____. O impacto da leitura para o aprendiz adulto. **Revista Pátio**, ano 9, n. 33, p. 14-17, fev./abr. 2005.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras Editora, 1999.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Argumento e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002b.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. (Org.). **Planejamento da educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

_____. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Leitura-Literatura: mais do que uma rima. In: ZILBERMANN, Regina; SILVA, Theodoro da (Org.). **Leitura e perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005. p.87-99.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEMINSKI, Paulo. **Melhores poemas de Paulo Leminski**. Seleção Fred Góes e Álvaro Marins. 4. ed. São Paulo: Global, 1999.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MALARD, Magda. **Escrito de literatura brasileira**. Belo Horizonte: Ed. Comunicação, 1981.

_____. **Ensino de literatura no 2º Grau: problemas & perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor**. São Paulo: Summus, 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado das Letras: Autores Associados, 1994a.

_____. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1994b.

_____. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

MEDEIROS, Lucia Helena. **Um breve elogio à leitura**. 2005. Tese (Doutorado) - UFRGS/PPGDEU, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/11103>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

MELLO, Guiomar Namo de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Filosofia da educação brasileira. In: SAVIANI, Demerval. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. p. 50-125.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. 3. ed. Curitiba, 1998a.

_____. **Diretrizes curriculares para o ensino de língua portuguesa**. Curitiba: SEED, 1998b.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação do Brasil**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

SARAMAGO, José. **Memorial do convento**. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**. 33. ed. Campinas: Autores Associados 2000a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000b.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas, Autores Associados, 2000c.

_____. **A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil**. Americana, 2003. Palestra realizada na III Jornada do HISTEDBR/Região sudeste, em 25/04/2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_titulos.html>. Acesso em: 16.01.2009.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. **Teoria e metodologia literária**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1998.

TOFLER, Alvin. **A terceira onda**. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998a.

_____. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998b.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia M. G. de (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, L. de M. (Org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p.331-385.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZANCHETTA Jr., Juvenal. Apontamentos sobre a escola e o ensino do português no Brasil. **Revista Educação & Comunicação**, Leiria, Portugal, n. 6, p. 21-44, dez. 2001.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau: sugestões metodológicas**. Brasília, 1981.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. Ribeiro et al. (org.). **Direitos Humanos - Um debate necessário**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.97 – 119.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Educação e liberdade em Max Weber**. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. **Max Weber: modernidade, ciência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.

COELHO, Nelly Novaes. **O ensino de literatura**. São Paulo: Editora FTD, 1966.

_____. **Literatura infantil brasileira: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

PARANÁ. **Língua portuguesa e literatura/vários autores: livro didático do ensino médio**. 2. ed. Curitiba: SEED, 2006.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico: anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1994.

KLEIMAN, Ângela; KOCK, Ingedore G. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Texto e coerência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Contexto, 1997.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

_____. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. São Paulo: Autêntica, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001a.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001b.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar**: a busca de um sentido. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

LÍNGUA portuguesa e literatura: livro didático público. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/livro/portugues/seed_port_e_book.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2008.

MORIN, Edgar. **Ética, solidariedade e complexidade**. São Paulo: Palas Atenas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas, Autores Associados, 2000a.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas, Autores Associados, 2000b.

_____. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000c.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

ANEXOS



Marília, 18 de abril de 2008.

Prezado (a) Senhor (a)

Venho por meio de este, informar a Vossa Senhoria que NILSA CORREA FARIA MENEGUETTI é aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Faculdade, pelo convênio com a UNIPAR, em nível de Mestrado e sob a minha orientação. Para o desenvolvimento de suas atividades de pesquisas há necessidade de levantamento e coletas de dados e informações em vossa Unidade Escolar, o que por meio deste eu solicito a vossa autorização e colaboração.

Sem mais para o momento, antecipadamente manifesto os meus agradecimentos por vossa compreensão e aproveito o ensejo para renovar os meus sinceros votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to be "ALONSO BEZERRA DE CARVALHO", is written over a faint, circular official stamp.

Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Orientador

Anexo A – Referências Bibliográficas do Plano de Ensino – PE1.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BECHARA, E. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1991.

CASTRO, G de; FARACO, C. A.; TEZZA, C.(orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

COLÉGIO ESTADUAL BENTO MOSSURUNGA. **Projeto político pedagógico 2007**.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica**. Curitiba, 2006.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Curso prático de língua, literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO-SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO-DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e do ensino fundamental, em nível médio**, na Modalidade Normal, 2006.

Anexo B – Referências Bibliográficas dos Planos de Ensino –PE2, PE4, PE6, PE7, PE12.

AMARAL, Emília et.al. **Português – Novas palavras**. Literatura, Gramática e Redação. São Paulo. FTD, 2000.

KAMAL, CEHT. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Hilda T. Kamal**. Umuarama, 2007. *

KUENZER, Acácia. **Ensino médio**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REZENDE, Antonio Muniz de. **O Saber e o poder na universidade**. Dominação ou Serviço? Coleção polêmica do Nosso Tempo. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

DCNEM – **Diretrizes curriculares da rede pública de educação do Estado do Paraná**. Língua Portuguesa, 2007.

*referência bibliográfica válida somente para PE2.

Anexo C – Referências Bibliográficas dos Planos de Ensino –PE3, PE13.

BALAN, CEVJ. Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Vereador José Balan. Umuarama, 2006. *1

CAMPEDELLI, Samira Youssef, SOUZA, Jesus Barbosa. Português: **Literatura, produção de textos e gramática**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

CEGALLA, Domingos Pascoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 40º ed. São Paulo: Editora Nacional, 1997.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1998.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Literatura brasileira**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

NOBREGA, CEPM. Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Pe. Manoel da Nóbrega. Umuarama, 2007. *2

TUFANO, Douglas. **Tira dúvidas: conjugação verbal, pontuação, acentuação e crase, e ortografia**. São Paulo: Moderna, 2001.

TUFANO, Douglas. **Minigramática**. São Paulo: Moderna, 1997.

PARANÁ. Livro Didático Público. **Língua portuguesa e literatura**. Ensino Médio. SEED, 2007.

*1 - referência bibliográfica válida somente para PE3.

*2 - referência bibliográfica válida somente para PE13.

Anexo D – Referências Bibliográficas dos Planos de Ensino – PE5, PE8, PE11.

AGUIAR, V.T. de; B., M da G. **Literatura: a formação do leitor – Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AZEVEDO, M.A. Para a Construção de Uma Teoria Crítica em Alfabetização Escolar. In: AZEVEDO, M.A. MARQUES, M.L. (orgs). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

COLETIVO DE AUTORES. **Língua portuguesa e literatura**. Curitiba: SEED – Pr, 2006.

FERREIRA, Mauro. **Entre palavras**. São Paulo: FTD, 2002.

GERALDI, J.W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: João W. (org.) **O Texto na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, I. & TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1997.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares para o ensino de língua portuguesa**. Curitiba: SEED, 2006.

SARMENTO, L.L. **Gramática em textos**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2005. Textos, Oficina de Língua Portuguesa. DEB Itinerante.

TOMAZINHO, C.E.P.P.A. Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Professor Paulo Alberto Tomazinho. Umuarama, 2007. 3*

3 * - referência bibliográfica válida somente para PE8.

Anexo E – Referências Bibliográficas dos Planos de Ensino – PE9, PE10.

