

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FABIANI RODRIGUES TAYLOR COSTA

**LITERATURA E ENSINO MÉDIO: a mediação do professor e
das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem**

VITÓRIA

2017

FABIANI RODRIGUES TAYLOR COSTA

LITERATURA E ENSINO MÉDIO: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Literatura e Expressões da Alteridade (LEA).

Orientadora: Prof^a Dra. Renata Junqueira de Souza

VITÓRIA

2017

Costa, Fabiani Rodrigues Taylor.
Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das novas
tecnologias no processo ensino-aprendizagem/ Fabiani
Rodrigues Taylor Costa. – 2017.
175 f.

Orientador: Renata Junqueira de Souza

1. Letras. 2. O Ensino de Literatura. I. Souza, Renata Junqueira. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Naturais.
III. Título.

FABIANI RODRIGUES TAYLOR COSTA

LITERATURA E ENSINO MÉDIO: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas da Universidade federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Literatura e Expressões da Alteridade (LEA).

Aprovada em ___ de abril de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente e Orientador:.....

2º Examinador:.....

3º Examinador:.....

4º Examinador:.....

5º Examinador:.....

Vitória, de de 2017.

À minha avó Cirene, por me ensinar a ser “usada”

À minha mãe, por ter me deixado voar com os estudos

À minha Penélope, por me ajudar em mais um bordado

A Peterson, pela paciência.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo apoio financeiro que muito me ajudou, principalmente, ao que tange na bibliografia desse trabalho.

A todos os meus familiares que de uma forma direta ou indireta me ajudaram no incentivo à conclusão de mais uma etapa na vida.

À minha filha Penélope, a maior otimista que conheço, meu braço direito, o ser humano mais bonito que conheço que, quando precisei, nas nossas caminhadas pela praia, deu-me o maior dos incentivos: o amor de filha.

À EEEFM Prof^a Filomena Quitiba, na pessoa da professora Janaina Calenzani de Oliveira Moreira, única acolhedora do meu projeto na escola e que o tornou real.

Aos alunos da turma 3^oM1 da EEEFM Prof^a Filomena Quitiba, onde desenvolvi o trabalho, pelo acolhimento e seriedade que corresponderam à minha pesquisa.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo por somente me enviar um ofício permitindo a aplicação do questionário (e só).

À colega Márcia Araújo por ter me ajudado na confecção do projeto de pesquisa. Acrescento aqui, as várias vezes que Márcia Araújo, em nossas conversas na escola, “puxou minha orelha” quando me sentia incapaz.

A Anneliza B. Ribeiro por me ajudar a concluir o parecer na Plataforma Brasil.

Aos professores Maria Amélia Dalvi e Vanderlei Zacchi por carinhosamente lerem minha dissertação na banca de qualificação e fazerem apontamentos que foram por mim acatados.

À professora Ivana Esteves por aceitar de imediato o convite para a banca de defesa dessa pesquisa.

À professora Renata Junqueira de Souza por abraçar o meu projeto e alavancar minha pesquisa para caminhos que ainda eu não conhecia.

RESUMO

O presente trabalho está ligado à linha de pesquisa “Literatura e expressões de alteridade” do Programa de Pós-graduação em Letras da UFES. Trata-se de um estudo a respeito do ensino de literatura em uma escola pública de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino de Piúma, no estado do Espírito Santo. Ao considerar que o ensino de literatura baseia-se muitas vezes em estudar somente as escolas literárias através da memorização do contexto histórico, características e datas, deixando em segundo plano ou ignorando a leitura dos textos literários. Neste sentido, houve a necessidade de saber se na sala de aula ainda persiste essa visão de ensino ou se com uma gama maior de perspectivas, tais como as novas tecnologias, a visão do ensino literatura também se expandiu para uma dinâmica maior dos textos nas aulas. Para tanto, foi preciso observar a ação do professor em sala de aula, visto que, ao constatar que essas possibilidades vigentes de ensino requerem que o papel docente esteja focado não mais na abordagem tradicional de ensino, mas que se revele o mediador da aprendizagem. Levando em consideração que no processo de mediação não é só o professor que detém todo o conhecimento, foi importante buscar entre os alunos como é esse ensino de literatura para eles, bem como, saber se a tecnologia está inserida no processo de ensino-aprendizagem. Para se verificar a atuação docente como mediador, destacamos o pensamento de Vigotski quando aborda que qualquer signo pode fazer o papel de instrumento entre conhecimento e a quem ele será levado. Porém, nos aprofundamos nas abordagens em que o professor é o facilitador, aquele que instiga e que propõe o diálogo em sala de aula. Para a realização da pesquisa, consideramos uma análise qualitativa, através de um estudo de caso, em que um questionário foi aplicado aos alunos com perguntas pertinentes ao ensino de literatura e, a partir das respostas dadas pelos estudantes, começamos a observar a aula de literatura para, em seguida, relacionar os dois instrumentos de coleta de dados de forma que pudéssemos analisá-los a fim de gerar os resultados propostos nos objetivos dessa dissertação. Ao fazer tal procedimento, constatamos que mesmo com todos os obstáculos percorridos pelo docente na sala de aula ao ensinar a literatura, ele não prioriza somente a história desta e sua memorização, mas também aborda a leitura literária mesmo que, muitas vezes, em trechos existentes no livro didático e também, que o docente se utiliza das novas

tecnologias oferecidas pela escola para tornar suas aulas mais atrativas e assim, poder estabelecer um diálogo possível entre os alunos e os conhecimentos que estão sendo adquiridos. Neste sentido, incorporando a função tal como sugeriu Vigotski, de professor mediador.

Palavras – chave: Literatura. Ensino Médio. Mediação. Novas tecnologias. Literatura e ensino.

ABSTRACT

The present research is linked to the line of research "Literature and expressions of alterity" of the Graduate Program in Language Arts of UFES. This is a study about the teaching of literature in a public high school, from Piúma, in the state of Espírito Santo. In considering that literature teaching is often based on studying only literary schools by memorizing the historical context, characteristics and dates, leaving in the background or ignoring the reading of literary texts. In this sense, there was a need to know whether the teaching vision still persists in the classroom or with a wider range of perspectives, such as new technologies, the literature teaching vision also expanded to a greater dynamics of texts in the classroom. In order to do so, it was necessary to observe the action of a teacher in the classroom, since to verify that these current teaching possibilities require that the teaching role is no longer focused on the traditional approach to teaching, but that it is the mediator of learning. Taking into account that in the process of mediation it is not only the teacher who holds all the knowledge, it was important to seek among the students how this teaching of literature is for them, as well as, to know if the technology is inserted in the teaching-learning process. In order to verify the teaching performance as a mediator, we of instrument between knowledge and to whom it will be taken. However, we go deeper into the approaches in which the teacher is the facilitator, the one who instigates and proposes dialogue in the classroom. To carry out the research, we consider a qualitative analysis, through a case study, in which a questionnaire was applied to the students with questions pertinent to literature teaching and, from the answers given by them, we began to observe the literature in class. Afterwards we relate with two other instruments of data collection so that we could analyze them in order to generate the results proposed in the objectives of this dissertation. In doing such a procedure, we find that even with all the obstacles the teacher teaches in the classroom, she does not prioritize only the history and the memorization, but also deals with literary reading even though often in existing sections in the textbook and also that the teacher uses the new technologies offered by the school to make her classes more attractive and thus, to establish a possible dialogue between the students and the knowledge that are being acquired. In this sense, incorporating the function as suggested by Vigotski, of mediator teacher.

Key - words: Literature. High school. Mediation. New technologies. Literature and teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade	28
Gráfico 2 - Cor e raça	28
Gráfico 3 - Renda familiar	29
Gráfico 4 - O (a) professor(a) de literatura utiliza, com frequência, os seguintes recursos didáticos em suas aulas	89
Gráfico 5 - Com que frequência o professor de Literatura trabalha com a leitura compartilhada, quando você lê com os amigos e discute o texto?	95
Gráfico 6 - Quantos livros de literatura você leu, na íntegra (inteiro), na escola, durante o Ensino Médio, como leitura obrigatória, a pedido do(a) professor(a)?	98
Gráfico 7 - Quantos livros você leu, na íntegra, durante o Ensino Médio, a partir do incentivo das aulas de Literatura e que não tenham sido uma leitura obrigatória	102
Gráfico 8 - Com que frequência você utiliza/consulta os livros da biblioteca nas aulas de Literatura?	103
Gráfico 9 - O(A) professor(a) utiliza, com frequência, os seguintes aplicativos/programas em suas aulas	105
Gráfico 10 - Nos seus trabalhos de Literatura, quais aplicativos/programas você utiliza com frequência	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas acadêmicas recuperadas para revisão de literatura	41
Tabela 2 - Artigos recuperados para revisão de literatura	42
Tabela 3 - Diálogo entre textos: um exercício de leitura	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página de livro didático	93
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CBEE	Currículo Básico das Escolas Estaduais
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
PCNEMs	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDU	Secretaria Estadual de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1 INQUIETAÇÕES PRELIMINARES	14
1.1 Introdução	14
1.2 O princípio norteador da pesquisa	16
1.3 Os pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos	20
1.3.1 A metodologia estabelecida	20
1.3.2 O local escolhido para a pesquisa	23
1.3.3 O perfil dos alunos da sala pesquisada	27
1.3.4 O perfil do professor da escola pesquisada	30
1.4 Por que estudar Literatura?	31
1.5 O professor como mediador do processo ensino-aprendizagem	36
2 AS FACES DA LITERATURA	40
2.1 Diálogos com outras produções acadêmicas	40
2.2 A Literatura e suas abordagens: estética, social e legal	45
2.3 As políticas educacionais do Ensino Médio e a Literatura,.....	54
3 A MEDIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	70
3.1 Os significados da mediação	70
3.2 Professor: mediação e tecnologia	76
4 O OLHAR SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EEEFM PROF ^a FILOMENA QUITIBA	84
4.1 O estudo de caso como aporte da pesquisa	84
4.2 Literatura, mediação e tecnologia: caminhos percorridos para o processo de ensino-aprendizagem	88
CONCLUSÃO	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
APÊNDICES	124
ANEXOS	174

1 INQUIETAÇÕES PRELIMINARES

Tecer era tudo que sabia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Marina Colasanti

Penélope, em sua genialidade, bordava durante o dia e, à noite, desfazia seu bordado para enganar seus pretendentes e dar mais tempo para a esperança de que seu marido Ulisses pudesse retornar da jornada de anos desde quando aceitou a empreitada da Guerra de Troia.

Na Educação, também, preparamos bordados, os mais diversos possíveis. Escolhemos o que vamos bordar, as melhores agulhas, o melhor tecido, um local apropriado para bordar, mesmo assim, muitas vezes, algo sai errado: o desenho fica torto, a agulha não foi adequada para o tecido escolhido e tantas outras situações que nos remetem a desfazer o que estava pronto para mais uma vez iniciar, sempre aparando as arestas, pois é preciso, no final do bordado, ter a perfeição das linhas entrelaçadas que deu origem ao mais belo desenho que encherá os olhos de quem vê-lo para, em seguida, iniciar mais um bordado que demandará todo o processo novamente.

Assim, é que se compreende que essa pesquisa de dissertação analisa o ensino de literatura em uma Escola Pública de Ensino Médio do Espírito Santo a partir da mediação do professor, bem como a tecnologia utilizada pelo docente em suas aulas. O presente estudo forma um grande bordado que, até o momento, teve retomadas, pois observava-se que o desenho não se formava, foi preciso desfazê-lo e retomar o processo para que o bordado, finalmente, tomasse forma.

É nessa orientação, portanto, que se inicia a tessitura dessa dissertação.

1.1 Introdução

No século passado, mais especificamente no ano de 1992, quando cursava a 8ª série do ensino fundamental (hoje 9º ano), na então Escola de Primeiro e Segundo Graus Profª Filomena Quitiba, situada no município de Piúma-ES, a literatura perpassava por meus olhos através dos fragmentos textuais provindos do livro

didático e também pela Coleção Vaga-Lume tão lida na época e resumida em avaliações escolares com perguntas que pouco discutiam o que de fato eu havia gostado naqueles livros.

Nessa mesma série, ouvi a professora me corrigir diante da turma, pois o correto era dizer “obrigada” e não “obrigado”, por eu ser uma dama e não um menino. Assim, era o estudo pertinente a essa época, tão embasado em regras e correções que, apenas um deslize, era motivo de ser exemplarmente corrigido diante de outros alunos da sala. O professor, visto como transmissor de conhecimentos, não poderia ser refutado em nenhum momento, pois era ele quem detinha todas as informações a serem transmitidas para os alunos que eram passivos e ouvintes desses conhecimentos.

Em seguida veio o Ensino Médio, três anos, na mesma escola, com as mesmas atividades decorridas do Ensino Fundamental, porém, com duas diferenças básicas: a primeira é que começamos a estudar a literatura em sua forma histórica, ou seja, cronologicamente como ela aconteceu, iniciando em Portugal e depois concomitante Portugal e Brasil. A segunda, no caso das aulas de que tive o privilégio de assistir, foi a inserção das aulas de teatros, recitais e diversos filmes que envolviam textos literários. A distinção aqui estava principalmente no docente que nos motivava a aprender.

De aluna passei a professora e pude perceber como eu e meus colegas estabelecemos relações com a tecnologia, que chegou ao seu auge, principalmente, com o computador e, em seguida, com a proliferação do celular. Assim, esses suportes tecnológicos, mais especificamente, o computador e o celular, atingiram a juventude que agora, além dos livros, utilizam também outras formas de se obter conhecimento.

Não se pode negar que atualmente a tecnologia se inseriu na escola e que existem professores que “... estarão mais aptos a adaptar materiais existentes ou mesmo confeccionar seus próprios de forma a motivar seus alunos a se inserirem de forma eficiente e significativa no tecnológico mundo atual” (HERMONT, 2012, p. 08). Por outro lado, encontraremos “... uma pedagogia obsoleta, escolas segregadas, classes lotadas, alunos entediados e desinteressados e professores esgotados são

características que definem a vida da maioria das escolas contemporâneas” (GÓMEZ, 2015, p. 33).

Interessante notar que vivenciei o ensino na escola que será o local da pesquisa, como aluna. Atualmente, sou docente da mesma instituição. No entanto, agora, coloco-me como pesquisadora, pois foi essa escola - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª Filomena Quitiba – a escolhida para investigar como o professor ensina a literatura nos dias atuais e sua relação com o uso das novas tecnologias.

A seguir, aprofundo um pouco a problemática da pesquisa, seus objetivos, assim como, os sujeitos e o local desta investigação, bem como justifico a escolha dessa instituição escolar.

1.2 O princípio norteador da pesquisa

Durante quase todo o século XX, o aprendizado foi focado basicamente no professor e nos suportes que lhe eram oferecidos em sala de aula para assim transmitir os conteúdos programáticos, como o quadro e giz, o caderno e o livro didático. Porém, hoje observamos que as novas tecnologias além de serem ferramentas para o entretenimento, funcionam também como instrumentos pedagógicos que podem refletir diretamente no processo escolar de ensino-aprendizagem. Por novas tecnologias em educação, conforme exposto por Masetto (2002) “... estamos entendendo o uso da informática, do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância...” (p. 152). Chamamos atenção a partir desse fato para a internet que “... é a tecnologia que mais rapidamente se infiltrou na sociedade na história da humanidade” (GÓMEZ, 2015, p. 17) e propiciou às práticas pedagógicas novas possibilidades de ensino-aprendizagem, ou seja, mais uma ferramenta que auxilia o trabalho do professor, pois “... uma vez que podemos usá-las para dinamizar nossas aulas em nossos cursos presenciais, tornando-os mais vivos, interessantes, participantes, e mais vinculados com a nova realidade de estudo...” (MASETTO, 2002, p. 152), principalmente, devido ao advento da internet, em que passamos a ter uma gama de conhecimentos de toda a espécie, que podem ser consultados em

qualquer local e hora, sem necessariamente estarmos numa sala de aula com o professor.

O que se percebe é que tais ferramentas tecnológicas, principalmente o computador e a internet, chegaram até as escolas sem que os professores recebessem orientações ou formação para utilizá-las, por isso, muitas vezes, a “... inovação tecnológica traz certo desconforto àqueles que, apesar de conviverem com ela, ainda não a entendem” (BRASIL, 1999, p. 132) e falam-se da necessidade de mudanças nos preparos das aulas e no planejamento para o uso de tais ferramentas, mas não é proporcionado ao professor o apoio necessário para manuseá-las e assim o espaço escolar pode estar equipado de tecnologia, porém há que se ter constantemente uma capacitação para os docentes, devido às mudanças de programas e aplicativos digitais acontecerem frequentemente, caso contrário, será

... comum que professores que tenham sido capacitados no uso do computador não consigam exibir nenhuma fluência na execução de tarefas que exijam o uso de ferramentas digitais, por exemplo, montar uma apresentação com recursos adequados. Em outras palavras, os processos de formação de professores para o uso das novas tecnologias ainda precisam ser bastante aperfeiçoados (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 124)

Assim, essas “... novas tecnologias da comunicação e da informação [que] permeiam o cotidiano [...] e criam necessidades de vida e convivência [...] precisam ser analisadas no espaço escolar” (BRASIL, 1999, p.132), pois são novas possibilidades para o professor e o aluno no processo ensino-aprendizagem, no entanto,

Modernizar a escola [...] não significa simplesmente introduzir equipamentos e infraestruturas que permitem a comunicação em rede. É algo mais do que simplesmente utilizar as novas tecnologias para desenvolver as tarefas antigas de maneira mais rápida, econômica e eficaz. Por outro lado, a fronteira entre o escolar e o não escolar já não é pelos limites do espaço e do tempo da escola, existe muito de ‘não escola’ no horário escolar e há muito ‘de escola’ no espaço e no tempo posterior ao horário escolar. Na interação do aluno com a informação e com o conhecimento já não há um único eixo de interação controlado pelo professor, mas uma comunicação múltipla que exige muito mais atenção e capacidade de resposta imediata a diversos interlocutores (CUBAN, 2012; DUSSEL, 2011, apud GÓMEZ, 2015, p.29).

Para os PCNEM (BRASIL, 1999) “Qualquer inovação tecnológica traz certo desconforto àqueles que, apesar de conviverem com ela ainda não a entendem” (p. 132). Assim, podemos inferir que para o professor existe esse incômodo com as novas tecnologias, principalmente por ele ter perpassado o ensino tradicional, tendo como foco principal o docente para se chegar à aprendizagem. E na época vivenciada por ele, tal proposta de ensino era a ideal por ser esta a base. Dessa forma, ele encontra dificuldades de se relacionar com as novas tecnologias e estas também foram deixadas dentro das escolas e não apresentadas para o professor a partir de formações que mostrariam para ele que aquele material, muitas vezes ainda dentro de caixas, é uma nova tecnologia que enriquecerá suas aulas.

Conforme Gómez (2015) o aluno se introduz a cada dia em um novo cenário de aprendizagem muito diferente e, a partir da “... informação digitalizada, o acesso ao conhecimento é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível” (p. 14), pois as novas tecnologias apresentam várias possibilidades de aprendizagem, ele possui uma maior interação a esse novo que surge na sociedade, sabendo manusear as ferramentas com mais rapidez que os adultos, encontrando o que procura com maior facilidade, desencadeando uma mudança social, abrangendo à escola, já que

Estamos diante da primeira geração que domina as poderosas ferramentas digitais que são utilizadas para acessar e processar a informação que interfere na vida econômica, política e social, e ela faz isso melhor do que os mais velhos: pais, mães e professores. Este fato, embora não saibamos ainda em que sentido, obviamente, muda claramente a vida social familiar e escolar, ao converter os alunos em especialistas digitais e os adultos em aprendizes em tempo parcial dos nossos jovens peritos digitais. Essa inversão de posições questiona em princípio a forma tradicional de compreender a influência socializadora e formadora da família e também da escola sobre o aprendiz, bem como o conceito clássico de autoridade geracional (DEL RIO, 2004; DEDE, 2007, *apud* GÓMEZ, 2015, p. 27).

Assim, numa pesquisa recente, promovida pela UNICEF, *10 desafios do Ensino Médio no Brasil (2014)*, os jovens deixaram claro quanto ao descompasso que existe entre a vida deles fora da escola e a sala de aula, onde as aulas são uma “chatice”, principalmente, no que se refere à metodologia utilizada pelos professores, em que se verifica ainda mais o choque de realidade dos alunos fora da escola e o ritmo das aulas que frequentam, levando os jovens a usarem, por exemplo, os celulares nas

aulas “...numa clara atitude de negação ou alheamento ao que se passa, rompendo com os tempos rígidos da dinâmica escolar” (BRASÍLIA, 2014, p. 87), bem como

Os adolescentes apontaram também a importância de utilizar novos métodos no cotidiano escolar que superem a velha postura do “cuspe e giz”, do “passar dever” ou de encher o quadro negro com uma cópia de livro didático, prática ainda muito comum nas escolas de ensino médio. Para alguns deles, a demanda é por um ensino médio profissionalizante; para outros, deveria ser dada ênfase em uma formação mais ampla, de cidadania. Enfim, é necessário pensar em novas metodologias que levem em conta as especificidades da fase da vida dos alunos, reconhecendo sua condição de adolescentes (BRASÍLIA, 2014, p. 87).

Por outro lado, conforme os PCNEM+ (BRASIL, 2002), existem escolas que se destacam por apresentarem experiências importantes e significativas através de novos projetos pedagógicos e novas práticas educacionais, as quais envolvem uma gama de discussões e atividades realizadas pelos alunos que acabam por superar ou complementar a didática da transmissão, levando em consideração que isso é “...um resultado de toda a comunidade, em cooperação com a direção escolar, em apoio à transição entre o velho e o novo modelo de escola” (BRASIL, 2002, p.11), ou seja, é observável, através dos PCNEM+ (BRASIL, 2002) que existem escolas que conseguem bons resultados, trazendo para o seu cotidiano um equilíbrio entre os velhos e novos meios pedagógicos, mas considerando, principalmente que

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos e de interesses, e não como listas de saberes oficiais. (BRASIL, 2002, p. 12)

Diante do exposto, percebe-se que é preciso renovar em meio a essa “... transformação dos processos de produção [que] torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão” (BRASIL, 2002, p. 25), visto que, “...não é aconselhável apenas fornecer informação aos alunos, temos que ensiná-los como utilizar de

forma eficaz essa informação que rodeia e enche as suas vidas” (GÓMEZ, 2015, p. 29).