- AGUIAR, V.T. de; Bordini, M. da G. **Literatura: a formação do Leitor – Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AMARAL, E. **Português novas palavras**, 2000.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- _____. **Ensino de gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1991
- BRAGA, R. **200 Crônicas escolhidas**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.
- CARDOSO, L. **Crônica da casa assassinada**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- ERNANI & NICOLA. **Língua, literatura & redação**. São Paulo: Scipione, 1997.
- FARACO & MOURA. **Língua e literatura**. São Paulo: Ática, 1996.
- FARACO, C.A. **Português língua e cultura**. V. 1. Governo do Paraná, 2005.
- FARACO, C.A. **Português: língua e cultura**. V. 2,3. Curitiba: Base, 2005.
- FAVERO, L.L.; KOCH, I.G.V. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FONSECA, R. **Contos reunidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- GULLAR, F. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, Ática: 2001.
- _____. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LOBATO, M. **Fábulas**. V3. São Paulo: Brasiliense.
- MALARD, L. **Ensino de literatura no 2º grau: problemas e perspectivas**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 1985.
- MARCONI, I. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MORAIS, V. **Para viver um grande amor**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991
- _____. **Receita de poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- ORLANDI, E.P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

Anexo F – Referências Bibliográficas do Plano de Ensino – PE14.

- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para encantar a educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- BECKER, Fernando. Revisando Piaget. **Cadernos de autoria**. V. 3. Porto Alegre, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**: bases legais/linguagens códigos e suas tecnologias/ciências da natureza, matemática e suas tecnologias/ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.
- CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade. In: **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre, 1996.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL. **Constituição Federal**, 1988.
- DELORS, Jaques. Org. **Educação um tesouro a descobrir**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília. DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DOMINGUES, José Luiz. In: Ministério da Educação. **Currículo da escola de 1º grau**. Vol. 2. Falas e debates, 1989.
- FREIRE, Paulo. In: **Educação para a transformação**. São Paulo. Cortez, 1990.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, São Paulo: Ed. Mercado das Letras, 1996.
- _____. **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre a aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- GROSSI, Esther Pillar. Org. **Celebração do conhecimento na aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIMA, S. C. **Gestão da escola: uma construção coletiva**. In: Castro, Werlete et All. (Org.). **Sistemas e Instituições – Repensando a teoria na prática**. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.
- LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem – as últimas conferências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- PALMA FILHO, João Cardoso. **Discutindo uma concepção curricular para o ensino médio**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1994.
- PENTEADO, Heloisa Dupar. **A área de ensino, sociedade e cultura no currículo do ensino médio**. Ministério da Educação e do Desporto. SEMTEC, 1994.
- SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação – um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **A escola e a construção da cidadania**. In: **Sociedade Civil e Educação**. Campinas: Papirus, 1992.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKY & LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, USP, 1988.

Anexo G – Referências Bibliográficas dos Planos de Ensino – PE15, PE16.

- ARRIGUCCI JR., DAVI. **Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ATHAYDE, Félix de. **Idéias fixas de João Cabral de Melo Neto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BANDEIRA, Manuel. A Versificação da Língua Portuguesa. In: _____. **Seleção de Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cutrix, 2000.
- BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CADEMARTORI, Lígia. **Períodos literários**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1990.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1965.
- CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. São Paulo: PUC-SP, 2004. Tese de Doutorado.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca, 1999.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ELIOT, Theodore Eastern. **De poesia e de poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- FIORINI, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- JOUBE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2003.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Em aberto, Brasília, v.16, n.69, jan./mar.1996. Especial Livro Didático e Qualidade de Ensino.
- MOISES, Massaud. **A criação literária**. 8ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1997.
- NUNES, Benedito. **O tempo da narrativa**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GRAÇA, Paulino. **Tipos de textos, modos de leitura**. São Paulo: Formato, 2001.
- PROENÇA Filho, Domício. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Estilos de época na literatura**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1989.
- SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

Anexo H – Referências Bibliográficas do Plano de Ensino – PE17.