Assim, observa-se que é importante juntar essas novas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem, pois é observável que “As tecnologias estão no passado, no presente e estarão no futuro como armas humanas de desenvolvimento do universo natural e social” (BRASIL, 2002, p. 132).

Partindo desses pressupostos, é que essa dissertação tentará responder aos seguintes questionamentos: Como a literatura é mediada pelo professor na EEEFM Prof^a Filomena Quitiba? O ensino de literatura dessa escola, através da mediação do professor, envolve as novas tecnologias? O que os alunos acham das aulas de literatura a partir da inserção das novas tecnologias na sala de aula?

Tais questionamentos levaram a compor os objetivos desse trabalho que, delineados, traçaram o seguinte caminho:

●**Geral:**

* A pesquisa que se deseja realizar tem como principal objetivo analisar o ensino de literatura em uma Escola Pública de Ensino Médio da rede estadual verificando a ação do professor como mediador do conhecimento.

●**Específicos:**

*Verificar com os alunos da escola pesquisada como se dá o ensino de literatura a partir, principalmente, da mediação do professor.

*Observar os recursos tecnológicos utilizados pelo professor para ensinar a literatura.

A partir desses objetivos é que essa dissertação buscou mecanismos concretos para tentar sanar tais indagações pertinentes ao ensino de literatura em uma escola pública de ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo, através de um estudo de caso. Diante do exposto, a seguir serão descritos os procedimentos teórico-metodológicos adotados para atingir tais objetivos.

1.3 Os pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos

1.3.1 A metodologia estabelecida

Inicialmente, para que pudesse realizar a pesquisa na EEEFM Prof^a Filomena Quitiba, foi emitido para a Secretaria Estadual de Educação um requerimento para que tal secretaria desse permissão ao pesquisador para desenvolver a pesquisa na escola selecionada.

Obtido o ofício que permitiu a aplicação do projeto, a pesquisadora elaborou o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) para o professor e pais dos alunos menores de dezoito anos e termo de assentimento livre esclarecido (TALE) para os alunos menores. Em seguida, inseriu essa documentação pertinente ao trabalho (Projeto, termos, ofício da SEDU) na Plataforma Brasil para que a mesma analisasse o projeto e expedisse o parecer autorizando a pesquisa e, depois de percorridos os caminhos legais, o trabalho foi iniciado acerca do ensino de literatura em uma Escola de Ensino Médio da Rede Estadual, onde seria aplicado um questionário para uma turma de alunos do terceiro ano do Ensino Médio e seriam feitas observações das aulas de literatura dessa mesma turma e para isso optou-se pela pesquisa que privilegiou os dados qualitativos.

Partindo da premissa de que a pesquisa aconteceu diretamente a partir do contato do pesquisador com os seus pesquisados e que ela se organizou basicamente em torno de dados qualitativos, é que o estudo de caso foi privilegiado para se chegar ao resultado final, pois tal procedimento assegura, em curto prazo, uma resposta com dados relevantes para se observar os objetivos propostos nessa dissertação. Assegura também aos leitores da dissertação uma interação maior que visa o entendimento dos resultados, mantém o trabalho aberto, e é percebido também que “O estudo de caso parte do princípio de que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

É preciso salientar, ainda, que o estudo de caso apresentou instrumentos para coleta de dados. O primeiro foi um questionário aplicado aos alunos da turma que foi selecionada para ser sujeito da pesquisa. Tal questionário foi escolhido principalmente como facilitador na interação com os estudantes, pois seria possível em apenas uma aula obter as informações pertinentes para o trabalho e porque ele incorpora em seu conteúdo, questões relacionadas principalmente aos objetivos específicos propostos nessa dissertação: ele se atenta ao ensino de literatura e a

mediação do professor dessa disciplina para ministrar suas aulas através das novas tecnologias, ou não.

Depois de aplicado o questionário, os dados foram tabulados em gráficos e a partir desse momento foram feitas observações das aulas de literatura para que pudéssemos verificar, comparar os dados obtidos e ampliar as nossas discussões e análises com as aulas assistidas e assim poder chegar (ou não) aos objetivos estabelecidos nessa pesquisa, pois

Planejar a observação significa determinar com antecedência 'o quê' e 'o como' observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25)

Neste sentido, o primeiro contato com a turma de terceiro ano do Ensino Médio, do turno matutino, designada como 3ª M1, que conta com trinta e quatro alunos, foi através de explanação do pesquisador em relação ao seu projeto e, desde início, colocando-se para o aluno, conforme evidenciado por Lüdke e André (1986), como “observador como participante”, em que o mesmo já se posiciona para o grupo revelando sua identidade de pesquisador e também os objetivos da pesquisa. Dessa maneira é possível uma maior interação com os estudantes e uma abertura maior de possibilidades no decorrer das observações, colhendo informações, tanto através do questionário aplicado quanto nas observações feitas das aulas para fins da realização final do trabalho de pesquisa: a dissertação.

O conteúdo dessas observações foi registrado em um caderno designado somente para tal fim, meu diário de bordo, bem como foram recolhidas e fotografadas todas as atividades que envolveram o ensino de literatura, vislumbrando outro instrumento de coleta de dados – a análise documental, que consiste na revisão de literatura, ou seja, pesquisar autores/ críticos que abordam o tema mediação, literatura e tecnologia em livros, artigos, etc., bem como os documentos pertinentes ao Ensino Médio, tais quais os PCNEMs, as OCNs e o CBEE. O questionário aplicado aos alunos através das análises dos gráficos, onde os dados coletos foram tabulados e o diário de bordo com o relato das aulas para que assim essa dissertação se concretizasse.

Na coleta de dados dessa pesquisa não se levou somente o questionário em consideração, pois durante o primeiro trimestre de acompanhamento da turma, para observar as aulas, que correspondem aos meses de fevereiro a maio de 2016, foram quatro aulas semanais de cinquenta e cinco minutos, totalizando vinte e quatro aulas que, em horas, somam vinte e duas. As aulas assistidas foram as de literatura e redação, uma para cada dia da semana, excluindo-se a quinta-feira que é o dia de planejamento dos professores de Língua Portuguesa. As atividades foram recolhidas ou fotografadas e estão presentes nesse trabalho como base que comprove todo o andamento da pesquisa, já que, “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

1.3.2 O local escolhido para a pesquisa

A EEEFM Prof^a Filomena Quitiba teve seu ato de criação no decreto nº 1141, de 14/01/1953 e aprovação da resolução do Conselho Estadual Escolar (CEE) sob o nº 27/86, de 09/05/1986. Ela oferta para a comunidade as séries finais do Ensino Fundamental, Resolução CEE/ES 36/87, o Ensino Médio regular que tem amparo legal na LDB nº 9394/96, Portaria nº 2259, de 01/08/1986, Resolução CEE/ES 36/87, Ensino Médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), através da Resolução CEE/ES 1902/09, de 12/02/2009 e até o ano de 2015 a escola ofertava o Ensino Técnico profissional subsequente em Administração, Resolução do CEE/ES nº 3067/2012, Portaria nº 217-R, de 09/12/2014, mas que, devido a contenção de gastos, o curso foi temporariamente extinto. A escola também comporta uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) para que, no contraturno, o aluno com necessidades especiais possa ter o atendimento para suas especificidades. No momento, a escola conta com atendimentos a alunos com surdez, deficiência mental, baixa visão e cegueira.

A escola possui dois pavimentos, sendo o térreo distribuído da seguinte forma: sala dos professores, secretaria, AEE, duas salas de aula, laboratório de Ciências da Natureza (BIOFIQ). A sala de informática possui dezenove computadores que não podem ser utilizados devido à configuração e também por não existir internet na

escola nem para os alunos nem para os professores. Há também nessa sala um quadro digital inutilizado, uma TV 40' com DVD para uso pedagógico e também três data show's que possibilitam o uso em todas as partes da escola. A professora observada utilizou o data show na sala de informática uma vez para apresentação de trabalhos.

Ainda no térreo, há um salão com capacidade para sessenta pessoas e possui uma TV 40' com DVD para uso de alunos e professores. Tanto o salão quanto à sala de informática, bem como os recursos nela disponíveis, para serem utilizados, é preciso marcar com a pedagoga.

A biblioteca, também no térreo, possui um acervo razoável e, através da informação da bibliotecária do matutino, sem o número exato de obras. Na biblioteca ainda encontramos uma TV 40' com DVD para uso pedagógico e o espaço comporta uma turma de cada vez, portanto, para utilizar o espaço, é preciso marcar com as bibliotecárias. Existem vários títulos de literatura (sem número preciso), usados pelos alunos, que anotam num caderno de empréstimos e têm um prazo de uma semana para devolução ou renovação da obra. O acesso à biblioteca é livre, o aluno pode "alugar" os livros em qualquer horário, mas para que o professor possa levar sua turma, seja para ver filme ou usar os livros, tem que agendar antecipadamente. A professora observada usou duas vezes a biblioteca: uma para iniciar conteúdo com PowerPoint e outra para passar o filme Guerra de Canudos.

No térreo, há banheiros e um refeitório bem antigo. É importante ressaltar ainda que a escola não tem quadra coberta, apenas um pátio a céu aberto causando vários transtornos para o ambiente escolar em dias de chuva ou de muito sol, bem como o barulho causado na educação física nas salas ao redor. No segundo pavimento, encontramos onze salas de aula, a sala da direção, banheiros. Existe uma sala que serve tanto como coordenação como setor pedagógico. Nesta, o planejamento é organizado por área, da seguinte forma: terça-feira – Ciências Humanas, quarta-feira – Ciências da Natureza e Matemática e quinta-feira – Linguagens e Códigos.

A escola funciona nos três turnos com treze salas de aula. Nos turnos matutino, vespertino e noturno encontramos o Ensino Médio Regular. No período da tarde, a escola também oferece o Ensino Fundamental séries finais e no noturno, a escola possui EJA (Educação de Jovens e Adultos). O número de alunos em cada sala de

aula, correspondente para cada modalidade de ensino é de quarenta alunos para o Ensino Médio e trinta e cinco para o Ensino Fundamental. Hoje a escola conta com um total de novecentos e noventa e quatro alunos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), 2013-2016, a missão da escola consiste em formar cidadãos críticos, ativos, envolvidos e transformadores da ação social, num processo de trocas interpessoais entre todos os envolvidos no ato educativo, almejando não somente a preparação para o trabalho, mas também exercitando seu papel como cidadão e age diretamente na transformação do mundo.

As metas almejadas pela escola, de acordo com o PPP, que tem duração prevista para três anos, consistem nos seguintes tópicos (2013-2016, p. 06):¹:

- A visualização da escola como um espaço de pesquisa; de reflexão-na-ação; de produção, reprodução e apropriação – por todos – do conhecimento – da aprendizagem significativa;
- A ampliação do conceito de conhecimento, aliados a competência e habilidades;
- A avaliação sistemática individual, coletiva sem perder de vista a linha de ação e dos objetivos propostos;
- A convivência num ambiente democrático, pautada no diálogo, na disciplina e no respeito mútuo;
- A construção, execução e avaliação constante do Projeto Político Pedagógico, como sendo a expressão da identidade e papel social da escola;
- Uma aprovação de 100% dos alunos, com qualidade, aprendizado e aplicabilidade prática daquilo que foi desenvolvido.
- Resultados satisfatório nas avaliações do PAEBES, PROVA BRASIL, ENEM e demais avaliações extra escolar;

Os fundamentos filosóficos da escola, de acordo com o PPP (ESPÍRITO SANTO, 2013-2016) consistem na relação entre o indivíduo e o mundo de uma forma inteiramente mediatizada, concernente nas concepções abaixo explicitadas:

¹ Todos os tópicos do PPP utilizados não foram dispostos de forma recuado, pois optamos em citá-los de uma forma indireta, ou seja, não colocamos tal qual está no documento.

De mundo – Aqui se expõe as rápidas transformações que perpassam na sociedade em virtude dos avanços científicos e tecnológicos e a partir desse foco, proporcionar aos seres humanos uma transformação necessária que se aproprie das diversas esferas humanas (político, culturais, etc...) para que assim sejam superadas as injustiças e diferenças.

De sociedade – A escola almeja alcançar um ideário que contribua para o repensar e para uma sociedade crítica, liberta, reflexiva, igualitária e inclusiva.

De ser humano – Respalhada em Vigotski², a escola acredita que o ser humano é essencialmente social, capaz de produção e reprodução da linguagem e das ferramentas simbólico-culturais ao mesmo tempo em que modifica a sociedade ao seu redor.

Da Educação – O processo educacional para a escola é aquele que ultrapassa a mera reprodução de atos e conhecimentos cristalizados e tidos como verdades inabaláveis.

Os **fundamentos psico-pedagógicos** (ESPÍRITO SANTO, 2013-2016) baseiam-se na premissa de que a escola ou é um dos ou único espaço onde o conhecimento é socialmente construído de forma sistemática, observando também que é o espaço que o aluno passa a maior parte do tempo, assim é de extrema importância que ele se perceba como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

O **processo ensino-aprendizagem** parte do pressuposto de que o ensino unilateral e vertical, onde somente o professor ensina e o aluno age como um mero receptáculo de informações, muitas vezes vazias, descontextualizadas e sem sentido algum para o aluno, preconizando a tendência tradicional de ensino, hoje, não mais o ideal para a educação que tem como objetivo algo dinâmico, vivo, horizontal e multifacetado que vê tanto o aluno, professor quanto a comunidade escolar como sujeitos no processo de conhecimento.

Na **construção do conhecimento**, a escola pensa que agir no vazio e estabelecer algo totalmente novo é inviável. O que ela deseja é a transformação, apropriação, recriação, produção e reprodução daquilo que já existe e precisa ser ressignificado.

² O nome do pesquisador é apresentado com diversas grafias dependendo do autor que o cita. Optamos pela forma Vigotski estabelecida por Friedrich, mas deixamos a grafia utilizada por outros autores tal qual encontramos nas citações

Em relação aos projetos desenvolvidos pela escola em parceria com a comunidade escolar (funcionários, alunos, pais, comerciantes locais), elencados do PPP e é importante salientar que nas áreas das Ciências da Natureza e Matemática, essa instituição escolar foi a primeira na rede estadual a iniciar a agora já famosa Feira de Ciências que acontece na escola há mais de trinta anos, recebendo com esta diversas premiações no Estado que levaram os alunos para o Nordeste com trabalhos inovadores.

Na parte que cabe à área de Linguagens, os alunos já foram campeões, na disciplina de Educação Física, em diversas modalidades de esporte e em Língua Portuguesa alcançaram o prêmio da Companhia das Letras, com o vídeo sobre a obra de Jorge Amado, *Mar Morto*, ficando em primeiro lugar. Também o terceiro lugar, nesse concurso, foi atribuído à escola. Ainda na área das Humanas, a instituição escolar já foi campeã do projeto da Secretaria Estadual de Educação, Boas Práticas, com a Noite Filosófica, que se trata de uma apresentação cultural a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Filosofia e História.

Dessa forma, percebe-se que a escola está inserida num contexto contemporâneo, muitas vezes até, à frente de seu tempo. No entanto, é importante ressaltar que as características físicas da escola são precárias, pois ela foi construída para atender somente as séries iniciais do ensino fundamental e agora comporta os alunos do ensino médio. Assim, o espaço físico não suporta seus quase mil alunos que, apesar dos obstáculos, ainda se destacam em atividades pertinentes às Ciências e apresentações culturais.

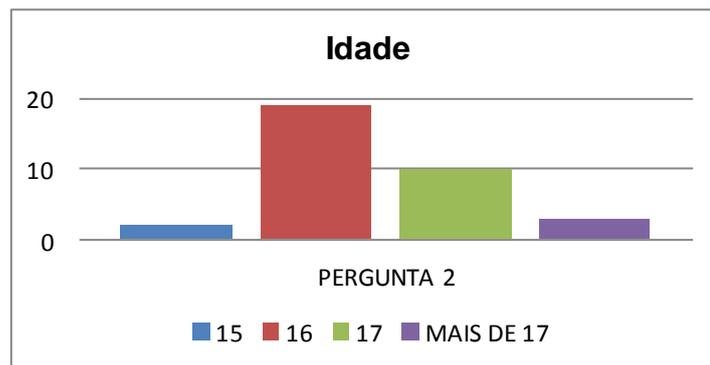
Ainda sobre a escolha dessa escola para ser o espaço dessa pesquisa, é importante dizer que um dos principais motivos para a seleção está diretamente ligado a mim, pois leciono na EEEFM Prof^a Filomena Quitiba há dezessete anos e acredito no comprometimento desta instituição de ensino para com a comunidade escolar, procurando sempre uma educação pública de qualidade, mesmo com a situação precária que ela se encontra. Não obstante, o Projeto Político Pedagógico está diretamente relacionado aos objetivos dessa pesquisa.

1.3.3 O perfil dos alunos da sala pesquisada

Como dito anteriormente, a sala escolhida como objeto desta investigação, foi o 3º ano M1, do período matutino que, no momento de aplicação do questionário, tinha trinta e quatro alunos, sendo vinte do sexo feminino e quatorze do sexo masculino. Lembramos que as três turmas de terceiro ano que integram o matutino possuem o mesmo número de alunos, dessa forma, a média de matrícula para tal série é a mesma, com variação de apenas um ou dois alunos a mais, dependendo das transferências recebidas pela escola.

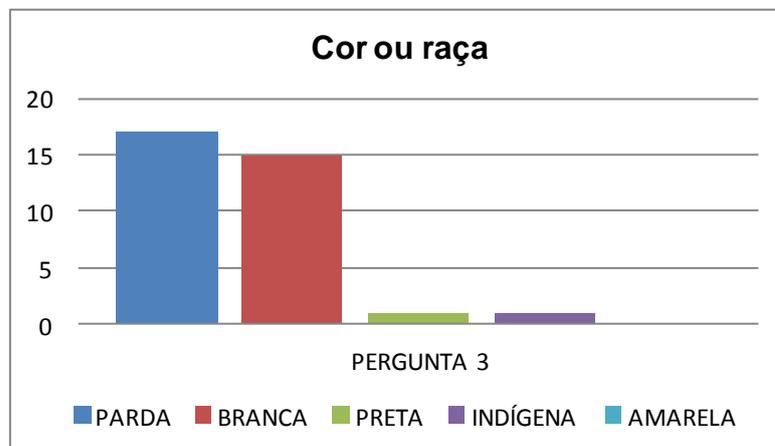
Algumas informações sobre esses alunos compuseram a primeira parte do questionário quando os alunos foram interpelados sobre idade, raça/cor e renda familiar. Neste sentido, tem-se como perfil da sala de aula analisada os seguintes dados:

Gráfico 1 - Idade



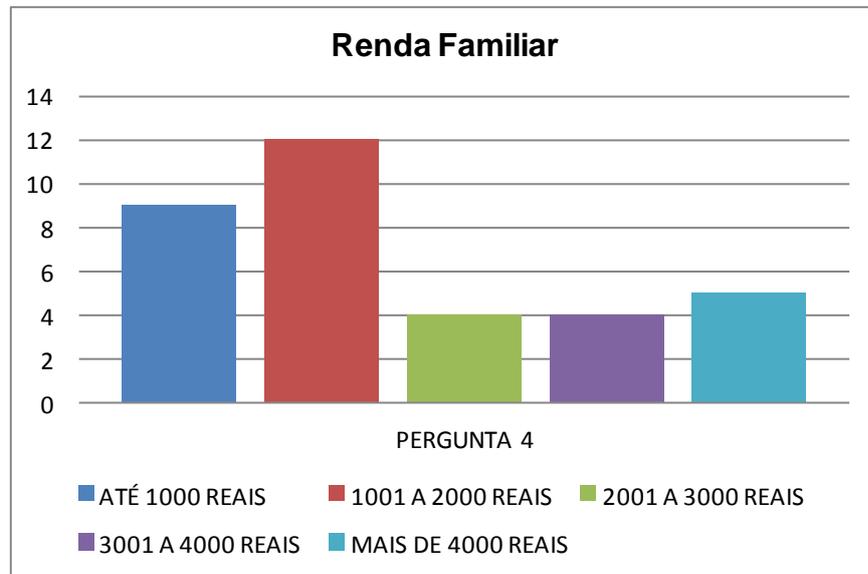
Fonte: A autora, 2016

Gráfico 2 - Cor e raça



Fonte: A autora, 2016

Gráfico 3 - Renda familiar



Fonte: A autora, 2016

Pode-se notar a partir da leitura dos gráficos que a idade dos alunos dessa turma é regular para o Ensino Médio, visto que a maioria está entre dezesseis (dezenove alunos) e dezessete (dez alunos) anos. Idade que, sem nenhum obstáculo percorrido pelo ensino básico (reprovação, evasão, etc...), é a que geralmente os alunos terminam essa modalidade de ensino. Quando interpelados sobre cor ou raça, a maioria (dezessete alunos) assinalou parda e branca (quinze alunos), constituindo uma turma heterogênea. Essa mesma diversidade está demonstrada no gráfico que configura a renda familiar onde houve uma distribuição entre todos os itens, mas que o maior número se concentrou na renda de até dois mil reais.

Ao analisar esses gráficos é possível traçar o perfil desses alunos levando em consideração outras informações apresentadas pelo PPP da escola, que evidencia sua clientela constituída por sujeitos de classe média e de classe popular, formada por trabalhadores que vivem do comércio, da pesca, do artesanato, da construção civil, do turismo, do serviço público e autônomos.

Também é importante destacar que muitos pais dos alunos vivem da pesca que é feita, principalmente, com barcos menores, devido à facilidade do custo na confecção. O artesanato também está presente na economia familiar de alguns alunos.

A seguir, apresento o perfil do professor da EEEFM Prof^a Filomena Quitiba.

1.3.4 O perfil do professor da escola pesquisada

A formação de professores, hoje, tem sido alvo de debates e pesquisas que têm mostrado que o estudo inicial – alcançado nos cursos de graduação docente nas universidades/faculdades – não tem dado conta de formar profissionais realmente capacitados para a atuação docente de qualidade. A esse fato associa-se a baixa qualidade dos cursos, instalações de ensino precárias, pouca ênfase na leitura, na exercitação prática daquilo que se vê na teoria, dentre outros aspectos. Entretanto, não se pode negar a importância do estudo inicial, já que, como o próprio nome diz, é uma formação introdutória, inicial, pré-preparatória e que precisará ser complementada.

De acordo com Perrenoud (2002, p. 20) “a formação inicial destina-se a seres híbridos, estudantes-estagiários que se tornaram profissionais. Ela deve formá-los para uma prática que, na melhor das hipóteses, está nascendo, ou foi sonhada”.

Nesse sentido, a formação continuada tem como principal objetivo, a partir dos saberes acadêmicos dos professores, à formação docente que assume caráter essencial para a condução de um trabalho pedagógico de qualidade e alicerçado em bases teórico-práticas sólidas, consistentes e refletidas no conjunto da comunidade escolar.

Assim a EEEFM Prof^a Filomena Quitiba entende por formação continuada na escola aqueles espaços de debate sobre a práxis educativa, que têm como objetivo refletir no conjunto dos profissionais da escola, sobre assuntos específicos da realidade docente vivenciada. Além desses espaços, a formação continuada na escola tem os momentos de planejamento, diário e semanal, entre professores e pedagogos; grupos de estudo na escola; publicização dos conhecimentos produzidos, dentre outros aspectos causadores de mudanças educacionais e de transformação positiva das práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula/escola (ESPÍRITO SANTO, 2013-2016).

Tendo em mente, então, que um dos pontos fortes da formação é a reflexão-nação, a escola propõe de acordo com o PPP (ESPÍRITO SANTO, 2013-2016, p. 15) e a legislação vigente (PCNEMs, OCNs e CBEE):

- *Formação nos dias previstos em calendário anual/letivo da SEDU, conduzidos por profissionais da escola e/ou convidados, tendo como foco assuntos de interesse da Área de Conhecimento, que tratem da necessidade de aprimoramento da práxis educativa;
- *Publicização dos conhecimentos produzidos pelos profissionais e alunos da escola;
- *Horário de planejamento integrado entre áreas série/disciplina;
- *Auxílio externo de especialistas em determinados assuntos, em forma de palestra e/ou mini-cursos para iniciar debates sobre determinados assuntos;
- *Cursos e/ou mini-cursos, na própria escola, em horário alternativo;
- *Outras atividades formativas como passeios, visitas a museus, galerias de arte, eventos, dentre outros de cunho enriquecedor;
- *Reuniões pedagógico-informativas semanais.

Dessa forma, além de todas essas ações para uma formação continuada de todos os professores da escola, destaca-se da professora que gentilmente deixou-me assistir suas aulas de literatura. Nesta investigação a chamaremos de Flor, que tem como tempo de serviço na educação vinte e dois anos, sendo que de 1994 a 2008 ela lecionou como professora efetiva para a modalidade ensino fundamental nas séries/anos iniciais, na rede municipal. A partir de 2000, ela passa a lecionar para o ensino fundamental nas séries finais, também como professora efetiva na rede municipal. Em 2008, ela assumiu vínculo empregatício com a rede estadual, como professora efetiva e até os dias atuais leciona para o ensino médio. Ela também exerce a função de tutora desde 2014 do curso de Letras do IFES (Piúma/ES).

Em sua formação, a professora estudou o Magistério na EEEFM Prof^a Filomena Quitiba, a graduação em Letras/Literatura foi feita na Faculdade de Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São José”, atual São Camilo. Ela possui duas pós-graduações: uma em letramento pela empresa JSimões (ES) e outra em Língua Portuguesa pela Universidade de Barbacena (MG).

1.4 Por que estudar Literatura?

Quando falamos de literatura na escola, logo nos vêm como lembrança os estudos das escolas literárias como Romantismo, Realismo e Modernismo ou autores consagrados pelo tempo, tidos como ícones literários assim como Machado de Assis, Carlos Drummond, entre outros. Ao remeter o estudo de literatura para tais fins – as escolas literárias e os autores – percebemos que o ensino de literatura é caracterizado por esses condicionamentos que, no momento, são alvos de debates para que se possa abranger também para a leitura literária, visto que, conforme observado por Silva (2003)

... a *leitura da literatura* está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o *ensino da literatura* configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética. Na verdade, esses dois níveis estão imbricados, na medida em que ao experienciar o texto, por meio da leitura literária, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado. No entanto, a escola parece dissociar esses dois níveis, desvinculando o prazer de ler o texto literário (produzido pela *leitura da literatura*) do reconhecimento das singularidades estéticas da obra (proporcionado pelo estudo/ *ensino da literatura*) (p. 520).

Assim, podemos inferir que “Tanto a leitura da literatura, quanto o ensino da literatura deveriam estar presentes no contexto escolar de modo articulado, pois são dois níveis dialogicamente relacionados (SILVA, 2003, p. 520). Porém, o que se percebia em sala de aula era decorar datas, características, autores, princípios pelos quais esta dissertação tem como principal objetivo: saber como está o ensino de literatura hoje, e se ainda prevalece a história literária ou agora a disciplina privilegia a leitura literária. Ao observar tal possibilidade, é importante não esquecer de que

... o desafio do professor é ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras. O professor deve colaborar com os alunos, visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentando leituras já prontas [...] uma das formas de mapear alguns problemas relacionados de literatura é considerar a interação entre professor, aluno e texto (SILVA, 2003, p. 520).

Inferimos, então, o quão a participação do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem é imprescindível para que o ensino de literatura possa atender

a essa nova demanda que é trabalhar a literatura partindo principalmente do texto, já que

Vivemos uma situação paradoxal. Por um lado, no contexto de revolução tecnológica, a Internet torna-se uma ferramenta importante para a socialização e crescente divulgação do conhecimento. O indivíduo precisa cada vez mais ler, a fim de aumentar sua bagagem cultural e suas experiências de leitura. Por outro lado, apesar desses avanços nas novas tecnologias, enfrentamos um processo de massificação cultural, em que a maioria dos indivíduos não consegue fazer uma leitura crítica do mundo. Nesse contexto, a leitura é praticada de modo superficial, devido à rapidez e à velocidade das informações que trafegam na Internet (SILVA, 2003, p. 519).

Dessa forma, é preciso compreender que, mais do que nunca, o papel do professor é visto como mediador, bem como constatar que as novas tecnologias são ferramentas importantíssimas para auxiliar o docente em sala de aula e, ao mesmo tempo, mostrar para o estudante que elas também são elementos significativos para a vida escolar dos mesmos, como mais uma ferramenta que vai mediar sua aprendizagem e que trará uma gama de possibilidades para se chegar a tal, diferentemente de alguns anos atrás em que os estudantes tinham somente o quadro, giz e o livro didático. Este último, considerado um problema no espaço escolar, pois era

... um instrumento preponderante na exploração da leitura. Os livros didáticos, ao apresentarem, em sua maioria, a compreensão textual com base em esquemas de interpretação preestabelecidos, restringem a recepção do aluno-leitor, uma vez que não lhe é dada a oportunidade de manifestar a sua leitura (SILVA, 2003, p. 516).

Como o livro didático ainda prevalece dentro das escolas, mas, como dito anteriormente, ele não é o único instrumento para se ensinar a literatura, visto que outros meios se inseriram ao espaço escolar, como as novas tecnologias, é preciso observar se o livro didático ainda exerce forte influência sobre as aulas literárias, pois em muitos livros

... observam-se exercícios que exploram a leitura de textos literários com o predomínio de perguntas que requerem apenas uma leitura superficial, ou seja, o leitor não é estimulado a inferir, preencher as entrelinhas e

reconstruir as pistas textuais até atingir um nível maior de criticidade no ato de ler. Nesse sentido, o leitor não consegue desenvolver uma compreensão mais ampla do texto literário, pois o papel dinâmico do receptor é subestimado, sufocado pela leitura imposta pelos roteiros de interpretação dos livros didáticos (SILVA, 2003, p. 516).

Não queremos desprezar o livro didático como instrumento que auxilia a aula do professor e, automaticamente, contribui para o aprendizado do aluno, mas, com tantas outras ferramentas de aprendizagem, constatamos que todas são relevantes para o ensino de literatura, tendo em vista que

O aluno deveria ser orientado para compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística. Não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. É fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de “ler o mundo”, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula (SILVA, 2003, p. 517).

Também é importante ressaltar que uma obra de arte, mais especificamente, uma obra literária, não consiste em um amontoado de frases ou imagens que “... se reduz à sua realidade material ou física” (JOUVE, 2012, p.23), mas ela exprime alguma coisa. Tal qual foi constatado por Cândido (1995) quando aborda a obra literária como um instrumento importantíssimo para as pessoas, pois considera que “... nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco [...] suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscriver” (CÂNDIDO, 1995, p. 178) e acrescentamos ainda que é

... que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CÂNDIDO, 1995, p. 177)

Dessa forma, conforme analisado por Jouve (2012) é importante distinguir os dois regimes de literariedade. O primeiro é o constitutivo, quando um texto é literário por respeitar as regras que compõem determinado gênero. O segundo é o condicional, quando o texto é literário por apreciação estética subjetiva.

Vale ampliar que “Como a forma é menos dependente do controle consciente do que o conteúdo, a obra significa sempre mais, até mesmo outra coisa, do que aquilo que o autor tinha em mente” (JOUVE, 2012, p.85) deixando-nos inferir que uma obra literária transmite uma multiplicidade de conteúdos e será o leitor a definir aquele que mais lhe interessa, pois “Tudo se passa como se procurássemos na obra de arte algo além da emoção, como se tivéssemos necessidade de atingir, através dela, um saber” (JOUVE, 2012, p.117).

Levando em consideração que esse saber que o texto literário carrega, é transformado na escola em conhecimentos pelo professor, o desafio dos estudos literários na escola será, portanto, o de

... identificar – nos planos cultural e antropológico – o que é que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje. Se é verdade que, em ficção, a estrutura ‘permanece encaixada no exemplo’, convém esclarecer que o exemplo em questão pode instanciar várias estruturas de naturezas muito diversas. A obra se apresenta como a atualização empírica não de uma estrutura única, mas de esquemas gerais e diversos que o propósito do ensino vem justamente trazer à luz. Não existe nada de inefável em uma obra literária, apenas conteúdos à espera de identificação (JOUVE, 2012, p. 137).

Pensando nesses conteúdos destacados por Jouve (2012), bem como saber que a obra literária exprime o humano é interessante ressaltar que também em Cândido (1995) temos esse olhar eclético para o que a literatura pode transportar para nossas vidas, pois ele considera que humanização é

... o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 182).

Então, percebemos que além da força que a literatura exprime quando a sentimos – que é o que primeiro nos impacta – ela também traz os recursos para que o professor não se limite à interpretação, levando à tona todas as informações possíveis e necessárias sobre as obras que se disponibilizou a trabalhar.

A seguir, explanaremos a mediação do professor para com o ensino de literatura, visando a perspectiva tecnológica.

1.5 O professor como mediador do processo ensino-aprendizagem

Durante quase todo o século XX, o que perpetuou nas escolas foi o ensino tradicional em que o professor era a principal fonte de conhecimento, ele detinha todo o saber, inquestionável, e tinha como os principais recursos o quadro, o giz e o livro didático. Porém, mesmo com a chegada do computador às escolas, mais especificamente a internet, ainda é o professor o maior contato do aluno com o conhecimento, mas o papel docente passou a ser facilitador do processo ensino-aprendizagem, ou seja, “... a ideia foi assumir a mediação na dinâmica da interação, como forma de viabilizar o espaço do outro, [...] entretecer os dizeres em circulação, questioná-los, redimensioná-los e sistematizá-los” (FONTANA, 2005, p. 71), ao invés de apenas repassador de informação. Para o aluno, essas novas tecnologias, principalmente a internet, que além de ter vídeo-aula ou e-book, ela traz uma gama de possibilidades em formatos, cores, sons que encantam os alunos e ampliam a visão de mundo dele que vai para além da sala de aula, pois “...a linguagem escrita e articulada, permitiu que as pessoas [...] acessem as informações e os produtos culturais oriundos das culturas mais distantes e das diferentes experiências” (GÓMEZ, 2015, p. 19), mas será através da mediação do professor que o processo ensino-aprendizagem se tornará eficaz, pois será ele quem levará novos desafios para a sala de aula para a reconstrução de conhecimentos já existentes e incentivo para construção de novos, visto que será exigido do “... professor uma ação mais de orientação, de motivação, de tutoria, do que de expositor de conteúdos ou conhecimentos já produzidos” (CANTINI, *et al*, 2006, p. 880).

Dessa forma, há que se observar que o papel do professor não é o mesmo que se tinha na escola tradicional: um mero transmissor de conhecimento, muito menos que, com essas novas tecnologias, o professor deixou de ser importante para o

processo de aprendizagem do ensino sistêmico. Pelo contrário, ele é o elo entre essas novas fontes que acumulam o conhecimento e o aluno que necessita cada vez mais, principalmente, filtrar o que aprende hoje proporcionado pela internet porque nesta há um contingente de informações que não conferem com dados já preestabelecidos por cientistas, estudiosos, pesquisadores, etc... e muitas informações ao mesmo tempo podem acarretar para o aluno a superinformação e a desinformação ao mesmo tempo, conforme observado por GÓMEZ (2015):

Quando a menina ou menino contemporâneo tem acesso ilimitado a uma enorme quantidade de informações fragmentadas que vão além da sua capacidade de organização em esquemas compreensivos, dispersam a sua atenção e saturam a sua memória, o mosaico de dados não produz formação, e, sim, perplexidade e desorientação. A saturação de informação gera dois efeitos aparentemente paradoxais, mas na verdade convergentes: a superinformação e a desinformação. Parece claro que o exagero de informações fragmentárias causa indigestão e dificilmente provoca o conhecimento estruturado e útil (p. 18).

O que vemos no momento é um período de transição entre o ensino tradicional em que muitos professores, que hoje lecionam, passaram por ele, e essas novas possibilidades que ainda não foram apreendidas pelo professor como outros suportes que podem lhe apoiar na sala de aula.

Não obstante, não podemos negar que o nosso aluno mudou no decorrer dos anos, principalmente, nesse início do século XXI. Além da democratização do ensino, em que todos, sem exceção, devem estar dentro das escolas, há que se falar também que as famílias mudaram e, automaticamente, todo esse complexo abarcará na escola e o professor como um dos principais agentes no processo ensino-aprendizagem também deverá acercar suas aulas com novas formas de se mediar os conteúdos.

Assim, é perfeitamente plausível dizer que o professor é o principal mediador dentro da escola que levará até o aluno os conhecimentos científicos, não cotidianos, pois

...no cerne do preceito vigotskiano segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Ou seja, inferimos que para a

psicologia histórico-cultural a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dado que identifica seus postulados às proposições da pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2011, p. 12).

Partindo da premissa de que os conhecimentos científicos são importantes para o crescimento psíquico do ser humano, há que se levar em consideração que a escola é o principal sujeito nesse processo, mas que o professor será o principal mediador que agora não se colocará mais como detentor de todos os conhecimentos, mas sim, fará a interação dos conteúdos com o aluno e vice-versa, para que dessa forma o processo ensino-aprendizagem possa trazer resultados significativos porque

Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vigotski, [...] não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2011, p. 42).

É pertinente lembrar que para que essa mediação seja realmente transformadora, há que se levar em consideração os instrumentos psicológicos designados por Vigotski (apud FRIEDRICH, 2012) como “... a linguagem, as diversas formas de contar e de cálculo, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os planos, todos os signos possíveis...” (VIGOTSKI, 1985, p. 39, apud FRIEDRICH, 2012, p. 57) e inferindo neste trabalho as novas tecnologias como signos que auxiliarão o professor nesse processo mediador e terão papel fundamental, visto que “...o [...] homem, enquanto sujeito que, utilizando instrumentos psicológicos, se objetiva na realização de sua própria atividade, nela se desdobra, se (re) conhece” (FRIEDRICH, 2012, p. 9).

Portanto, os meios norteadores dessa pesquisa – literatura, o professor mediador e as novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem – compõem os elementos investigados na EEEFM Prof^a Filomena Quitiba para saber, através da metodologia estabelecida, próximo passo a ser explicado, como está o ensino de literatura no Ensino Médio. Após apresentar o que nos moveu para essa pesquisa, justificando-a e mostrando os procedimentos metodológicos que adotamos, passamos a seguir a explicar como a dissertação está dividida e configurada. Assim, a dissertação tem

quatro capítulos. O capítulo I faz menção ao que motivou essa pesquisa, também coloca as perspectivas teórico-metodológicas implantadas para que o estudo pudesse acontecer, bem como os sujeitos envolvidos nela.

No capítulo II, a seguir, apresenta-se as produções acadêmicas que dialogam com essa pesquisa, a teorização sobre a literatura, as discussões acerca da mesma e documentos educacionais tanto nacionais quanto do ES que regem sobre o ensino de literatura no Ensino Médio.

No capítulo III, discutimos mediação, bem como o papel do professor mediador, não deixando de destacar as mudanças ocorridas na função do professor historicamente e como as tecnologias podem auxiliar o professor na sala de aula.

No capítulo IV, expomos os dados coletados tanto no que diz respeito ao questionário aplicado quanto às observações das aulas da professora Flor, analisamos e discutimos os resultados tendo em vista o ensino da literatura e os usos das novas tecnologias.

2 AS FACES DA LITERATURA

Este capítulo destina-se a discutir e expor estudos acadêmicos que dialogam com essa dissertação, o que críticos falam sobre a literatura, ou seja, a visão estética e social da mesma, bem como o ensino da literatura nas escolas, a partir também dos documentos tanto a nível Federal quanto Estadual pertinentes ao Ensino Médio.

2.1 Diálogos com outras produções acadêmicas

Ao delinear a pesquisa como sendo “Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das tecnologias no processo ensino-aprendizagem” houve, de início, a preocupação com a revisão da literatura em relação ao tema que se propunha desenvolver nessa dissertação.

Assim, consideramos a tríade – Literatura (no Ensino Médio), novas tecnologias e mediação – para localizar possíveis críticos, autores e pesquisadores que já tenham colaborado para os subitens citados e dessa forma iniciar a leitura e escrita desse trabalho.

Para tanto, inserimos os subitens no navegador do GOOGLE para encontrar artigos, dissertações e teses, bem como outros tipos de trabalhos que fossem possíveis de encontrar, com qualidade necessária para a leitura e que fossem pertinentes a essa dissertação.

É preciso salientar que, ao encontrar tais trabalhos e ler os mesmos, também levamos em consideração suas referências bibliográficas para aquisição de livros que tivessem os subitens propostos para filtrar a pesquisa. Também foi importante procurar na biblioteca da escola pesquisa, onde o acervo para o professor é considerável e que pode contribuir para muitas leituras realizadas em função da escrita desse trabalho.

Então, os textos pertinentes ao tema pesquisado foram levados em consideração através, principalmente, do diálogo existente entre a literatura, tecnologia e mediação, palavras-chave que impulsionaram essa pesquisa e que trouxe em sua abordagem diversos autores que convergem para o propósito dessa dissertação que é o ensino de literatura, conforme expostos abaixo.

Tabela 1 – Pesquisas acadêmicas recuperadas para revisão de literatura

PROGRAMA	PESQUISADOR	TÍTULO/ ANO DE DEFESA
Curso de Letras da Universidade Católica de Brasília	Sarah Ponte Pereira	O texto literário nos manuais didáticos
UFES – Mestrado em Letras	Rossana dos Santos Santana Rubim	Leitura literária do <i>campus</i> São Mateus do Instituto Federal do Espírito Santo frente às tecnologias de informação e comunicação contemporâneas/ 2016
Universidade Estadual Paulista- Doutorado em Psicologia	Lígia Márcia Martins	O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica/ 2011
UNESP – Mestrado em Educação	Silvana Ferreira de Souza	Estratégias de leitura para a formação da criança leitora/ 2009
Universidade de Brasília – Mestrado em Educação	Luana Pimenta de Andrada	O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica/ 2006
Universidade do Vale do Itajaí – Mestrado em Educação	Fabiana Henrique	O livro didático e a formação do leitor literário/ 2011

Fonte: A autora

É importante ressaltar que nas buscas feitas no GOOGLE há uma enorme e variada sequência de textos que poderiam ter possíveis diálogos com esse trabalho, mas destacamos aqueles que logo aparecem na pesquisa feita através dos subitens e os que seriam pertinentes ao que se fosse abordar na hora da escrita. Assim, encontramos vários artigos, listados abaixo.