- CASTELLS, Manuel. Fluxos, Redes e identidades: Uma Teoria crítica da Sociedade. In: **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre, 1996.
- DOMINGUES, José Luís. In: **Ministério da educação**. Currículo da Escola de 1º Grau. Vol. 2. Falas e Debates.
- PARANÁ. **Departamento de ensino de segundo Grau**. SEED/PR, 1995.
- FREIRE, Paulo. In: **Educação para a transformação**. São Paulo. Cortez, 1990.
- BRASIL. **LDB – Lei de diretrizes e bases n.º. 9394/96**. Seção do Ensino Médio.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- PALMA FILHO, João Cardoso. **Discutindo uma concepção curricular para o ensino médio**. Ministério da Educação Média e Tecnológica, 1994.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Religioso – Fórum Nacional Paranaense do Ensino Religioso – **Construindo a escola cidadã**. SEED/PR, 1992.
- PENTEADO, Heloísa Dupar. **A área de ensino, sociedade e cultura no currículo do ensino médio**. Ministério da Educação e do Desporto SEMETEC, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. O Trabalho Como Princípio Educativo Frente Às novas Tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação – um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba, 1992.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A Escola e a Construção da Cidadania. In: **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papirus, 1992.

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE UMUARAMA – PR.**PE1 - COLÉGIO ESTADUAL BENTO MOSSURUNGA****Ensino Fundamental, Médio e Normal.**

Endereço: Avenida Aracaju, n.º. 1.590 – Zona: VII - Urbana

Cep: 87.503-370 Fone: (0xx44) – 3639-6944

E-mail: bentomossurunga@netescola.pr.gov.br - colégio@yahoo.com.br

Total de alunos - 1161 a 1560

PE2 - ESCOLA ESTADUAL HILDA TRAUTWEIN KAMAL**Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante.**

Endereço: Avenida Ipiranga, n.º. 4.188 - Zona: Urbana

Cep: 87.501-310 Fone: (0xx44) – 3622-1556

E-mail: hildakamal@ibest.com.br

Total de alunos - 1561 a 1960

PE3 - COLÉGIO ESTADUAL VEREADOR JOSÉ BALAN**Ensino Fundamental Médio e Profissionalizante.**

Endereço: Rua Anhumai, n.º. 3.284 – Praça Tamoio - Zona: Urbana

Cep: 87.503-050 Fone: (0xx44) – 3622-1872

E-mail: décio@unipar.br

Total de alunos: 761 a 960

PE4 - COLÉGIO ESTADUAL LOURENÇO FILHO**Ensino Fundamental e Médio.**

Endereço: Rua Brasília, n.º. 723

SERRA DOS DOURADOS - Distrito Umuarama - Zona: Urbana

Cep: 87.518-000 Fone: (0xx44) – 3668-1214

Total: 361 a 560 alunos

PE5 - COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO**Ensino Fundamental e Médio.**

Endereço: Rua Amazonas, n.º. 3.056 - Zona: Urbana

Cep: 87.501-560 Fone: (0xx44) – 3622-4344

Total de alunos: 561 a 760 alunos

E-mail: umrmonteirolobato@seed.pr.gov.br**PE6 - Escola: PARQUE JABUTICABEIRA****Ensino Fundamental e Médio.**

Endereço: RUA FLOR DO IPE, n.º. 1.471

Parque Jabuticabeira - Zona: Urbana

Cep: 87.509-260 Fone: (0xx44) – 3622-5043

Email: pqjabuticabeira@netescola.pr.gov.br

Total de alunos: 161 a 360

PE7 - Escola: COLÉGIO ESTADUAL PARQUE SAN REMO**Ensino Fundamental e Médio.**

Endereço: Rua Paulo Fábio P. Gonçalves, n.º. 2.392

Bairro: Parque São Remo - Zona: I - Urbana

Cep: 87.506-290 Fone: (0xx44) – 3639-6106

E-mail: colegiosanremo@yahoo.com.br

Total de alunos: 361 a 560

PE8 - Escola: COLÉGIO ESTADUAL PROF. PAULO A. TOMAZINHO**Ensino Fundamental, Médio e Profissional.**

Endereço: Rua Ministro Oliveira Salazar, n.º. 4.455

Centro - Zona: Urbana

Cep: 87.501-225 Fone: (0xx44) – 3622-5277

E-mail: ce-paulotomazinho@netescola.pr.gov.br

Total de alunos: 1161 a 1560

PE9 - Escola: COLÉGIO ESTADUAL PEDRO II**Ensino Fundamental, Médio e Profissional.**