Tabela 2 – Artigos recuperados para revisão de literatura

PESQUISADOR	TÍTULO/ ANO DE PUBLICAÇÃO
Elizabeth Tunes Maria Carmen V. R. Tacca Roberto dos Santos Bartholo Júnior	O professor e o ato de ensinar/ 2005
Vanessa C. Bulgraen	O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento/ 2010
Ivanda Maria Martins Silva	Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar/ 2003
Silvia Aparecida dos Anjos Gonçalves	A função docente e o conhecimento numa perspectiva histórico-crítica/ 2008
Regina Teixeira Pereira	Do professor tradicional ao inovador: novos papéis docentes/ 2006
José Manuel Moran	Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias/ 2004
Patrícia Cesário Pereira Offial	Formação estética e literatura/ 2012
Vicente Henrique de Oliveira Filho	As novas tecnologias e a mediação do processo ensino-aprendizagem na escola/ 2005
Onilza Borges Martins Alvino Moser	Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch/ 2012
Regiane Ibanhez Gimenes Berni	Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica/ 2006
Rosani Casanova Junckes	A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica/ 2013
Marcos Cesar Cantini Ana Rita Serenato Bortolozzo Daniel da Silva Faria Fernanda Biazetto Vilar Rogério Basztabin Elizete Matos	O desafio do professor frente as novas tecnologias/ 2006
Lucía Silveira Alda	Novas tecnologias, novos alunos, novos professores? Refletindo sobre o papel do professor na contemporaneidade/ 2012
Wilandia Mendes de Oliveira	Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino-aprendizagem/ 2010
Robison Sá	Concepção pedagógica tradicional/ 2014
Maria José de Azevedo Araújo	Do professor tradicional ao educador atual: desempenho, compromisso e qualificação/ 2009

Fonte: A autora

Na dissertação de Rubim (2016) pudemos observar que a pesquisa baseou-se em identificar e analisar práticas e representações de leitura literária de um grupo do

IFES, *campus* São Mateus, através do uso de várias tecnologias de informação e comunicação em que o suporte apresentasse a palavra escrita. Os jovens que participaram da pesquisa leram o mesmo livro em suportes diferentes (impressos, smartphones, tablets, e-readers, notebooks) e, em cada um, era feita a leitura de um capítulo. Ao final da pesquisa, foi percebido que os jovens tendem a gostar das práticas de leitura que se baseiam nessa nova sociedade globalizada, mas que também tendem a uma forte relação com o material impresso.

Em seus trabalhos, Martins (2011) com sua Tese de Doutorado e Andrada (2006) com sua Dissertação de Mestrado, trazem-nos a relação da psicologia histórico-cultural com a educação escolar, baseando-se, principalmente, no conceito de mediação iniciado por Vigotski que evidencia muito mais do que “ponte” ou “elo”, mas também é o momento de provocar transformações que, por sua vez, promove o desenvolvimento. As autoras enfatizam que a escola promove o desenvolvimento desde que vise o pensamento complexo, superior, bem como discutem que o conhecimento sistemático através dos conteúdos e atividades escolares são importantes para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

Na dissertação de Souza (2009), encontramos as estratégias de leitura, elaboradas a partir das propostas de Isabel Solé (1998) e aplicadas em uma escola da Rede Municipal de Junqueirópolis (SP), onde as crianças que fizeram parte da pesquisa puderam realizar diferentes modos de leitura fazendo com que a autora concluísse que tais estratégias abordadas ajudaram no desenvolvimento das crianças e também que elas conseguiram entender os textos aplicados nas aulas que enfatizaram a leitura.

Em Henrique (2011), foram analisados dez livros didáticos, aprovados pelo Programa Nacional do livro didático de 2010, visando a formação do leitor literário através da perspectiva de alguns teóricos, dentre eles Zilbermann (1984) e Lajolo (2000), mas que a autora percebeu que a leitura literária ainda tem resquícios pedagógicos.

Nos artigos de Sá (2014) e Araújo (2009) ambos enfocam a concepção pedagógica tradicional do professor, bem como o papel do professor atual. O primeiro era visto como o educador que detinha toda a base do processo educativo, ou seja, frisava a escola como o meio puramente moral e intelectual, os conteúdos eram acumulados

e vistos como verdades absolutas, a metodologia de ensino era através da exposição verbal e o aluno deveria memorizar os conceitos, logo, percebemos que o detentor dos conhecimentos era o professor. No segundo caso, o professor atual, já consegue entender a heterogeneidade da turma, faz a integração entre os alunos, bem como promove o intercâmbio do estudante com o conhecimento.

Já nos artigos de Tunes (et al, 2005), Bulgraen (2010), Gonçalves (2008) e Pereira (2006) destacam que na interação professor-aluno existem várias possibilidades, mas que o primeiro tem uma gama de objetivos traçados para trabalhar o pensamento do segundo e, este, mesmo por acabar interagindo com o professor, não tem essa consciência de que no ato de ensino-aprendizagem ele tanto recebe como também transmite seus conhecimentos para o professor. Os autores em questão enfocam a importância do diálogo entre educador e estudante, desenvolvendo a ideia de que o professor em sua inteireza pela palavra e métodos críticos de indagação levará o educando ao conhecimento autêntico, pois será através da mediação do docente que novos acréscimos serão depositados aos conhecimentos que os discentes já possuem, deixando-nos transparecer a ideia do professor que insere a curiosidade, desafia para que, assim, o aluno possa inserir-se socialmente.

Já em Pereira (2006), Silva (2003) e Official (2012) percebemos a abordagem do texto literário em sala de aula. As autoras trazem uma reflexão sobre como o texto literário trabalhado dentro das escolas, vem embutido de exercícios, de questões pragmáticas, provindos, principalmente, dos livros didáticos tão presentes nas salas de aula e, muitas vezes, a única ferramenta do professor para a construção do conhecimento. Ainda é discutido nos artigos que a literatura deve ultrapassar as premissas acadêmicas e ir além dos muros da escola, pois assim o aluno entenderá que o contexto de uma obra literária é vasto, assim como a importância desta para sua vida.

Para Martins e Moser (2012), Berni (2006), Junckes (2013) e Oliveira (2010) abordam a concepção de que hoje o professor não é um simples transmissor de conhecimentos, mas seu papel é o de ser um mediador entre os conteúdos ensinados na escola e o aluno, bem como a partir dessa visão o que marca atualmente o papel do professor é aprender a aprender, ou seja, ele não é detentor de todo o conhecimento, mas também o aluno tem muito para contribuir com o

processo ensino-aprendizagem, visto que ele interage a partir de experiências sociais, juntamente com o professor que provoca conflitos, a escola que visa a autonomia intelectual, as práticas em sala de aula que resultam em conflitos e desafios, desembocando, assim, no ser humano que queremos formar, capaz de modificar o meio e a si mesmo.

Em Oliveira Filho (2005), Moran (2004), Alda (2012) e Cantini (et al, 2006) percebemos a inserção tecnológica no ambiente escolar e que estas devem ser integradas realmente à prática pedagógica do professor para não somente como mais um recurso na transmissão de conhecimentos, mas para contribuir na aprendizagem, já que muitos alunos cresceram com o computador e tantas outras novas tecnologias e não são mais passivos, eles também agem em sala de aula, pois permite também ao professor de repensar a sua prática, não sendo mais autoritário, mas sim de tal forma que possa interagir com seus alunos em sala de aula.

Percebemos, então, o quanto os textos pesquisados para a revisão de literatura fomentam o tema, assim como os subitens retratados nessa dissertação e dessa forma puderam impulsionar os estudos propostos e concluir tal trabalho. A seguir, destacamos outros autores que discutiram a abordagem literária e também enfocamos os documentos pertinentes ao Ensino Médio, principalmente os que concernem à literatura.

2.2 A literatura e suas abordagens: estética, social e legal

Longe de estabelecer o que é mais importante na literatura, se é o valor estético ou se ela leva ao aprendizado do mundo, o que é viável para o estudo da mesma é saber que tanto um quanto outro traz conhecimento para os leitores. Mas, é possível distinguir a obra em seu valor estético e artístico. O primeiro leva em consideração a beleza da obra literária produzida, enquanto o segundo designa nossa relação com ela (JOUVE, 2012).

Considerando que a estética da obra é ligada ao belo reproduzido pela mesma, porém esse belo não é absoluto, é necessário o olhar de outrem sobre o objeto, deixando-nos inferir que a estética é algo apreendido pelo subjetivo, pois uma

determinada obra pode me interessar pelo seu valor estético e para uma outra pessoa, não. Dessa forma, salientamos que o estético e o artístico fundem-se ao olhar do sujeito sobre o objeto, pois o objeto que desperta a beleza, automaticamente, desperta o valor artístico, caso isso não aconteça, a estética não deixará de existir, ela terá uma mudança de foco no juízo de valor de quem lê.

No entanto, é preciso considerar como se dá o interesse por uma obra. Em determinado momento, por diversas circunstâncias, ela poderá despertar em determinado leitor somente o respeito, sem que a manifestação artística esteja envolvida. Contudo, a obra pode despertar no mesmo leitor, em outra ocasião, algo que condiz com sua vida, pois o texto não está necessariamente vinculado a exigências da realidade, moralidade, não tem obrigação de verdade, nem de verossimilhança (JOUVE, 2012), porém nos envolve num mundo que nos remete à realidade e faz com que pensemos na nossa própria realidade. Assim,

... a literatura leva ao extremo a ambigüidade da linguagem: ao mesmo tempo em que cola o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, a literatura dá a medida do artificial e do provisório da relação. Sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança e, no limite, a irredutibilidade de cada ser. É, pois, esta linguagem instauradora de realidades e fundante de sentidos a linguagem de que se tece a literatura (LAJOLO, 1984, p. 37).

Dessa maneira, o texto literário, mesmo escrito em outro século, dá-nos possibilidades vistas conforme abordado acima por Lajolo (1984), como também postulado por Jouve (2012) que “... a obra significa sempre mais, até mesmo outra coisa, do que aquilo que o autor tinha em mente...” (p. 85). Tal qual podemos observar no livro Dom Casmurro, de Machado de Assis, em que a situação clímax da obra é a suposta traição entre Capitu e Escobar, discutida até hoje pelos leitores deste texto, mas que nos leva a questionar tal artimanha desenvolvida pelo autor e nos deixa elucidar sobre sua intenção: foi de propósito ou não deixar implícito tal tema abordado? Pois,

... o autor não domina tudo o que ele investe em seu texto, alguns conteúdos só serão identificados muito tempo depois da publicação da obra, uma vez que já terão se configurado as ferramentas teóricas que permitam determiná-los. Anteriormente a isso, os saberes em questão serão

simplesmente “sentidos”, tanto quanto podemos experimentar o efeito de uma sinfonia sem entender nada de musicologia (JOUVE, 2012, p. 87).

É interessante notar, então, que o prazer estético não é a única forma de se estudar uma obra, mas é pertinente lembrar que “O interesse de um texto está justamente na multiplicidade de conteúdos que ele veicula, aqueles que ele transmite intencionalmente e aqueles que ele exprime ‘por acidente’” (JOUVE, 2012, p. 86), pois além do estético, a obra literária exprime cultura, pensamento e uma relação com o mundo. Podemos, assim, confirmar Jouve (2012) quando afirma que a literatura é sentida antes de ser entendida.

Assim, ao se falar do ensino de literatura nas instituições escolares, inferimos que “À primeira vista, seria lógico pensar que os estudos literários devem se concentrar sobre aquilo que constitui a especificidade da literatura: a dimensão estética dos textos” (JOUVE, 2012, p. 133), porém

Ter como eixo do ensino de literatura o prazer estético comporta um duplo risco: afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado; fazer estudar um texto perfeitamente banal pelo mero motivo de ele agradar por razões conjunturais (essa é a própria definição da demagogia) (JOUVE, 2012, p. 133).

Não se pretende excluir o valor de se ensinar a partir do belo, mas que é importante distinguir que o belo consiste em um prazer mais para o pessoal do que um resultado útil para o coletivo, pois

Ensinar normativamente o prazer estético é não apenas impossível (e, por sinal, eticamente discutível), como também inútil. O sentimento do belo pode ser produzido a todo momento, diante de qualquer objeto (um tecido colorido, uma silhueta graciosa, uma paisagem luminosa etc.): para experiênciá-lo ninguém tem necessidade da mediação de um ensino. Por outro lado, podemos pensar – enquanto formadores ou professores – que não é indiferente orientar o gosto para um e não para o outro objeto. Mas se a relação estética tem como única função nos pôr em contato com uma realidade cujo valor lhe é exterior, de toda maneira, ela não tem mais interesse em si mesma (JOUVE, 2012, p. 134)

Para Todorov (2009), não se pode negar que a história da literatura (Trovadorismo, Barroco, etc.) pode ser ensinada como um princípio de análise estrutural das obras, mas, não como o fim, pois é preciso analisar, principalmente, o sentido da obra,

“...quais aspectos da obra de arte merecem ser considerados no currículo de ensino?” (JOUVE, 2012, p. 136), porque ela tem um diálogo com o contexto já que “A especificidade da obra literária enquanto objeto cultural decorre não apenas da natureza que ela exprime [...], mas também da maneira como ela os comunica” (JOUVE, 2012, p. 136), abrangendo, assim, seu conteúdo tanto para o leitor da época em que a obra surgiu quanto para o leitor atual.

Contudo, o que se vê é que “...a vocação do ensino é ensinar a dominar os saberes, os estudos literários têm como propósito conceitualizar aquilo que, na relação estética, é [...] interiorizado por imersão” (JOUVE, 2012, p. 136), ou seja, por apenas um ponto de vista cognitivo, esquecendo-se de que “... existem várias obras nas quais é difícil imergir” (JOUVE, 2012, p. 136) devido principalmente a sua multiplicidade, “Por isso o professor não pode se limitar ao trabalho de interpretação: ele precisa começar tornando acessíveis (fornecendo todas as informações necessárias sobre elas) as obras cuja linguagem se tornou opaca para nós” (JOUVE, 2012, pp. 136-137).

O que acontece hoje, muitas vezes, é o ensino da história da literatura conforme observado por Todorov (2009) que é através do contexto histórico, datas, características para, enfim, fazer uma leitura dos textos que, como mencionado, já vêm com perguntas de críticos induzindo o estudante a apenas um ponto de vista sobre o texto, já relatado por Jouve (2012), o que deixa, na maioria das vezes, o aluno desmotivado ao ensino de literatura. Porém,

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim* (TODOROV, 2009, p. 31).

Entretanto, é importante frisar que a literatura não era vista como o estudo de uma sensibilidade ou de interpretação do mundo (TODOROV, 2009), pois dessa forma ela não teria um valor científico. O que se levava em consideração era o estudo da causa que conduzia o surgimento da obra: “as forças sociais, políticas, étnicas e psíquicas, das quais o texto literário supostamente deveria ser a consequência; ou ainda, os efeitos desse texto, sua difusão, seu impacto no público, sua influência

sobre outros autores” (TODOROV, 2009, p. 38). Assim, podemos inferir que a motivação da escrita da obra literária se manifestava a partir de um assunto que constituísse o porquê dela existir como tal, conforme também observado por Todorov (2009) que

O realismo socialista, a arte do “povo” e a literatura de propaganda ideológica exigem a manutenção de uma relação de força com a realidade circundante e, sobretudo, também impõem a submissão aos objetivos políticos do momento, o que se mostra diametralmente oposto a toda proclamação de autonomia artística e a toda procura solitária do belo. A arte deve, como exige a estética clássica, agradar (um pouco), mas, sobretudo, instruir. Muitos artistas virão responder com tanto entusiasmo e com tanta adesão a essa questão, que eles próprios passarão a chamá-la de a revolução dos seus anseios (pp. 69-70).

Para pensadores como Aristóteles, a poesia, a literatura é uma imitação da natureza e para Horácio ela deve agradar e instruir (TODOROV, 2009). Assim, podemos inferir que a literatura pode tanto agradar através de sua estética como também pode inspirar coisas que estão presentes na realidade das pessoas, ampliando conhecimentos anteriores dos leitores, pois conforme explicitado por Todorov (2009), é a presença do belo que acontece desde tempos remotos na vida do ser humano, que “levará à criação do próprio termo ‘estética’” (TODOROV, 2009, p. 50), mas que deverá levar em consideração, por exemplo, que “Não é mais o criador que, em sua liberdade, se aproxima de Deus; é a obra em sua perfeição” (TODOROV, 2009, p. 48). Assim, ao admirar uma pintura renascentista com uma mulher com formas arredondadas, devemos lembrar que essa forma feminina, cultuada na época, indicava poder, riqueza.

A partir, então, do que foi observado anteriormente, no século XVIII, a estética será definitivamente a contemplação do belo, levando dessa forma a pensar não somente em quem produziu determinada arte, mas também começa a levar em consideração quem a recebe. Assim, conforme explicitado por Todorov (2009), percebemos uma mudança de foco, pois a arte chegava até seus criadores através de instruções endereçadas aos artistas, mas, nesse momento, há um direcionamento para o processo de percepção do gosto e do valor estético, ou seja, o outro é levado em consideração através da análise do juízo de gosto. Dessa forma, Todorov (2009) ainda nos fala que a arte tem o anseio de produzir o belo em

seu interior, pois já possui elementos constitutivos harmoniosos sem necessariamente precisar de seu exterior. Por outro lado, ela tenta buscar a verdade do mundo, através de seus utilizadores, mais especificamente os leitores, onde podemos destacar a verossimilhança, que designava sua beleza a partir da verdade, e assim poder concluir que

‘A função da literatura é criar, partindo do material bruto da existência real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável e mais verdadeiro do que o mundo visto pelos olhos do vulgo’. Ora, criar um mundo mais verdadeiro implica que a arte não rompe sua relação com o mundo (WILDE, 1996, apud TODOROV, 2009, p. 66).

A literatura faz o leitor viver experiências singulares. Através dela é possível levar em consideração que, ao finalizarmos uma obra, não saímos da mesma forma que entramos, pois ela “... abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial” (TODOROV, 2009, p.78). Assim, as personagens que conhecemos nas páginas de uma determinada história passam a ser novas pessoas que podemos encontrar e estas vão nos permitindo novos dados que se incorporam ao que já possuímos.

Dessa forma, longe de estabelecer uma designação terminológica para a literatura, é preciso, mais do que nunca, saber que é possível sua relação com o mundo e que sobretudo, principalmente para os jovens, é importante encorajar a literatura por todos os meios em que ela circula, pois

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um (LAJOLO, 1984, p. 43).

Assim, podemos levar em consideração que a literatura expressa a existência humana, deixando nos transparecer que na humanidade é pertinente lembrar que existe o autor e o leitor, principais protagonistas da literatura, conforme Todorov (2009), tal qual observou também Lajolo (1984) quando abordou que “... a obra

literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia” (p. 16), bem como destacar a perspectiva de que

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2009, p. 89).

Porém, em Lajolo (1984) observamos que as obras literárias tidas como clássicas e estas que desenvolviam o ideal de aprendizado, foi por que a escola as julgava adequadas à leitura dos estudantes, principalmente, as que tivessem os objetivos mais úteis para eles. Dessa forma, os autores mais antigos eram privilegiados, acarretando, conforme a própria autora, que “o papel da escola como uma das mais importantes instâncias que legitimam uma obra...” (LAJOLO, 1984, p. 21), assim como a mesma abordou que

É necessário, portanto, para que uma obra seja considerada parte integrante do conjunto de obras literárias de uma tradição cultural, que ela tenha o endosso de certos setores mais especializados, aos quais compete o batismo de um texto como *literário* ou *não literário* (LAJOLO, 1984, p. 18).

Cândido (2006) também explicita que durante um tempo o significado de uma obra dependia dela exprimir certo aspecto da realidade e em outra ocasião isso passou a ser secundário, visto que o que ficou em voga foram as operações formais postas em jogo que lhe davam um caráter independente também das questões sociais. Porém,

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como elementos necessários do processo interpretativo (CÂNDIDO, 2006, pp. 12-13).

Sobre essa discussão em relação aos fatos sociais presentes na literatura, ainda acrescenta Cândido (2006) “... que os elementos de ordem social serão filtrados através de uma concepção estética e trazidos ao nível da fatura, para entender a singularidade e autonomia da obra” (p. 24), bem como ele expande seu pensamento a dois fenômenos sociais que julga importantes

... a integração e a diferenciação. A integração é o conjunto de fatores que tendem a acentuar no indivíduo ou no grupo a participação nos valores comuns da sociedade. A diferenciação, ao contrário, é o conjunto dos que tendem a acentuar as peculiaridades, as diferenças existentes em uns e outros. São processos complementares, de que depende a socialização do homem; a arte, igualmente, só pode sobreviver equilibrando, à sua maneira, as duas tendências referidas (CÂNDIDO, 2006, p. 32).

Então, interessante notar que além da estética encontrada na obra literária, que causará prazer ou apenas interesse, ela também traz o mundo, em sua perspectiva de verossimilhança, através de fatores socioculturais que “... se ligam à estrutura social, aos valores e ideologias, às técnicas de comunicação” (CÂNDIDO, 2006, p. 30), pois já bem sabemos que

As linguagens humanas não se esgotam com a palavra, claro, mas a literatura é talvez a mais ampla delas. O que a chamada literatura realista vai propor, então, não consistirá exatamente numa novidade: o que ela inova, ‘verdadeiro’ (verossímil) que ela quer dar ao leitor, a linguagem que ela usa e como a usa para fazer tudo isso (LAJOLO, 1984, p. 80).

Assim, é importante frisar que dentro dos estudos literários presentes na escola, tanto a abordagem estética quanto à social de uma obra trarão enriquecimento para a vida do estudante. já que “Não existe *uma* resposta correta porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura (LAJOLO, 1984, p. 25), bem como

A grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende de sua relativa intemporalidade e universalidade, e estas dependem por sua vez da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado lugar (CÂNDIDO, 2006, p. 53).

Dessa forma, a literatura estudada na escola é geralmente composta, na maioria das vezes, de escritores de séculos anteriores, já mortos, mas que ainda podem exercer uma grande influência sobre a realidade vivida pelo aluno, pois

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (TODOROV, 2009, pp. 32-33)

O que é perigoso acontecer é o que foi observado por Cândido (2006) quando diz que

... a preocupação do estudioso com a integridade e a autonomia da obra exacerbe, além dos limites cabíveis, o senso da função interna dos elementos, em detrimento dos aspectos históricos, - dimensão essencial para apreender o sentido do objeto estudado (p. 17).

Mesmo sabendo que a obra literária tem o sentido polissêmico, ou seja, ela revela “o diálogo entre as características estéticas do texto e as motivações históricas, sociais, políticas, filosóficas e psicológicas...” (SILVA, 2003, p. 522), ao trabalhá-la na escola, deve-se ter o cuidado, falado anteriormente, para não extrapolar sua leitura e ir além do que realmente já comporta em sua totalidade e que é importante

... evitar novos dogmatismos, lembrando sempre que a crítica atual, por mais interessada que esteja nos aspectos formais, não pode dispensar nem menosprezar disciplinas independentes como a sociologia da literatura e a história literária sociologicamente orientada, bem como toda a gama de estudos aplicados à investigação de aspectos sociais das obras, - frequentemente com finalidade não literária (CÂNDIDO, 2006, p. 17).

É importante levar em consideração, portanto, que “Achar, pois, que basta aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la é correr o risco de uma perigosa simplificação causal” (CÂNDIDO, 2006, p. 21), mas

... se tomarmos o cuidado de considerar os fatores sociais (como foi exposto) no seu papel de formadores de estrutura, veremos que tanto eles quanto os psíquicos são decisivos para a análise literária, e que pretender

definir sem uns e outros a integridade estética da obra é querer, como só o barão de Münchhausen conseguiu, arrancar-se de um atoleiro puxando para cima os próprios cabelos (CÂNDIDO, 2006, p. 21).

Neste sentido, diante do exposto, acreditamos ser possível estudar a literatura a partir de sua visão estética e social, conforme vimos a partir das abordagens feitas por Jouve (2012), Todorov (2009) e Cândido (2006). A seguir discutiremos os documentos e parâmetros curriculares que auxiliam e norteiam os professores para o ensino da literatura no segundo grau.

2.3 As políticas educacionais do Ensino Médio e a Literatura

É verdade que a Educação brasileira passou por diversas transformações. Teorias foram colocadas em prática, algumas já foram abandonadas nesse percurso, outras ganharam roupagem nova e, a cada mudança, tenta-se alcançar, mesmo que paulatinamente, a qualidade do ensino público. O primeiro passo importante veio com a instituição da democracia como regime político. Com ela, muitas crianças que estavam fora da escola passaram a frequentá-la, pois o ensino agora é obrigatório para a chamada Educação Básica que corresponde a Educação Infantil e Ensino Fundamental (prioridades dos Municípios) e o Ensino Médio (prioridade dos Estados).

Contudo, mesmo já concretizado em Lei pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que o Ensino Médio também faz parte da Educação Básica, ou seja, também é ensino obrigatório, somente recentemente, é que tal modalidade ganhou atenção dos governantes. Isso devido a diversos fatores que interferem no Ensino Médio, conforme mostra o documento feito pela UNICEF (2014), “10 Desafios do Ensino Médio no Brasil”, cerca de 1,7 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos estão fora da escola e, entre os que estão matriculados, 35,2% (em torno de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental e 31,1% dos alunos que cursam o Ensino Médio (cerca de 2,6 milhões) encontram-se em situação de atraso escolar.

Tal situação é explicitada pelos próprios alunos, que foram pesquisados pela UNICEF, quando dizem que o ensino é defasado, pois as aulas continuam tendo foco no professor, como detentor do conhecimento, este ainda usa o quadro para

passar atividades e são muitas, os alunos reclamam não darem conta de copiar tantas atividades. Outra situação exposta pelos estudantes é que as aulas não são “diferentes”, ou seja, a sala de aula é o único lugar para o aprendizado, as novas tecnologias não estão presentes e também o professor, mais uma vez citado, às vezes, vai dar aula de mau humor. É importante observar também que nessa estatística apresentada pela UNICEF (BRASÍLIA, 2014) traz o jovem trabalhador que precisa ajudar a família e, devido a isso, ou para os estudos de vez ou repete a mesma série várias vezes.

Assim, como forma de repensar tal situação, políticas educacionais são desenvolvidas, conforme vemos principalmente nos PCNEMs, e constantemente debatidas para se chegar a um consenso do que se deve ser trabalhado no Ensino Médio para que tenha realmente significado na vida dos alunos. Dessa forma, além da LDBEN (BRASIL, 1996) foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) publicados em 1999, em seu modelo impresso, possui 357 páginas e está dividido em quatro partes a saber: Parte I constam as bases legais do Ensino Médio (Carta ao professor, Apresentação, O novo Ensino Médio, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96, LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Na Parte II coube ao MEC explicar sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Apresentação, O sentido do aprendizado na área, Competências e habilidades, Rumos e Desafios e Bibliografia). A seguir, uma seção foi destinada à área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e os textos têm os mesmos títulos que a área anterior. Na Parte IV é apresentada a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, também com os mesmos títulos presentes nas áreas anteriores.

É interessante ressaltar que ao abordar os documentos pertinentes ao Ensino Médio, essa pesquisa enfocará as partes responsáveis pelo ensino de literatura que se encontram nos textos introdutórios dos documentos e no que concerne à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente quando os documentos abordarem os conhecimentos relativos à língua Portuguesa.

Nos PCNEM (BRASIL, 1999), há ainda uma abordagem referente à tecnologia, e pelo fato de ser um tema que se integra a essa dissertação, dedicaremos também um momento para discutirmos essa parte do documento. Assim, nos textos “O novo Ensino Médio” (p. 15) e “O papel da educação na sociedade tecnológica” (pp. 23-27)

inserem o recurso tecnológico como instrumento importante para a educação. O primeiro aborda que nos próximos anos a educação vai se transformar rapidamente e o papel da escola será modificado a partir do estímulo do uso das novas tecnologias incorporadas no dia a dia escolar. O segundo texto discute e define essas novas tecnologias e o progresso científico, dizendo que os dois são responsáveis pelo conhecimento rapidamente superado devido à constante renovação que passam, fazendo com que o cidadão tenha que se atualizar continuamente. Também é falado que essa revolução tecnológica "... cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva" (BRASIL, 1999, p. 25).

Ainda no texto "O sentido do aprendizado na área" (pp. 125-134) encontramos as novas tecnologias como aliadas para as disciplinas da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias quando no documento é abordado que elas fazem parte do cotidiano, independente do espaço físico e devem ser analisadas no espaço escolar, pois "... a escola deve compreendê-las como atividades humanas e sociais, intrinsecamente ligadas à história das lutas da humanidade" (p. 132), entendendo que "Qualquer inovação tecnológica traz certo desconforto àqueles que, apesar de conviverem com ela, ainda não a entendem. As tecnologias não são apenas produto de mercado, mas produtos de práticas sociais" (BRASIL, 1999, p. 132).

No texto "O sentido do aprendizado da área", encontramos o que já foi explicitado pelos autores Jouve (2012), Todorov (2009) e Cândido (2006) quando abordam a questão da literatura através do tempo e que pode fazer sentido para o jovem de hoje mesmo escrito em décadas bem distantes dos estudantes, pois

A função e a época de um texto teatral impõe uma organização diferente daquela utilizada em um poema, apesar de haver entre eles uma série de elementos comuns como, por exemplo, ambos serem escritos. Os poemas escritos em diferentes épocas apresentam especificidades próprias. Comparar os recursos expressivos intrínsecos a cada manifestação da linguagem e as razões das escolhas, sempre que isso for possível, permite aos alunos saber diferenciá-los e inter-relacioná-los (BRASIL, 1999, p. 129)

Se nos documentos discutidos até aqui há um aprofundamento tanto teórico como prático na função das tecnologias em sala de aula, inferimos que nos "Conhecimentos de Língua Portuguesa" (BRASIL, 1999, p. 137) onde vamos

perceber que a história da literatura, ou seja, estudar a literatura a partir das escolas literárias (Barroco, Arcadismo, etc.) ganha um segundo plano e dá destaque agora à integração da literatura à área de leitura, já que para o aluno relacionar e diferenciar os textos estudados, será preciso "...olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita" (p. 144), pois segundo o PCNEM (BRASIL, 1999), "Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem" (p. 144) e esse diálogo proposto entre os textos servirá para que o aluno possa "... dialogar com o 'o outro' que o produziu, [e assim] criar seu próprio texto" (p. 144).

No que diz respeito ao trabalho do professor, não é discutido pelo PCNEM (BRASIL, 1999). Este só traz sucintamente as habilidades e competências que os estudantes devem adquirir ao final de cada etapa do Ensino Médio, assim como aborda de forma concisa os itens que têm que ser trabalhados em sala de aula. Quanto à forma metodológica para aplicar os conteúdos, o documento não faz nenhuma menção.

Outro documento pertinente ao Ensino Médio são os PCNEM + (BRASIL, 2002) – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – uma ampliação do que foi proposto pelos PCNEM (BRASIL, 1999), porém com abordagens bem mais amplas, principalmente, ao se levar em consideração a virada do século que trouxe as novas tecnologias de vez para o âmbito escolar, dando destaque à internet.

Tal documento vem regulamentar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, composto por 241 páginas, dividido em capítulos assim propostos: A reforma do Ensino Médio e as áreas do conhecimento, A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte, Informática e Formação do professor e papel da escola no novo Ensino Médio.

No capítulo intitulado "Língua Portuguesa" (BRASIL, 2002, p. 55), encontramos os seguintes títulos: Introdução, Conceitos e Competências gerais a serem desenvolvidos, A seleção de conteúdos, Temas estruturadores, Critérios para seleção de Conteúdos, Avaliação, Sobre a formação do professor e Bibliografia. Todos esses títulos são desenvolvidos em subtítulos e é interessante frisar que em

nenhum momento a literatura é desenvolvida através de estilos de época ou em forma de história da literatura, mas sim através do estudo do texto, observado em dois pontos de vista:

- Considerando os diversos aspectos em sua estruturação, a partir das escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua.
- Na relação intertextual, levando em conta o diálogo com outros textos e a própria contextualização (BRASIL, 2002, p. 60).

É interessante notar também que o documento ainda foca a questão de se trabalhar as diversas possibilidades que podem apresentar um texto literário ou o seu diálogo com outras artes e também outros textos que circulam socialmente, como o texto jornalístico, por exemplo. É observável a importância que o documento dá em relacionar um texto literário como *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (BRASIL, 2002, p. 59) com Cândido Portinari (*Os retirantes*) ou o livro *Trabalhadores*, de Sebastião Salgado.

Estendendo tal ponto de vista abordado pelo PCNEM + (BRASIL, 2002), em relação ao ensino de literatura, o documento traz temas estruturadores como “Diálogo entre textos: um exercício de leitura” (p. 71) que conforme observado, ele pode ser desmembrado para o planejamento de série, como representado abaixo:

Tabela 3 - Diálogo entre textos: um exercício de leitura

(continua)

Diálogo entre textos: um exercício de leitura	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização o Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

(conclusão)

Diálogo entre textos: um exercício de leitura	
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Função e natureza da intertextualidade	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto.
Protagonista do discurso; intertextualidade	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

Fonte: BRASIL, 2002, pp. 72-73

Nessa tabela, chamamos atenção para o que concerne em relacionar um texto com outro, ao contexto, a função, a recepção, bem como confrontar diferentes opiniões e pontos de vista sobre diferentes textos. Assim, podemos inferir ao trabalho literário que este pode ser desenvolvido a partir, por exemplo, através da assonância e dissonância entre sonetos de Camões e Vinicius de Moraes: a época em foram escritos, no que eles convergem e no que divergem, a recepção dos leitores, os temas e a atemporalidade dos mesmos, desenvolvendo assim o que foi visto nas tabelas “sentir, pensar e agir na vida social”, pois conforme já explicitado por Todorov (2009) e Cândido (2006) e inferimos que a literatura, principalmente nas escolas, deve ir além da estética e chegar também no social, não como um meio moralizante, mas “Recuperar [...] as formas instituídas de construção do imaginário coletivo” (BRASIL, 2002, p. 74) e ampliamos ainda para a própria construção da identidade.

No que concerne ao trabalho do professor, os PCNEM+ (BRASIL, 2002) trazem uma seção intitulada “Sobre a formação do professor” que discorre inclusive sobre a importância desse profissional em sala de aula e discute ideias principalmente relacionadas a mudanças de “...rupturas efetivas de antigos paradigmas [que] dependem sem dúvida da conscientização e da vontade de mudar dos profissionais envolvidos, sem mencionar uma adequada transposição [...] no plano teórico para a prática” (BRASIL, 2002, p. 85).

Na sequência, os PCNEM+ (BRASIL, 2002) abordam as dez competências propostas por Philippe Perrenoud (2000) em que o próprio professor precisa desenvolvê-las para que tenha um reflexo direto em seu trabalho com os alunos. Tais competências exigem que o professor possa³:

- 1- “Organizar e dirigir situações de aprendizagem”, pois além de ter conhecimento dos conteúdos trabalhados ele deve sabê-los transmitir aos alunos.
- 2- “Administrar a progressão das aprendizagens” onde é preciso que o docente tenha em mente o que será trabalhado durante o ano letivo.
- 3- “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação” em que propõe ao professor ser eclético na aprendizagem, porque nem todos os alunos aprendem da mesma forma e é um item que chama a atenção para o processo de mediação já que o educador perceberá que não é o sujeito centralizador do conhecimento, mas que ele contribuirá efetivamente para o processo ensino-aprendizagem.
- 4- “Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho” nesse item proposto por Perrenoud (2000) deve haver a missão do professor em motivar seus alunos na aquisição dos conhecimentos, mas que o aluno deve ter sua carga de responsabilidade em também querer participar do “jogo”.
- 5- “Trabalhar em equipe” requer do professor uma maior interação com os seus pares na escola, tirando de sua carga o trabalho isolado que costumava fazer em antigos contextos.
- 6- “Participar da administração da escola” o professor deve se articular para trazer a família para o convívio escolar, ressaltando a importância que dessa forma só contribuirá para o aprendizado do aluno.
- 7- “Informar e envolver os pais” visto que eles, ao matricularem seus filhos nas escolas que escolheram, esperam algo em troca, pois a seleção arguida pelos pais é do trabalho pedagógico proposto pela escola, a relação de aprendizagem, a postura dos professores e, assim, o professor garantirá espaços para o debate e troca de informações com os pais.

³ Optamos também por fazer uma citação indireta para dinamizarmos o texto.

- 8- “Utilizar novas tecnologias” tanto para manter as aulas mais interessantes quanto para fazer do trabalho do professor seja mais rápido, na pesquisa, produção e publicação de texto já que este profissional tem uma gama de atividades em seu cotidiano, tais como, avaliações, projetos, entre outros.
- 9- “Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão” visto que o professor que consegue ter uma postura ética para com seus alunos criam maiores condições de trabalho fecundo devido em manter o interesse do aluno no aprendizado.
- 10- “Administrar sua própria formação contínua” em que o professor deve saber suas limitações e com estas aprimorar sua formação inicial, pois é preciso levar em consideração o contexto em que trabalha, a atualização dos conhecimentos adquiridos e não deixar de sempre buscar novos instrumentos de aprendizagem que farão diferença na vida de seus alunos.

Tais competências, como informado, requerem boa vontade do professor para que possam acontecer. Há que se observar que elas são importantes para os profissionais que estão iniciando sua carreira no magistério. As dez competências abordadas foram dispostas como se fossem um manual de instrução para os “novatos” e que deve ser seguido para que, no final, a aprendizagem do aluno seja um sucesso. Mas é o próprio PCNEM + (BRASIL, 2002) que discorre que

Em um plano geral, deparamo-nos com um quadro de desvalorização da profissão docente, em que o profissional é levado a dar aulas muitas vezes em condições inadequadas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica produtiva. A precariedade das instalações dos aparelhos escolares, as dificuldades e carências da clientela, a falta de perspectivas no plano financeiro levam muitas pessoas a desistirem precocemente de uma vocação que, em outras condições, teria tudo para frutificar (BRASIL, 2002, p. 85).

Dessa forma, frisamos que as competências relacionadas são importantes para o professor, mas que não podem responsabilizá-lo de dar conta de todas sozinho. E a responsabilidade das autoridades? Do governo? Como foi citado acima, existem diversas questões que precisam ser sanadas para que o trabalho do professor possa fluir e, muitas vezes, não dependem somente de sua boa vontade, pois fogem do seu âmbito de atuação.

Há que se levar em consideração também que os PCNEM + (BRASIL, 2002) não trazem metodologias explícitas para auxiliar o professor em sala de aula. Ou seja, ele traz as competências a serem desenvolvidas, que nortearão os conteúdos, mas não traçam para o docente exemplos de como tais objetivos podem ser desenvolvidos em aulas, deixando o professor sozinho para tomar essa importante decisão que, muitas vezes, será aquela mais fácil a ser seguida, já inserida em contextos anteriores, passada por profissionais que estão há mais tempo no mercado de trabalho.

Outro documento importante, construído pelo Governo Federal, que é importante mencionar, são As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) são compostas por três volumes. O Volume 1 traz a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Espanhol, Língua Portuguesa e Literatura), com 239 páginas. No Volume 2 encontramos a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Matemática e Química), com 135 páginas. Já no Volume 3 aparece Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), com 133 páginas.

No que diz respeito ao Volume 1, encontramos no capítulo 2 os conhecimentos de Literatura (pp. 49-81) e logo na Introdução é observado que

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p. 49).

Assim, acreditamos que as OCNs vieram para “acertar” as arestas deixadas pelos PCNs anteriores e que agora ampliaram o debate sobre os conhecimentos de literatura para garantir “... ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua” (BRASIL, 2006, p. 49).

No que concerne à literatura, as OCNs trazem a seguinte questão: “Por que a literatura no Ensino Médio?” (p. 50), e explicita que tal questionamento não era cogitado no passado, pois a literatura fazia parte de uma elite que comandava a nação. Por outro lado, “É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam

apenas como objeto de culto; culto do estilo, do ‘bem escrever’ e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas” (BRASIL, 2006, p. 51).

Observamos que o ensino de literatura era inquestionável devido ao poder exercido por essa elite da época. Até que novos tempos surgiram na sociedade, e esta deixou de se centrar no coletivo, por conta do “... rápido desenvolvimento das técnicas, a determinação do mercado, da mídia e o centramento no indivíduo” (BRASIL, 2006, p. 52) trouxe à tona os tempos hipermodernos em que através de um clique no computador é possível conseguir em minutos, mesmo com a qualidade questionável, o que era feito até em dias: para que ler o livro se podemos encontrar o resumo na internet ou ver o filme?

Dessa forma, para muitos, o ensino de literatura seria descartado, porém as OCNs insistem ainda na pergunta feita anteriormente sobre o porquê ensinar literatura no Ensino Médio e informa no Artigo 35, da LDBEN (9.394/96), mais especificamente no Inciso III, em que diz “Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2006, p. 53) referências as quais trazidas pela literatura, principalmente, no que consiste à humanização:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249, apud BRASIL, 2006, p. 54).

Para tanto, o documento infere que não se deve, então, “... sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características das escolas literárias, etc.” (BRASIL, 2006, p. 54), mas que é preciso nos atentarmos também que

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é

grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CÂNDIDO, 1995, pp. 256-257).

A partir da informação de Antônio Cândido (1995), elencamos o posicionamento abordado nos PCNEM (BRASIL, 1999) sobre uma situação em sala de aula

Solicitamos que os alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contos de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (pp.137-138).

Já nas OCNs (BRASIL, 2006), encontramos a seguinte situação

Qual seria então o lugar do *rap*, da literatura de cordel, das letras de músicas e de tantos outros tipos de produção, em prosa ou verso, no ensino da literatura? Sem dúvida, muitos deles têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética (pp. 56-57).

Assim, podemos inferir que não basta somente trabalhar um texto em sala de aula que agrade ao aluno, seja ele de qual gênero for, ou levar para a escola aqueles que só circulam no meio em que os estudantes estão acostumados, ou seja, do convívio deles fora da escola, e que, muitas vezes, não possui qualidade estética, fazendo com que possamos observar o que já foi abordado por Cândido (1995) quando ressalta que as obras eruditas não chegam até aos menos favorecidos economicamente e, dessa forma, não alcançam a cultura erudita, pois

Sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto. (CÂNDIDO, 1995, p. 250, apud BRASIL, 2006, p. 57).

No que abrange o trabalho do professor, as OCNs (BRASIL, 2006) trazem no item “Possibilidades de mediação” o docente como o principal agente em selecionar textos que serão utilizados em sala de aula, deixando-nos transparecer que o papel do professor, nesse momento, não será apenas o de leitor, mas também de um mediador da leitura literária que não se ligará apenas as leituras pessoais, mas sim àquelas também que farão parte das exigências curriculares da escola. Assim, é preciso levar em consideração que

Há nessa dupla perspectiva aspectos que devem ser considerados: o dos tempos escolares, que levam à necessidade de organização sistemática (o que supõe um projeto pedagógico para os três anos do ensino médio); o dos gêneros [...] e dos autores que serão lidos pelos alunos (organização imprescindível para que se garanta uma sequência lógica, não necessariamente cronológica) com uma margem para outras leituras não previstas e, por que não, “anárquicas” (BRASIL, 2006, p. 72).

Há ainda a explicitação nas OCNs (BRASIL, 2006) sobre a seleção dos cânones literários onde coloca tais obras não como algo negativo, mas sim que em “...sua trajetória, de quando surgiu até o momento contemporâneo de leitura, foi reiteradamente legitimada como elemento expressivo de sua época” (BRASIL, 2006, p. 75) e deixando-nos abranger que o cânone não é estático e, dessa forma, nem deve ser na escola, pois é preciso no momento de seleção das obras, destacar as que por ventura trazem temas para debates em relação a fatos atuais e que exigirá do professor que “Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer [...] um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária” (BRASIL, 2006, p. 75), bem como

É urgente que o professor, ele próprio, se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura *vagarosa* da Literatura, pensando-se sobretudo no romance, talvez o gênero mais popular dentre os literários (BRASIL, 2006, p. 78).