Endereço: Avenida Duque de Caxias, n.º. 5.910

Alto São Francisco - Zona: Urbana

Cep: 87.504-040 Fone: (0xx44) – 3622-5461

E-mail: ce-pedrollumarama@netescola.pr.gov.br e pedro@uol.com.br

Total de alunos: 1561 a 1960

PE10 - COLÉGIO ESTADUAL SANTA ELIZA**Ensino Fundamental e Médio.**

Endereço: Rua São Bento, n.º. 45

Bairro: Distrito de Santa Eliza - Zona: Urbana

Cep: 87.521-000 Fone: (0xx44) – 3667-1236

Total de alunos: 161 a 360

E-mail: cassiacris@seed.pr.gov.br**PE11 - COLÉGIO ESTADUAL TIRADENTES****Ensino Fundamental e Médio.**

Endereço: Avenida Vitória, n.º. 4.473

Bairro: Conjunto Guarani - Zona: Urbana

Cep: 87.504-180 Fone: (0xx44) – 3622-6462

E-mail: coltiradentesum@bol.com.br

Total de alunos: 761 a 960

PE12 - COLÉGIO ESTADUAL AGRÍCOLA DE UMUARAMA**Ensino Profissionalizante.**

Endereço: Fazenda Agrícola Federal – Estrada da Paca - Zona: Rural

Cep: 87.507-190 Fone: (0xx44) – 3624-6573

E-mail: mariaeulete@seed.pr.gov.br

Total de alunos: 160

PE13 - COLÉGIO ESTADUAL PADRE MANUEL DA NÓBREGA**Ensino Fundamental e Médio.**

Endereço: Rua Tomé de Souza, n.º. 2.750 – Zona Urbana

Cep: 87503-300 Fone: (0xx44) 3639-7372

E-mail: col.nobrega@ibest.com.br

Total de alunos: 1000

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PARTICULAR – UMUARAMA-PR.**PE14 - COLÉGIO ALFA DE UMUARAMA****Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Vestibular.**

Endereço: Rua Antonio F. da Costa, n.º. 3.678 – Zona Urbana

Cep: 87501-060 Fone: (0xx44) 3622-2562

E-mail: alfal@colegioalfa.com.br

Total de alunos: 700

Franquia: Colégio Poliedro – Ribeirão Preto – SP

PE15 - COLÉGIO CENTRO DE EDUCAÇÃO GLOBAL**Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.**

Endereço: Rua Farroupilha s/n – Zona Urbana

Cep: 87505-100 Fone: (0xx44) 3621-4700

E-mail: colglobal@uol.com.brSite: www.colglobal.com.br

Total de alunos: 698

Franquia: Colégio Positivo de Curitiba – Curitiba-Pr.

PE16 - COLÉGIO PRISMA**Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.**

Endereço: Rua Bahia, n.º. 4.832 – Zona Urbana

Cep: 87501-230 Fone: (0xx44) 3622-3826

E-mail : colegioprisma@hotmail.com

Total de alunos: 400

Franquia: Colégio Positivo de Curitiba – Curitiba-Pr.

PE17 - COLÉGIO SAPIENS**Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Pré – Vestibular.**

Endereço: Avenida Maringá, n.º. 5.140– Zona Urbana

Cep: 87502-080 Fone: (0xx44) 3056-6650

E-mail: sapiensumuarama@gmail.com

Total de alunos: 600

PE18 - COLÉGIO DYNAMIS**Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.**

Endereço: Rua São Vicente, n.º. 3.807 – Zona Urbana

Cep: 87500-000 Fone: (0xx44) 3622 6774

E-mail: contato@colegiodynamis.com.br

Total de alunos: 400

Franquia – Colégio Bom Jesus de Curitiba – Curitiba-Pr.

OBS: A análise deste Plano de Ensino não foi autorizada pela coordenação da escola.