Assim como os PCNEM + (BRASIL, 2002), as OCNs (BRASIL, 2006) também requerem do professor suas próprias pesquisas para selecionar o que for melhor para suas aulas, mas neste há que se levar em consideração que os textos presentes, principalmente neste item analisado, traz uma reflexão sobre o trabalho

do professor mais especificamente com a literatura quando nos aborda a questão de que o poema é trabalhado exaustivamente em sala de aula, durante praticamente toda a vida escolar dos alunos, mas que os mesmos perdem contato com esse gênero, na primeira oportunidade, quando saem da escola, mas direciona o docente quando diz que

A escola não precisa cobrir todos os estilos literários. O professor pode, por exemplo, recortar na história autores e obras que ou responderam com mestria à convenção ou estabeleceram rupturas; ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como propiciar prazer estético. A partir desse recorte, ele pode planejar atividades de estudo das obras que devem ser conduzidas segundo os seus recursos crítico-teóricos, amparado pelo instrumental que acumulou ao longo de sua formação e também pelas leituras que segue fazendo a título de formação contínua (BRASIL, 2006, p. 79).

Observamos, então, que diferente dos PCNEM + (BRASIL, 2002), as OCNs (BRASIL, 2006), mesmo de forma modesta, trazem um auxílio para o professor em como trabalhar os textos literários com os alunos, ou seja, já inicia o debate metodológico, não visto nos documentos anteriormente abordados nessa dissertação.

Outro documento pertinente ao Ensino Médio, construído no Espírito Santo, a partir de 2003, quando diversas discussões começaram nas escolas Estaduais para implantar o Currículo Básico para as Escolas Estaduais (CBEE-ES). A forma impressa desse documento foi divulgada apenas em 2010. O CBEE-ES foi de extrema importância para as escolas, pois há muito tempo era discutido que cada uma fazia o seu próprio planejamento de conteúdo e se, por acaso, algum aluno fosse transferido de uma unidade para outra, haveria controvérsias quanto aos conteúdos: ou ele já havia aprendido tal conteúdo ou a nova escola já teria passado pelo mesmo.

Conforme relatou Dalvi (2014):

O CBEE-ES conta com um “Guia de Implementação”, um volume para os anos iniciais do ensino fundamental, três volumes para os anos finais do ensino fundamental e três volumes para o ensino médio. Tanto para os anos finais quanto para o ensino médio, os volumes referem-se a cada uma das três áreas: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências

Humanas, seguindo, em linhas gerais, a proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino médio (p. 141 – grifo do autor).

Dessa forma, o Volume 1 diz respeito à área de Linguagens e Códigos, possuindo 132 páginas, divididas em Apresentação, Capítulo Inicial (O processo de construção do documento curricular, Pressupostos Teóricos, A diversidade na formação humana, Dinâmica do trabalho educativo e Referências) e Capítulo Ensino Médio (Área de Linguagens e Códigos – Ensino Médio). No que tange à disciplina de Língua Portuguesa, encontramos neste último capítulo citado e vai da página 63 a 80. Sobre a literatura o documento diz que

... essa propicia ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, capacita-o a lidar com o simbólico e a interagir consigo mesmo, com o outro e com o mundo em que vive, possibilitando-lhe assumir uma postura reflexiva, tomando consciência de si e do outro em relação ao universo letrado, tornando-se capaz de ser protagonista de uma ação transformadora. A literatura propicia, ainda, uma reflexão política ao educando em reconhecimento do ser humano como ser histórico social que sofre transformações com o decorrer do tempo (ESPÍRITO SANTO, 2010, pp. 66-67).

É importante observar também que nos objetivos da disciplina (pp. 67-69), o CBEE-ES (ESPÍRITO SANTO, 2010) mostra-nos a concepção de eixos, pois acredita que “... assim reforça a ideia de integração e de movimento e o caráter de provisoriade, incompletude e continuidade do documento” (p. 67). Tais eixos são organizados em Língua, Linguagem e Literatura. No que concerne à literatura, o documento explicita:

- 1- Criar espaço para vivências e cultivos de emoções e sentimentos humanos, bem como para experimentar situações em que se reconheça o trabalho estético da obra literária, identificando as múltiplas formas de expressão e manifestações da(s) linguagem (ns) para levar a efeito o discurso.
- 2- Favorecer a produção de lócus em que se compreendam as transformações histórico-socio-culturais pelas quais o homem passa, por meio da linguagem literária, de modo a pensar a complexidade do mundo real.
- 3- Promover letramento múltiplo como ferramenta para o exercício da cidadania.
- 4- Possibilitar o conhecimento das escolas literárias, obras e autores, inclusive da literatura capixaba (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 68).

Conforme observado acima, a literatura, a partir dos objetivos citados, deve ser trabalhada em sua forma estética, em suas transformações histórico-socio-culturais e assim pensar no mundo real, bem como lidar com uma diversidade de texto. Porém, chamamos atenção para o quarto objetivo que persiste em ver a literatura em sua história da literatura. Contudo, tal procedimento não deve ser excluído do currículo, mas também não pode ser visto como prioridade em detrimento à leitura dos textos literários.

No que compete ao professor, o documento traz no item “Dinâmica do trabalho educativo” onde as práticas sociais e culturais devem estar voltadas para o processo de ensino-aprendizagem que tem “O professor como mediador do processo educativo, as relações estabelecidas no cotidiano escolar, os espaços/tempo de educar, avaliação e a pesquisa são elementos que compõem essa dinâmica” (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 45). Nessa perspectiva,

... é determinante a qualidade da relação professor-aluno. O professor precisa colocar-se como sujeito dialógico na prática pedagógica, valorizando os conhecimentos trazidos pelo educando, bem como sua história, ter atitudes pautadas no respeito à vida e ao ser humano. Como mediador e facilitador da aprendizagem, o professor precisa dar atenção às dificuldades dos alunos, às características e aos estilos; e saber lidar e conviver com as diferenças... (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 45).

O CBEE (ESPÍRITO SANTO, 2010) além de referenciar que o professor assuma a postura de mediador em sala de aula, não aborda mais temas pertinentes ao professor. O documento só especifica os conteúdos que precisam ser ministrados durante as três séries do Ensino Médio, bem como as habilidades e competências que o aluno deve adquirir ao finalizar cada série. Porém, não se observa uma discussão mais ampla sobre o ensino de literatura, muito menos, abordar a metodologia a ser utilizada pelo professor nesse processo de mediação tão frisado pelo documento.

Então, os documentos aqui citados – PCNs, OCNs e CBEE - constatam que o ensino de literatura deve partir da interação do indivíduo com ele mesmo, com o outro e com o mundo que o rodeia, sempre à procura de uma postura reflexiva e protagonista de ações no universo letrado visando sempre, postura política, a

transformações sociais, exercendo, assim, seu papel de cidadão (ESPÍRITO SANTO, pp. 66-67).

Depois de observar as políticas públicas que permeiam o Ensino Médio, a seguir, falaremos sobre a mediação (também a do professor) e as novas tecnologias como apoio da mediação em sala de aula.

3 A MEDIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

3.1 Os significados da mediação

O filme *Mama*, 2013, dirigido por Andrés Muschietti, fala-nos a história de um pai que assassinou sua mulher e fugiu com suas duas filhas, Victória (5 anos) e Lily (2 anos), que ao sofrerem um acidente de carro, vão parar em uma cabana, no meio da floresta. O pai, ao ver que a situação saiu do controle, resolve assassinar as filhas, porém, elas são salvas por um ser sobrenatural (uma mulher) que passa a cuidar das duas meninas.

Durante muito tempo, o tio das meninas procurou por elas, sem nenhum resultado. Depois de cinco anos é que os detetives contratados acharam as meninas. As duas não interagiam com ninguém. A mais velha, Victória, só conseguiu pronunciar algumas palavras depois que o tio entregou-lhe os óculos e ela se lembrou de que os usava e a partir desse fato começou a emitir palavras. A mais nova, Lily, não falava e, no decorrer da história, foi assim que ela ficou, as únicas palavras pronunciadas por ela eram “Victória” e “Mama”, todas as outras manifestações eram apenas resmungos e ela até mesmo dormia debaixo da cama.

Assim, é possível observar na personagem Lily, que a falta de interação com seus pares, acarretou na não aquisição de conhecimentos tal qual propôs o pesquisador Vigotski quando em sua teoria construtivista argumentou que a aquisição de conhecimentos pelo ser humano depende de sua interação com o meio.

Para que isso possa acontecer, Vygotsky (1988a) cita que as concepções para a formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão dos conhecimentos.

No processo que se refere à linguagem, dita como uma função psicológica superior, Vygotsky (1988a) se refere que ela é construída ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo e que esta interação ao longo do tempo transcorrido na vida de cada um, remete-nos a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

Para Vygotsky (1988a), esses processos de aprendizagem perpassam pela mediação, visto que, o homem não tem acesso direto a determinado objeto, mas que se chegar ao objeto, ele concerne a mediação que faz o intercâmbio do sujeito com o outro social que pode se apresentar através de objetos, da organização do ambiente, de materiais, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Assim como aconteceu com a personagem Victória do filme citado, quando ela recebeu os óculos, objeto mediador para com o meio social. Diferente da personagem Lily, que não possuía nenhum instrumento que a ligasse ao meio, ou seja, ela não teve o tempo suficiente entre seus pares para receber a linguagem. Linguagem essa, considerada pelo autor (1988a) como o sistema simbólico dos grupos humanos, responsável pelos conceitos, pelas formas de organização do real, pela mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. A linguagem, portanto é a responsável pelas transformações ocorridas entre as funções mentais superiores transmitidas culturalmente. Por isso, cada sociedade tem suas especificidades, pois os processos de linguagem transcorrem de diferentes formas de acordo com o local e época em que a sociedade se encontra. Dessa forma, é a cultura que transmite os meios pelos quais o ser humano construirá sua interpretação do mundo de forma real e a adaptação de conceitos, informações, significações que levam sempre a um constante processo de recriação e reinterpretação da aprendizagem adquirida.

Essa aprendizagem, fundamental para o desenvolvimento psicológico humano, perpassa pela interação do homem com o seu meio, porém, a atividade exterior usufruída pelo homem é modificada conforme sua capacidade de assimilação sobre o que interagiu e assim passará a uma atividade interna, denominada por Vygotsky (1988b) de processo de internalização, ou seja, que é interpessoal e se torna intrapessoal.

Tanto o processo de interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento. Este, identificado por Vygotsky (1988b) através de dois níveis: um real, que já foi adquirido ou formado em que a criança consegue resolver determinada situação sozinha, o outro, potencial que é o nível que submete a capacidade de aprender com outra pessoa. Assim, Vygotsky (1988b) nos fala sobre a zona de desenvolvimento proximal que indica a distância entre o que a criança sabe fazer sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto, deixando estreita a relação entre aprendizagem e desenvolvimento que nos remete

ao que se quer trabalhar com a criança. Assim, devemos levar em consideração os conhecimentos prévios dos sujeitos, pois

As relações entre o desenvolvimento e aprendizagem, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (OLIVEIRA, 1997, p.61).

É importante salientar que a aprendizagem é interligada ao desenvolvimento, denominada, então, como zona de desenvolvimento proximal, responsável, assim, pela cognição que é produzida a partir da interação social com materiais fornecidos pela cultura que, conforme Vygotsky (1988a), são os instrumentos de mediação dominados pelo homem e causando inclusive sua transformação por uma atividade mental que vai fazer com que ele não seja apenas ativo, mas interativo, constituindo as relações intra e interpessoais, porém

Convém, [...] salientar que os meios ou ferramentas que constituem a mediação não produzem o significado nem a aprendizagem, que é algo próprio da ação de cada indivíduo, porque uma ferramenta ou um meio apenas possui uma ação na medida em que os indivíduos os usam (WERTSCH, et al., 1998 p. 28).

Dessa forma, os instrumentos de mediação são um suporte utilizado para se chegar ao aprendizado e, automaticamente, a internalização do conhecimento que será adaptado ao contexto em que será aplicado ou inserido. É importante frisar que o instrumento poderá ser trocado caso haja algum empecilho para se chegar até a aprendizagem como o exemplo da metáfora do salto com vara que começou com um bambu que não proporcionava um salto muito alto até chegar às varas com fibra de vidro que permitiram o salto passar de 2m para 7m.

Ao ser incluída no processo do comportamento, a ferramenta psicológica altera todo o fluxo e a estrutura das funções mentais. Assim se faz ao determinar a estrutura de um novo ato instrumental, semelhante à ferramenta técnica que altera o processo de uma adaptação natural ao determinar as formas das operações de trabalho (VYGOTSKY, 1981, p. 137).

Desta maneira, é possível observar que “... o instrumento psicológico utilizado tem por função fazer com que os fenômenos psíquicos necessários para se realizar a tarefa se desenvolvam de uma forma melhor” (FRIEDRICH, 2012, p. 56), ou seja, eles auxiliam nossas práticas cotidianas, bem como, no conteúdo sistemático apreendido na escola, pois, conforme Vigotsky (1985) apud Friedrich (2012, p. 57)

Eis alguns exemplos de instrumentos psicológicos e de seus sistemas complexos: a linguagem, as diversas formas de contar e de cálculo, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os planos, todos os signos possíveis etc.

Diante do exposto, podemos estender para a escola e concluir que tais instrumentos nomeados por Vigotski e tantos outros que permeiam o espaço escolar, são de suma importância para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, visto que “... todos os instrumentos usados para a mediação estão interagindo dialeticamente com o conteúdo que se pretende ensinar” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 13).

Ao dizer então que os instrumentos são “todos os signos possíveis”, Vigotsky (1985) (apud FRIEDRICH, 2012) abre um leque de possibilidades e nos deixa inferir que suportes como o computador, a internet e o quadro digital são instrumentos que medeiam o conteúdo trabalhado em sala de aula para que o mesmo possa chegar da melhor forma possível aos alunos e nos esclarecendo que a “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Na escola, por exemplo, os instrumentos vão exercer essa função intermediária entre o conhecimento e o aluno, pois “... são essenciais para compreender o verdadeiro significado ou processo da aprendizagem” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 11), visto que

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

Assim, não se pode negar que é na escola que acontece a intervenção pedagógica que desencadeia o processo ensino-aprendizagem a partir, principalmente, das “... formas de comunicação ou de pensamento [que] estão distribuídas entre o ser agente, que seria o professor (no processo de ensino) e a ferramenta cultural, nesse caso, a linguagem” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 16), porém “... é necessário considerar, com sua devida importância, no ensino-aprendizagem, a variação e a evolução dos meios de interação social” (MARTINS; MOSER, 2012, pp. 18-19).

Dessa forma, os instrumentos que mediavam o aprendizado tais quais os livros didáticos, o quadro negro e a TV que eram postos a favor das aulas expositivas “... tem pouca eficácia para essas gerações, que não estão dispostas a ouvir longas exposições” (TAPSCOTT, 2010, p. 129), principalmente, por estarmos na época da web 2.0.

Ao levantar a internet como um dos instrumentos possíveis para a mediação em sala de aula, é pertinente destacar WERTSCH (1998 apud MARTINS; MOSER, 2012, p. 20) quando aponta duas consequências em relação aos meios mediacionais.

1- Os instrumentos ou mediações incluídos no comportamento alteram e modulam tanto o fluxo como a estrutura das funções mentais: os jovens que se educam no meio digital já não têm mais o pensamento linear das gerações que os antecederam.

2- Por conseguinte, e este é um aspecto muito controvertido, o desenvolvimento cognitivo e mental não é apenas resultado de *unfolding* (desdobramento) de caráter orgânico ou genético ou neuronal, mas depende, também, das interações sociais e culturais.

Então, para os jovens que aprendem também através da mediação digital é importante levar “... em devida conta o entorno social, [caso contrário] a fala dos professores não tem significado e não alcança seu propósito” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 21) assim como “Se os textos não falam aos filhos ou aos alunos como o mundo, as aulas serão pura perda de tempo, porque os docentes falam numa linguagem pré-digital, que os nativos digitais não entendem” (SIMENS, 2004, apud MARTINS; MOSER, 2012, p. 21), levando-nos a ressaltar que

Os alunos e os estudantes atuais não estão mais dispostos a prestar atenção numa aula de estilo clássico ou a segui-la, num modelo em que o

professor se colocava como centro ou orientador dos seus alunos. Referimo-nos ao docente que orientava seus discípulos para que seguissem as rotas que ele, mestre, impunha a seus alunos. Os novos estudantes não aceitam esse tipo de ensino e não conseguem aprender desse modo (MARTNS; MOSER, 2012, p. 21).

Não se pretende negar a importância que os instrumentos hoje vistos como antigos (o quadro, o livro didático, o caderno, entre outros), têm na aprendizagem dos alunos, visto que, como já observado, cada um aprende de forma diferente, então, nenhum instrumento deve ser descartado, mas “O desafio posto neste momento aos envolvidos em educar é a necessidade de repensar o que ensinar, como se ensinar e para que se ensinar” (GONÇALVES, 2008, p. 12), levando em consideração que mesmo com o avanço tecnológico, ainda é o professor o principal mediador entre o aluno e o conhecimento, mas de uma forma que não é aquela projetada para a Era Industrial em que tudo era centrado no professor e sua aula era padronizada, unidirecional, o aluno trabalhava sozinho devendo absorver o conteúdo ministrado pelo professor (TAPSCOTT, 2010), mas agora

O professor dá a palavra para o aluno que discute com base nos textos lidos, nas observações, nas entrevistas, na reflexão de textos coletivos produzidos pela turma, na experiência de vida, etc. embora o professor conduza o processo de apropriação, o aluno é ativo, há a participação, o esforço e ação do aluno para aprofundar e apropriar-se de conhecimentos novos, permitindo o desvendamento do real, a percussão da sua própria situação histórica (BASSO, 1994, p. 34).

Levando em consideração que tanto o quadro, a TV, o livro didático quanto o computador, a internet e outros novos instrumentos tecnológicos medeiam a aprendizagem e que, dentro das escolas é o professor que também se utilizará de tais instrumentos para que possa ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, pois “... a mediação deve considerar alguns elementos, como: a ação do professor, a forma de tratar o currículo, o relacionamento entre professor e alunos e entre os próprios alunos, a contextualização do conteúdo com a vida dos alunos, a relação dialógica...” (GONÇALVES, 2008, p. 15), porque

Neste sentido, para que a aprendizagem ocorra, as atividades planejadas pelo professor devem ser participativas e terem sentido sobre a realidade do aluno. Uma prática pedagógica pautada em passar conceitos prontos e realizar exercícios repetitivos não terá sentido e nem modificará a realidade

interna e externa da consciência dos alunos, portanto seria uma prática vazia de significado, um simples adestramento (GONÇALVES, 2008, p. 15).

Na perspectiva de que “... o aprendizado é uma construção individual, mas também um processo social que necessita do diálogo, sendo o professor o mediador entre aluno e conhecimento” (VYGOTSKY, 1984) é que o próximo item abordará a importância do professor no processo ensino-aprendizagem, juntamente com os instrumentos tecnológicos que permeiam o espaço escolar.

3.2 Professor: mediação e tecnologia

Ao falarmos sobre a dicotomia que circunda o professor hoje: aquele que ainda exerce a função de detentor do saber, que acredita que todo conhecimento é transmitido a partir dele e o professor que já dá os seus primeiros passos ou já avançou na perspectiva de mediador entre aluno e conhecimento e que também dentro desse processo educacional ele aprende tanto quanto o aluno, é preciso ressaltar que tal dicotomia parte, principalmente, a partir das duas tendências educacionais conhecidas como a escola tradicional e escola nova.

Segundo o verbete criado pelo filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani para o glossário do sítio da Unicamp disponível nas referências bibliográficas, a introdução da denominação “Concepção Pedagógica Tradicional ou Pedagogia Tradicional foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começam a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante (SÁ, 2014, p. 03).

Essa escola, vista como tradicional, parte do pressuposto de que a partir do século IX, “... surgem, como consequência do renascimento carolíngio, as escolas, nas cidades, sob a égide espiritual da igreja e um certo saber cultivado nelas, principalmente teológico e filosófico, denominado escolástica” (SANTOS, 1964, p. 153).

A Pedagogia escolástica valorizará a elaboração e fixação do conhecimento pela memória “Nessa visão, a memória se torna a faculdade de aprendizagem por excelência que influenciará, profundamente, a cultura medieval, contudo, não se limitando a ela” (ANDRADA, 2006, p. 10), pois

Além da memorização, a Pedagogia escolástica na perspectiva de João de Salisbury (1110-1180) é caracterizada pela [...] *defesa da eloquência, tida como fundamento correto e necessário para a progressiva ascensão ao conhecimento e à verdade* (CAMBI, 1999, p.188) e dentre outros aspectos, por influência da Pedagogia de Santo Tomás de Aquino (1224-1274), considerando um dos maiores representantes do movimento, é distinguida [...] *pela importância do professor no despertar da mente do estudante, para o aspecto sensível do conhecimento, para a possibilidade de conhecer os 'primeiros princípios' de toda ciência e de ensiná-los a outros despertando a atividade racional* (CAMBI, 1999, p. 189 – grifo do autor).

Mas, conforme Santos (1964), enquanto a escolástica se manteve em seus limites, teve suma importância para a disciplina intelectual, porém, quando levada ao exagero, tornou o desenvolvimento intelectual estéril fazendo com que a memorização caísse num vazio através da eloquência sem sentido e uma preocupação nos conteúdos por si mesmos sem contar nas punições e castigos físicos que também persistiram durante muitos anos na educação. Assim,

O movimento da educação tradicional que se firmou a partir da Pedagogia escolástica apresenta um ideal de ensino aristocratizante, livresco e conteudista, ao qual o movimento de renovação educacional almejou se contrapor. Uma educação que permanece ainda hoje, razão pela qual, quando a ela nos referimos em sentido genérico, não se faz uso do tempo verbal passado (ANDRADA, 2006, p. 11)

O movimento escolástico ganhou força principalmente a partir das companhias religiosas e através dos jesuítas que tinham um propósito civilizatório para com a humanidade e começaram a desenvolver seu projeto nas escolas de ler e escrever, como “mestres instruídos, competentes, moralizados” (SANTOS, 1964, p. 411), em que conforme respectivamente Tobias (1974) e Del Priori (1999) citados por Andrada (2006, p. 13),

O discípulo recebia educação, a filosofia, a religião e toda a cultura do professor, sem nada de formalismos, nem de ambiente adrede preparado, mas como por osmose. (p. 67). [...] O método expositivo era dominante. As sabatinas, as tertúlias, as disputas semanais e anuais eram métodos fundamentais. (p. 87). [...] O sistema pedagógico da Companhia de Jesus sempre teve por lema a máxima ‘Non multa, sed multum’, na esclarecida convicção de que os alunos habituados a pensar com exatidão e a exprimir-se com clareza, com vantagem, aos estudos superiores (p. 217). No aprendizado da doutrina, apostava-se principalmente na memorização, e os padres orgulhavam-se dos meninos que sabiam tudo de cor (p. 63)..

Dessa forma, o que se percebe é que a escolástica ficou conhecida como o ensino em que a memorização e repetição dos conteúdos eram o ideal de aprendizado da época e o jesuíta como detentor dos métodos e conteúdos que faziam com que o discípulo repetisse o que estava aprendendo, podendo então observar que esses comandos foram o que persistiram durante muitos anos e que ainda podemos encontrar na educação que é a preocupação da memorização dos conteúdos a partir de um professor que detém esses conhecimentos que serão repassados para os alunos.

Assim, é pertinente afirmar que a escola, no ensino tradicional, preocupava-se com a formação moral e intelectual. Os conteúdos ensinados eram verdades absolutas, sem brechas para o questionamento, não se podia haver dúvidas, muito menos levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. A metodologia era através da exposição verbal dos conteúdos e fundamentada na receptividade dos mesmos e mecanização da aprendizagem, ou seja, os alunos ouviam e repetiam o que o professor achava pertinente para eles. Nessa perspectiva, a relação professor-aluno baseava-se em

Considerando a criança como uma tabula rasa, um *copo vazio*, e sendo, unicamente, a aquisição de conhecimentos o objetivo norteador de todo processo educativo, o papel docente se traduz no mero transmissor de conteúdos. O centro de todo o processo educativo se volta para o professor detentor de todo o saber, responsável por manter o treino e a disciplina, moldando a criança à forma desejada. O professor como um escultor (ANDRADA, 2006, p. 16).

Porém, “Sob o cenário do século das luzes, um novo movimento educacional vai se contrapor aos ideais pedagógicos da educação tradicional (ANDRADA, 2006, p. 16), os iluministas foram responsáveis por uma profunda transformação da Pedagogia no século XVIII contrapondo-se efetivamente à escola tradicional, dessa forma

São os iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudos radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutrido de ‘espírito burguês’ (utilitário e científico) (CAMBI, 1999, p. 336).

A partir dessa nova proposta para o homem moderno “mais leve, mais ativo, mais responsável na sociedade” (CAMBI, 1999, p. 336) é que as transformações serão consolidadas através dos anos seguintes, desembocando numa escola que apresente “... uma prática fertilizada pela reflexão teórica, portanto, carregada de sentido, de significado, e uma teoria fertilizada, provocada, desafiada pelas questões da prática” (VASCONCELLOS, 1998, p. 87).

Aos poucos, a memorização e os castigos físicos entraram em desuso. O método socrático da interrogação, que conduzia o aluno a seu próprio saber, demonstrando o papel de amestrador de cavalos, foi sendo substituído, deixando-nos compreender que

Um ambiente não comunicativo ou não participativo pouco estimula a elaboração de conceitos e habilidades e pouco promove os vários aspectos do desenvolvimento do aluno. Ao contrário pode conduzir ao conformismo, à reprodução e à insegurança. A criação de uma atmosfera participativa solicita a ocorrência e estimula os processos de comunicação, que têm no diálogo sua principal expressão (TACCA, 2000, p.20).

Pautada, então, em uma pedagogia que fomenta o diálogo, lembrando que, conforme Vygotsky (1984), sendo o professor o mediador entre aluno e conhecimento, é que surgirá essa nova forma de se pensar a aprendizagem, porém

Criticar o intelectualismo da escola antiga não significa descuidar da transmissão de conteúdos; negar o enciclopedismo não implica desprezar a aquisição de informação dosada e necessária; recusar o autoritarismo do mestre não é deixar de reconhecer a importância de sua autoridade e assimetria com relação ao aluno; acusá-la de passadista e de estar a reboque dos acontecimentos não significa abandonar o estudo dos clássicos e toda a herança cultural.

Com isso não se pretende retornar à escola tradicional, mas sim avaliá-la sem preconceitos, a fim de evitar uma abordagem superficial e falsa, incapaz de reconhecer o que ainda interessa conservar. Afinal, muitos dos valores da escola tradicional são valores iluministas que ainda não foram realizados na escola contemporânea (ARANHA, 1996, p. 162).

Podemos, então, focalizar a escola é o principal local para o aluno aprender o conteúdo sistemático, base também da escola tradicional, porém, há que se observar que os novos tempos trazem outras possibilidades que condizem mais com

a aprendizagem do momento, como por exemplo, na escola tradicional os alunos pesquisavam em enciclopédias, uma muito conhecida foi a Barsa, hoje, ainda existem enciclopédias, porém *online*, construída coletivamente, chamada Wikipédia. A Barsa e outras eram somente consultadas no ambiente das bibliotecas, a Wikipédia pode ser acessada de qualquer lugar onde haja internet e um instrumento para consultá-la (computador, celular, etc...).

Como dito anteriormente, não se pretende deixar de lado tudo o que a escola tradicional proporcionou para a aprendizagem, pois alguns alunos vão aprender ainda com os sistemas produzidos por esse modo de ensinar, ou seja, quadro, livro e aula expositiva. O que se pretende delinear é que a inserção do diálogo e perceber que hoje o professor não é o detentor de todo o saber, mas sim que existirá uma troca em sala de aula, mas nesse momento a

orientação do professor torna-se decisiva, pois os alunos necessitam do seu auxílio para realizar as ações necessárias à aprendizagem. Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escola que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar, etc (GASPARIN, 2002, p. 54).

Não se pretende também dizer que o professor não deverá mais saber os conteúdos programados para se passar aos alunos. Mais do que nunca ele deve dominá-los, pois a exemplo da Wikipédia citada, construída coletivamente, poderão existir erros que o professor deverá sanar. Contudo, é importante frisar que tal troca que delinea o professor mediador em sala de aula, poderá ocorrer com os novos instrumentos pedagógicos provindos da tecnologia que, muitas vezes, não são de domínio do professor, mas que o aluno, de repente, consiga auxiliá-lo nesse processo, reconhecendo que as "... novas tecnologias [...] têm como característica principal serem instrumentos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, requerendo que sejam escolhidas, planejadas e usadas de forma integrada para que a aprendizagem significativa aconteça" (GONÇALVES, 2008, p. 16).

Ao constatar, então, que essas novas tecnologias influenciaram no processo escolar, pois podemos constatar que

Vivemos numa época de transformações profundas e contraditórias. Com a globalização e reestruturação da forma de produção na sociedade capitalista que passou de uma base eletromecânica – produção de base taylorista-fordista – em que se exigia dos trabalhadores procedimentos rígidos, manuais, para uma base microeletrônica – produção de base toyotista – em que os procedimentos são flexíveis passando a requerer certas habilidades intelectivas e de relacionamento social, tais como análise, síntese, criatividade, comunicação clara e objetiva, capacidade de trabalhar em grupo, enfrentar mudanças constantes, estudar continuamente, bem como outras exigências em decorrência da nova forma de organização do trabalho (GONÇALVES, 2008, p. 08).

Assim, já delineado por Vygotsky (1988a) que os instrumentos são importantíssimos para a ação mediadora entre o sujeito e o conhecimento, é importante ressaltar que as novas tecnologias farão esse link entre os principais envolvidos no processo de aprendizagem – professor, aluno e conhecimento. Por isso, “Sem dúvida, toda essa nova tecnologia provoca o debate a respeito de seu uso, bem como do papel do professor e de sua mediação pedagógica no processo e aprendizagem” (MASETTO, 2002, p. 138).

O que se percebe é que mesmo mudando o processo educacional como do tradicional para a escola nova ou agora com toda discussão acerca das novas tecnologias, ainda é o professor que proporcionará o conhecimento que chegará ao aluno, pois

O conceito de ensinar está mais diretamente ligado a um sujeito (que é o professor) que, por suas ações, transmite conhecimentos e experiências a um aluno que tem por obrigação receber, absorver e reproduzir as informações recebidas. O conceito de aprender está ligado mais diretamente a um sujeito (que é o aprendiz) que, por suas ações envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, relaciona e contextualiza experiências, dá sentido às diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve sua criticidade, a capacidade de considerar e olhar para os fatos e fenômenos sob diversos ângulos, compara posições e teorias, resolve problemas. Numa palavra, o aprendiz cresce e desenvolve-se. E o professor, como fica nesse processo? Desaparece? Absolutamente. Tem oportunidade de realizar seu verdadeiro papel: o de mediador entre o aluno e sua aprendizagem, o facilitador, o incentivador e motivador dessa aprendizagem (MASETTO, 2002, pp. 139-140).

Mesmo que por muitas vezes o professor tenha que exercer sua função de especialista que possui os conhecimentos a serem repassados aos alunos, porém,

sua missão, agora, nesses novos tempos, principalmente com o uso dessas novas tecnologias, será o de “... orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno...” (MASETTO, 2002, p. 142).

Como foi demonstrado, a função do professor modificou-se conforme as novas possibilidades de ensino já explicitadas, mas não podemos deixar de lado que na parceria da aprendizagem existe o aluno que deverá assumir o

... papel de aprendiz ativo participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (auto-aprendizagem), com o professor e com os seus colegas (interaprendizagem). Busca-se uma mudança de mentalidade e de atitude por parte do aluno: que ele trabalhe individualmente para aprender, para colaborar com a aprendizagem dos demais colegas, com o grupo, e que ele veja o grupo, os colegas e o professor como parceiros idôneos, dispostos a colaborar com sua aprendizagem. Olhar o professor como parceiro idôneo de aprendizagem será mais fácil, porque está mais próximo do tradicional. enxergar seus colegas como colaboradores para seu crescimento, isto já significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem. Estas interações (aluno-professor-alunos) conferem um pleno sentido à co-responsabilidade no processo de aprendizagem (MASETTO, 2002, p. 141).

Estabelecidos, então, os novos papéis no que concerne ao professor e ao aluno: o primeiro mediador e o segundo ativo/ participante, é preciso destacar que o instrumento tecnológico agora fará parte da educação no processo que envolve a aprendizagem. É importante destacar nesse momento o instrumento internet em que saber usá-la será um começo, pois “Há necessidade do professor orientar os alunos a respeito de como direcionar o uso desse recurso para as atividades de pesquisa, de busca de informações...” (MASETTO, 2002, p. 161), pois

Ele indicará ao aluno como fazer um trabalho de reflexão, como pesquisar na Internet; ele abrirá os primeiros endereços ou *sites* que sejam relevantes para o assunto que se pretende pesquisar, e incentivará para que daí por diante o aluno faça suas próprias navegações. E o professor não deverá estranhar se, por ventura, o aluno chegar a dados ou informações que ele próprio ainda não possui. Seu papel não é saber tudo o que existe sobre um assunto antes do aluno, mas estar aberto para aprender também com novas informações conquistadas por esse aluno e, principalmente, estar em condições de discutir e debater as informações com ele, bem como ajudá-lo a desenvolver sua criticidade diante do que venha a encontrar. Todos nós sabemos que há muita coisa importante e maravilhosa a que chegamos pela Internet. Assim como há um sem-número de informações absolutamente

dignas de uma lata de lixo. Alunos e professor vão aprendendo, assim, a desenvolver sua criticidade (MASETTO, 2002, pp. 161-162).

É nessa perspectiva de mostrar (ou não) o professor como mediador no ensino de literatura, juntamente ao uso das novas tecnologias por ele em sala de aula, consideradas instrumentos que permeiam o processo de aprendizagem, ou seja, também são mediadores que funcionam como intercâmbio entre o aluno e o conhecimento; é que o próximo capítulo mostrará a pesquisa desenvolvida em uma escola Pública Estadual de Ensino Médio para analisarmos tais perspectivas na prática.

4 O OLHAR SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EEEFM PROF^a FILOMENA QUITIBA

4.1 O estudo de caso como aporte da pesquisa

Levando em consideração que “É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3) é que essa dissertação veio abordar o ensino de literatura em uma escola pública de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, a partir de uma incógnita provinda da pesquisadora.

Tal incógnita consistiu em saber se o ensino de literatura, mais especificamente a leitura dos textos literários, ainda é feito a partir de datas e perguntas e respostas ou se novas estratégias são hoje abordadas para se ensinar a disciplina citada, principalmente com novas oportunidades de estudo vindas a partir das novas tecnologias. Então, ao observar uma gama de novas possibilidades e ferramentas na construção do conhecimento, é que se pensou na tríade ensino de literatura, mediação pedagógica e novas tecnologias como principais abordagens para essa pesquisa, visto que, conforme verificado por Lima (et al, 2012) quando cita Cervo e Bervian (2002) que “... o cenário de uma pesquisa científica é definido com a identificação da situação-problema do estudo a ser conduzido, uma vez que esta é a base para a estruturação da pesquisa” (p. 135), bem como é importante ressaltar que

Como em qualquer outra pesquisa, a formulação do problema constitui a etapa inicial e que não é simples, pois não basta escolher um tema para se avançar na pesquisa. A formulação do problema geralmente decorre de um processo de reflexão e de imersão em fontes bibliográficas adequadas (LIMA, et al, 2012, p. 135)

Ao propor, então, que o princípio norteador da pesquisa, ou seja, a situação problema seria analisar o ensino de literatura, levando em consideração a mediação do professor e as novas tecnologias é que houve um levantamento adequado de bibliografias para abordar tal assunto, onde se observou que

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22)

Assim, ao determinar o tema, foi possível constatar que a pesquisa seguiria a linha de um estudo de caso, pois ele “... investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre [estes] [...] não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32), também porque há um grande número de escolas estaduais que, somadas, chegam a mais de quatrocentos e cinquenta, e o tempo dispensado para a pesquisa não abrangeria uma quantidade tão significativa de instituições escolares.

Dessa forma, foi preciso atentar para a abordagem de Lima (et al, 2012) quando cita Gil (2009), pois “Também se costuma usar um único caso quando o acesso a múltiplos casos é difícil e o pesquisador pode investigar um deles e, nessa hipótese, a pesquisa deve ser reconhecida como exploratória” (p. 136), então,

... a questão de escolher, por exemplo, uma escola comum da rede pública ou uma escola que esteja desenvolvendo um trabalho especial dependerá do tema de interesse, o que vai determinar se é num tipo de escola ou em outro que a sua manifestação se dará de forma mais completa, mais rica e mais natural. Quanto à generalização do que foi apreendido num tipo de contexto para outros contextos semelhantes, dependerá muito do tipo de leitor ou do usuário do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

Ao observar que dentre as quatrocentas e cinquenta unidades escolares, que compõem o quadro educacional do Estado do Espírito Santo, seria possível aplicar o estudo de caso em uma escola e nesta desenvolver a pesquisa em uma turma de Ensino Médio, com justificativas já estabelecidas no Capítulo 1, a questão que poderia afetar o presente estudo seria a generalização, mas esta, já observada por Lüdke e André (1986), passa a ter menor relevância, pois “... o interesse se volta para a investigação sistemática de uma instância específica...” (p. 23) e que também

É possível, por exemplo, que o leitor perceba a semelhança de muitos aspectos desse caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciados, estabelecendo assim um 'generalização naturalística' (Stake, 1978). Esse tipo de generalização ocorre, no âmbito do indivíduo, através de um processo que envolve conhecimento formal, mas também impressões, sensações, intuições, ou seja, aquilo que Polanyi chama de 'conhecimento tácito' (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23)

Definido o estudo de caso como metodologia da pesquisa, foi preciso considerar que, para tal fim, fosse necessário estabelecer o método qualitativo como princípio para se conduzir o trabalho, pois

... a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir eventos estudados. Parte de questões ou focos de interesse amplo, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares, processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Assim, levamos em consideração que essa pesquisa qualitativa teve seus momentos de investigação de forma descritiva, visto que, "... uma descrição detalhada da forma como [...] fatos e fenômenos se apresentam [indicará] uma análise em profundidade da realidade pesquisada" (LIMA, et al, 2012, p. 130) e também aspectos da pesquisa exploratória, visando o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições porque existem "... interesses específicos, nos quais o contexto e as singularidades do caso são elementos importantes da investigação" (LIMA, et al, 2012, p. 130).

Dessa forma, para se analisar com profundidade a realidade pesquisada, bem como aprimorar ideias e descobrir intuições como citado, foi preciso elaborar um protocolo, observado por Lima (et al, 2012) quando cita Yin (2005), que consiste em "... um documento que serve como um roteiro facilitador para a etapa de coleta de dados. Contempla o instrumento de coleta de dados e toda a conduta a ser seguida pelo pesquisador durante a verificação" (p. 136).

Então, pensando em aumentar a confiabilidade do estudo de caso é que se optou pelo protocolo em forma de questionário, com vinte e três perguntas (Apêndice E), que foi aplicado a trinta e quatro alunos da EEEFM Prof^a Filomena Quitiba para compreender questões pertinentes ao ensino de literatura, mediação pedagógica e

novas tecnologias, compreendendo-o, assim, como base para se orientar nas observações que viriam em seguida das aulas de literatura da professora Flor, pois entendemos somente o questionário não sanaria todas as incógnitas pertinentes ao ensino literário e por acreditar que “ O estudo de caso requer mais de uma técnica” (LIMA, et al, 2012). Diante do exposto, o próprio Lima (2012) expande seu raciocínio, ao citar Yin (2005), quando afirma que

... obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador (p. 137).

Depois de aplicar o questionário e tabular os dados em forma de gráficos é que começamos a observar as aulas da professora Flor, levando em consideração que no início do ano letivo os professores se reuniram para fazer o Plano de Ensino, que consiste em planejar as ações para o primeiro trimestre, ou seja, conteúdos, projetos e diversas outras atividades que tais docentes iriam desenvolver ao longo dos três meses. É importante salientar que, neste momento, há orientação da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo para que tal documento seja elaborado estabelecendo o Currículo Básico das Escolas Estaduais (CBEE) como princípio norteador para se organizar, principalmente, os conteúdos que nele já estão pré-estabelecidos, os quais o docente deve seguir. A programação que se refere à literatura é a seguinte:

- *Vanguardas artísticas na Literatura.
- *Pré-modernismo no Brasil.
- *Literatura Moderna no Brasil em seus três momentos e o projeto de uma identidade cultural.
- *O Cinema Novo e o Cinema de Glauber Rocha.
- *Racismo, Preconceito e discriminação. Literatura feminina e feminista.
- *Literatura homoerótica. Pós-modernismo e a afirmação da diferença.
- *Literatura capixaba: obras e autores. (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 75)

Partindo da premissa de que o professor é orientado no início do ano para planejar os conteúdos conforme explicitados é que na divisão destes os que ficaram para o primeiro trimestre foram: As vanguardas europeias, Pré-modernismo, Modernismo

1ª Fase e o romance. O livro estipulado pela professora para a leitura obrigatória foi *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Assim, logo de início, percebemos que os conteúdos serão orientados a partir da história da literatura, ou seja, a literatura através de escolas literárias.

Dessa maneira, diferente dos outros documentos abordados nessa pesquisa, PCNs e OCNs, o CBEE trabalha a literatura através da sequência que vai do Trovadorismo, conteúdo programático da primeira série do Ensino Médio, até o Modernismo, conteúdo da série que pesquisamos, configurando uma rotina em que termina-se uma escola e começa-se outra. Assim, muitas vezes, não se estabelece um ponto de contato entre as escolas literárias estudadas anteriormente com o que foi visto no ano anterior. Porém, se no livro didático do ano seguinte aparecer o que já foi estudado, o professor trabalha tal aula, caso contrário, os antigos conteúdos T não farão mais parte do currículo para a série seguinte, assim, esse procedimento só nos deixa inferir que

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas para esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2009, p. 33).

A professora Flor, carinhosamente, abriu as portas de sua sala de aula, a turma 3ª M1 do Ensino Médio para que pudéssemos aplicar o questionário e, em seguida, assistir as suas aulas de literatura. Assim, juntamente o que foi tabulado em gráficos e observado em tais aulas serão transcritos e dessa forma poderemos refletir o ensino de literatura, conforme proposto nessa dissertação, levando em consideração o professor como mediador e as novas tecnologias.

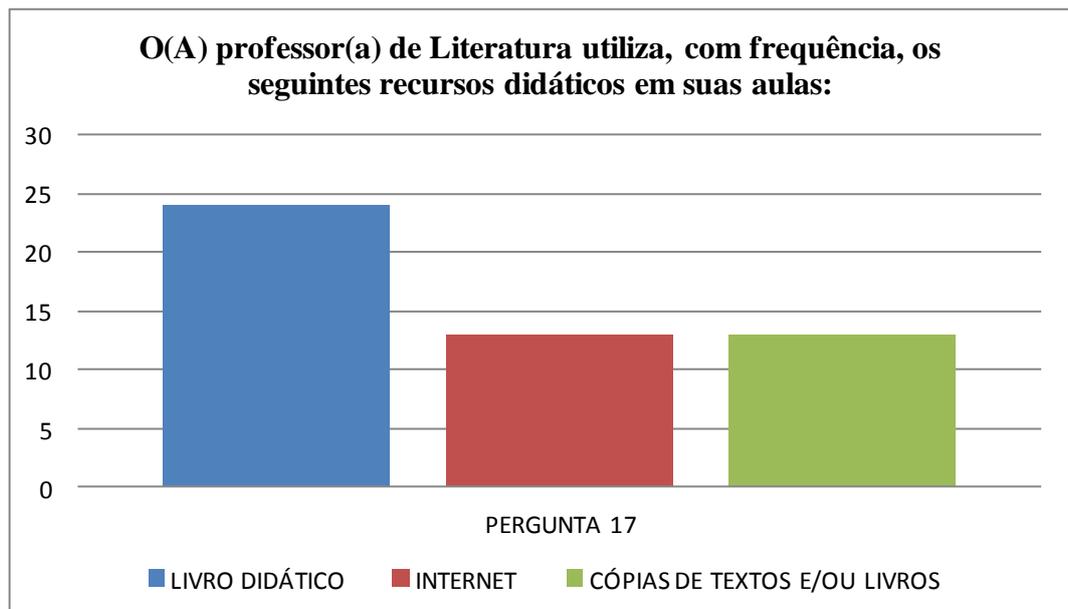
4.2 Literatura, mediação e tecnologia: caminhos percorridos para o processo de ensino-aprendizagem

As aulas observadas corresponderam aos meses de fevereiro a maio de 2016, em que foram assistidas quatro aulas semanais de cinquenta e cinco minutos,

totalizando vinte e quatro aulas que, em horas, somam vinte e duas. As aulas assistidas foram as de literatura e redação, uma para cada dia da semana, excluindo-se a quinta-feira que é o dia de planejamento dos professores de Língua Portuguesa.

Uma das aulas de literatura, acompanhada pela pesquisadora, a professora Flor montou uma apostila, previamente comunicada aos alunos, pois eles teriam que ir até uma papelaria tirar cópia da mesma. Dessa maneira, a professora Flor marcou o dia para que eles trouxessem para sala o material impresso que seria usado nas aulas. A apostila foi retirada do livro didático Português Linguagens, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio e composta pelo conteúdo “As vanguardas artísticas europeias” e atividades relacionadas as mesmas. Ao observar essa aula percebemos o uso do livro didático em uma postura de didatização, ou seja, o professor não é o sujeito elaborador de sua aula, mas didatiza aquilo que já está no manual didático. Também no questionário, quisemos saber dos alunos os materiais e/ou recursos didáticos mais utilizados pelo docente. E obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 4 - O (A) professor(a) de Literatura utiliza, com frequência, os seguintes recursos didáticos em suas aulas



Fonte: A autora

Assim, é possível inferir que tanto de acordo com a aula planejada e observada, quanto as respostas dos alunos baseadas no gráfico 4 mostram que ainda o livro didático exerce forte influência sobre a aula do professor, mesmo que em forma de cópia, ou seja, todas as questões já vêm formuladas e estas são aplicadas pelo docente em sala de aula, compreendemos que

De fato o livro didático exerce um importante papel na sala de aula, no que se refere ao texto literário, podemos afirmar que se trata de um mediador entre a leitura literária, o docente e o aluno. Logo, compreendemos que o livro didático é um poderoso instrumento na formação de leitores literários, cabendo a ele não apenas ensinar a língua, mas também possibilitar uma experiência estética, instigando o gosto refinado pela literatura (HENRIQUE, 2011, p. 61).

Dessa forma, mesmo levando em consideração o que foi abordado por Pereira (2006) que em relação ao estudo literário nas escolas "... podemos destacar outros problemas, como por exemplo, bibliotecas mal equipadas, métodos de leitura equivocados e políticas pedagógicas voltadas unicamente para o pedagogismo" (p. 20), é importante ressaltar que o livro didático, conforme já observado por Henrique (2011) é um instrumento de destaque na sala de aula que faz a mediação do conhecimento entre o professor e o aluno, visto que, é um recurso muito utilizado pelos dois no processo ensino-aprendizagem.

No dia marcado para usar a apostila, Flor pediu aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa da mesma. Nessa aula, então, mesmo com alguns estudantes conversando e a professora chamando atenção para que os mesmos ficassem em silêncio, foi possível que a maioria desenvolvesse a leitura da apostila referida anteriormente.

É preciso salientar que Flor, para dar início ao conteúdo das Vanguardas europeias, passou um vídeo-aula da Coleção Ensino Médio Vídeoaulas Completas, Literatura, do IESDE, 2008, em que um professor falava sobre cada vanguarda, dando exemplos destas e, quando ele finalizava uma, a professora parava o vídeo, perguntava se havia alguma dúvida, explicava novamente a vanguarda e prosseguia com a aula. Somente um aluno perguntou se as vanguardas poderiam ainda acontecer hoje. A professora respondeu que "sim, não com a intensidade que aconteceu no início do Século XX, mas que poderiam sim ocorrer." (Flor, 2016)

Dessa forma, depois da leitura silenciosa e do vídeo-aula, quando a professora começou a trabalhar a apostila, os alunos já tinham um direcionamento e uma contextualização sobre o conteúdo, não estavam vendo aquilo pela primeira vez. Com a apostila, os alunos acrescentaram aos conhecimentos prévios adquiridos, na aula que tiveram com o vídeo-aula, mais informações, pois é importante salientar que

Antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a história (SOUZA, et al, 2010, p. 50).

Porém, é preciso destacar que as poesias usadas, transcritas/copiadas do livro didático, “Ode triunfal”, de Fernando Pessoa e “Ode ao burguês”, de Mario de Andrade, foram utilizadas em forma de trechos, ou seja, as poesias não foram dispostas em sua totalidade, fazendo-nos inferir que a leitura literária ficou comprometida devido ao aluno não ter o conhecimento do texto por completo, somente através de fragmentos, tal qual abordou Soares (1999) sobre tantos outros aspectos negativos que podemos encontrar no livro didático, pois

Não há como não alterar o texto, ao transportá-lo de seu suporte próprio – neste caso, o livro de literatura infantil – para o suporte escolar – o livro didático; no entanto, é preciso fazê-lo respeitando o que é a essência caracterizadora do texto, é preciso fazê-lo sem distorcer, desvirtuar, desfigurar; em síntese: se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele (SOARES, 1999, p. 42).

Mas, é preciso destacar que é o professor o instrumento mediador primordial para estabelecer o elo entre o conhecimento literário, que está inserido no livro didático, e o aluno, já que, pressupomos que esteja o docente em constante contato com os diversos textos que circulam tanto dentro quanto fora da escola e que assim possa discernir qual a abordagem mais eficaz para seus estudantes, visto que é ele que escolhe o livro didático, bem como é ele que pode selecionar textos que, por

exemplo, tenham sido trabalhados em sua totalidade, sem prejuízo da compreensão do texto para o discente, pois

...é essencial que o jovem principiante esteja constantemente em contato com um leitor assíduo de textos literários, de modo que, possa adquirir o hábito da leitura. É função do educador, compartilhar com os alunos o que lê, fazendo comentários acerca de poemas, crônicas, contos, romances. O professor precisa se dar conta de sua importância no processo de formação de leitores, o que implica que ele também seja um leitor, pois, é o mediador entre o livro e o leitor na escola (PEREIRA, 2006, p. 20).

Depois da leitura silenciosa, numa outra aula, para continuar o que foi começado sobre as Vanguardas Europeias, Flor pediu para que algum aluno lesse em voz alta o trecho de “Ode ao burguês”, que destacamos abaixo, tal qual como ela aparece no livro didático Novas Palavras (AMARAL, 2005):

Figura 1 - Página de livro didático

CAPÍTULO 2

As vanguardas artísticas europeias e o Modernismo no Brasil

Primeira Leitura

Ode ao burguês

Mário de Andrade

Eu insulto o burguês! O burguês-níquel,
O burguês-burguês!
A digestão bem feita de São Paulo!
O homem-curval! o homem-nâdegas!
O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,
É sempre um cauteloso pouco-a-pouco!

Eu insulto as aristocracias cautelosas!
Os barões lampeões! os condes joões! os duques zurras!
Que vivem dentro de muros sem pulos;
E gemem sangue de alguns milréis fracos.
Para fizerem que as filhas da senhora falam o francês:
E tocam o Printemps com as unhas!

Eu insulto o burguês-funesto!
O indigesto feijão com toucinho, dono das tradições!
Fera os que algarismam os amanhãis!
Olha a vida dos nossos setembros!
Fará Sol? Choverá? Arlequina!
Mas à chuva dos rosais
O êxtase fará sempre Sol!
[...]

Poesias completas. Ed. crítica de Dêda Zanotto Marinho.
São Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Edusp, 1987.



Vocabulário

Printemps — em francês, primavera — trecho de música erudita de quatro vozes de Stravinski, situação sarcástica ao hábito rotineiro de usar piano, como marca de requinte cultural.

Funesto — sinistro, que causa a morte, imponente, que inspira tristeza.

21

Fonte: AMARAL, 2005

Quando o aluno terminou de ler, Flor trouxe a poesia para os dias atuais falando sobre as manifestações que estavam ocorrendo pelo Brasil e comentou a frase que estava circulando na internet que era “Hoje a Casa Grande foi para as ruas”, estendendo a mesma para o burguês-níquel de Mario de Andrade que só pensa nos seus próprios bens. A docente também comentou sobre o discurso televisivo, pois cada emissora aborda o que lhe convém ou o partido político o qual suas abordagens se sustentam, ou seja, o pensamento de direita ou esquerda. Em seguida, a professora complementou falando que o burguês não está preocupado com a senzala, com a massa, mas com o seu próprio dinheiro. Ao direcionar a poesia para a vida real do aluno, constatamos que

Sob o ponto de vista vygotkiniano, de que a aprendizagem é resultado da interação de sujeitos, defendemos nesse tópico a ação cooperativa de leitores que têm objetivos em comum e que partilham de um ensino colaborativo como orientação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de leitura direcionadas ao 'letramento ativo'. Para tanto, o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. Em outras palavras, para que possa passar da 'dependência' à independência, da ação, com o auxílio do parceiro mais experiente, à feitura por si só, da necessidade da mediação do outro à autonomia. Isso porque, de acordo com McLaughlin e Allen (2002), leitores ativos interagem com os textos que leem, por meio da ação de mediadores, na formação de seu estatuto leitor (SOUZA, et al, 2010, pp. 52-53).

Quando a professora abriu espaço para a discussão do texto, os alunos também participaram, manifestando suas opiniões quanto às manifestações. Percebemos portanto, uma discussão e leitura compartilhada/ dialógica que segundo Medeiros (2015) é quando:

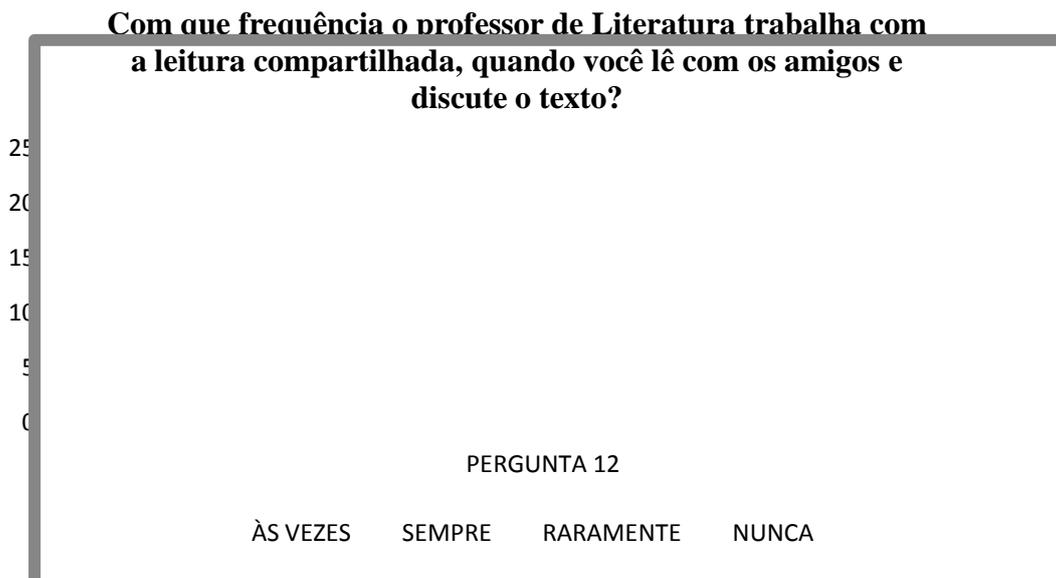
...o adulto [se] utiliza de estratégias evocativas para estimular a participação da criança durante a leitura e criar um contexto de diálogo ao redor do texto. Em oposição à leitura compartilhada simples, na leitura dialógica estimula-se uma postura ativa por parte da criança para que aos poucos ela troque de papéis com o adulto e se torne a contadora da história. O adulto também fornece feedbacks às verbalizações da criança na forma de elogios, repetições, expansões e modelos de respostas desejáveis (pp. 11-12).

Assim, ao observar que "... este tipo de leitura em voz alta anuncia discussões, trocas de impressões, contestações, pedidos de informação suplementar e partilhada" (JEAN, 2000, p. 43), também destacamos a importância dessa aula em relação à mediação da professora em direcionar o texto literário, antigo, para os dias atuais de seus discentes, pois

Essa ação visou ajudar o aluno a buscar, em seu conhecimento de mundo, referências que lhe permitissem estabelecer conexão entre o que é dito e o que ele já conhece sobre o que foi dito. Um pouco mais além, a percepção da intertextualidade: o diálogo do texto com outros textos, que pode estar explícito ou nas entrelinhas. A compreensão do aluno mantém relação estreita com a capacidade de perceber esses outros textos e, para tanto, a mediação do professor é fundamental, (RICARDO, et al, 2012, pp. 91-92).

Em sala de aula, nas observações efetuadas e também no questionário, na pergunta feita aos alunos sobre leitura compartilhada e as discussões com os colegas de sala, os estudantes responderam conforme gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Com que frequência o professor de Literatura trabalha com a leitura compartilhada, quando você lê com os amigos e discute o texto?



Fonte: A autora

Nesse momento de leitura compartilhada, em que depois de lido o texto, há uma discussão sobre o mesmo e atrelando-o também à vida de cada um ou ao que transcorre no momento social, visualizada no Gráfico 5 como trabalhada “às vezes” em sala de aula, é pertinente frisar que, então ela acontece, visto que a maioria dos alunos opinou por “às vezes” e “sempre”, deixando-nos elencar que conforme Kleiman (1996) “... é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (p. 24). Assim,

Pode-se dizer, como uma primeira conclusão, que o texto literário desenvolve a capacidade crítica e favorece a formação do indivíduo, pois, o auxilia na reflexão acerca de si e do mundo. Além disso, aguça a imaginação, a criatividade, o domínio da linguagem, sendo, portanto, um requisito indispensável para o aperfeiçoamento intelectual e ético. A Escola

constitui-se como o espaço institucional e social para a construção do horizonte de expectativas dos jovens de uma nação (PEREIRA, 2006, p. 15).

Mesmo que ao iniciar o conteúdo a única voz presente em sala de aula fosse da professora Flor, nesse momento de leitura compartilhada, ela conduziu a aula estimulando o aluno para participar, a complementar as colocações feitas por ela, ou seja, fazendo a interação entre aluno e texto é que percebemos sua mediação e preocupação de que um texto literário antigo seja assimilado pelo aluno, pois assim entendemos que “É desse cruzamento do mundo simbolizado pela palavra em seu estado de literatura com a realidade diária dos homens que a literatura assume seu extremo poder transformador” (LAJOLO, 1984,p. 65), visto que

... a leitura sempre teve e tem um papel social de grande importância na sociedade, ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, nem decodificar algo pronto, feito pelo autor. A leitura garante ao indivíduo um espaço na sociedade para a atribuição de sentidos, para a interação sistemática, cotidiana. Assim, contribui para a formação de cidadãos críticos na construção e reconstrução de novos conhecimentos e da sociedade, fazendo com que o indivíduo perceba-se como ser histórico-social (PEREIRA, 2006, p. 17).

Depois desse momento de interação com o texto, a professora voltou à apostila e corrigiu as questões nela propostas sobre a poesia, atividade intitulada “Releitura”, dividida em quatro números, mas, no total, somam nove perguntas lidas por Flor e respondidas pelos estudantes. Mesmo que nesse instante houve “... a exploração didática da leitura com o predomínio de perguntas que incutem, no aluno, a noção de leitura como ‘constatação’ e não como construção ou negociação de sentidos” (SILVA, 2003, p. 518), no momento anterior, percebemos o já afirmado por Lajolo (2000) que “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (p. 15), levando-nos a considerar que no processo de mediação entre a literatura e o aluno, a professora Flor conciliou as práticas tidas como tradicionais ao utilizar as perguntas pré-estabelecidas pelo livro didático, mas que também conduziu o aluno a ver/ler o texto literário com os olhos de hoje, ressaltando o que Pereira (2006) abordou ao citar Chartier (1997):

... a mesma obra pode possuir múltiplos sentidos, logo, o mesmo texto, circula em meio a diferentes públicos e assim, tem inúmeras possibilidades

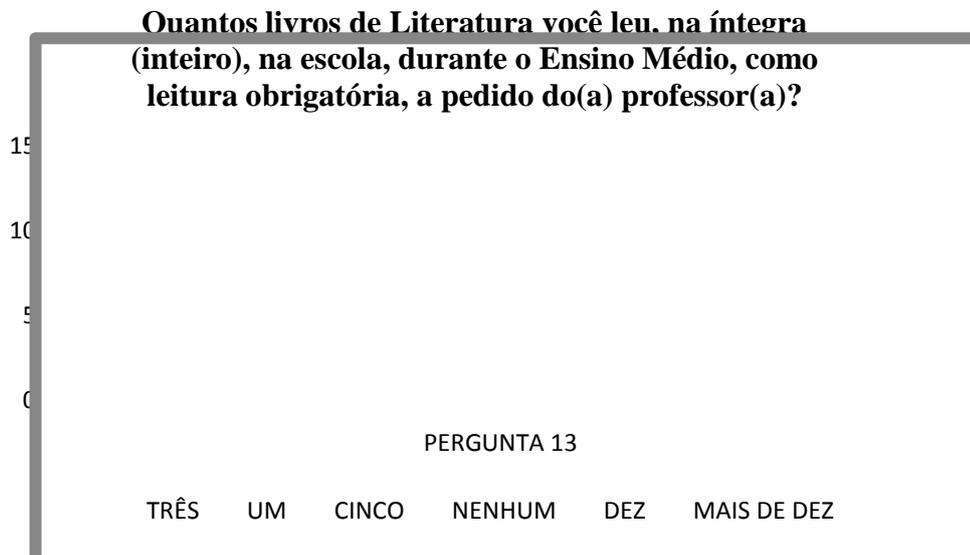
de interpretações de sentido. Mas, não qualquer um porque o sujeito-leitor está situado historicamente (p. 20).

Constatamos também, nessa aula, o que foi abordado por Jouve (2012), Cândido (2006), Todorov (2009) e Lajolo (1984) quando o discurso dos autores se completa quanto ao estudo de literatura não ser voltado apenas para a perspectiva estética, mas que é preciso relacioná-la também ao meio social tanto da época em que o texto foi gerado quanto ao que ficou de atual para que o aluno de hoje possa dialogar com a literatura e trazê-la para perto de sua vida, caso contrário, como observado, principalmente por Lajolo (2000) não há o porquê da literatura. Assim, podemos destacar que na aula da leitura da poesia “Ode ao burguês” a professora Flor reconheceu os dois níveis de leitura abordados por Beach e Marshall (1991), quando foram citados por Silva (2003) em que

Por um lado, há a leitura realizada pelo aluno que está construindo sua interpretação a partir, muitas vezes, de um único contato com o texto. Por outro lado, há a leitura do professor, em que entram fatores mais complexos como o saber lingüístico, bem como o conhecimento de dados biográficos e do contexto histórico, enfim, a noção de elementos instrumentais específicos da teoria e crítica literárias. Ainda conforme os autores, o professor deve colocar o aluno frente à diversidade de leituras do texto literário, para que o educando reconheça que o sentido não está *no texto*, mas é construído pelos leitores na *interação com textos* (pp. 520-521).

Logo nas primeiras aulas do ano letivo, Flor passou para os alunos que o livro/romance cobrado no trimestre seria *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Depois dessa colocação, nada mais foi falado sobre o livro, levando-nos a refletir sobre as respostas dadas pelos alunos no questionário, visualizadas no gráfico abaixo:

Gráfico 6: quantos livros de literatura você leu, na íntegra (inteiro), na escola, durante o Ensino Médio, como leitura obrigatória, a pedido do(a) professor(a)?



Fonte: A autora

Levando em consideração que todos os alunos passaram os três anos do Ensino Médio na escola em que a pesquisa aconteceu, e que nesta os períodos de avaliação são por trimestre, ou seja, a cada ano estudado, o aluno tem três trimestres, espera-se que ao finalizar tal modalidade de ensino o aluno tivesse lido, pelo menos como leitura obrigatória, nove obras/romances literários, visto que o professor aplica uma por trimestre. Mas, de acordo com a resposta, de trinta e quatro alunos, quatorze leram apenas três obras, dez leram apenas uma, cinco alunos leram cinco e outros cinco não leram nenhuma. As respostas dez ou mais de dez nem aparecem no gráfico. Ao observar tal resultado, podemos inferir que

Na escola, diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educandos. Soma-se a isso o fato de a escola enfatizar a leitura de textos clássicos, com o objetivo de, à primeira vista, “facilitar” o contato do aluno com obras canônicas, para depois desenvolver a leitura de textos mais contemporâneos e experimentais. A leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam um a estruturação pouco linear tornam-se práticas que ainda precisam ser mais valorizadas em sala de aula. Não estamos querendo questionar a importância da leitura dos clássicos, mas sim o modo como esses textos são impostos para os alunos no espaço escolar (SILVA, 2003, p. 517).

Dessa forma, deduzimos, ao observar o Gráfico 6 e o constatado por Silva (2003), que os alunos não veem importância na leitura do clássico literário, pois não são preparados para tal fim. Não houve também durante o trimestre observado nessa pesquisa, por parte do professor, incentivo à leitura, através de estratégias que levariam o aluno a ter curiosidade sobre a obra, levando-nos a considerar que “Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de *motivação*, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar” (LAJOLO, 2000, p. 15). Assim como já constatado por Souza et al. (2010) que

O responsável por determinar tais instruções é o professor, cujas ações, muitas vezes, ainda estão direcionadas para o trabalho de leitura do texto literário como pretexto para ensinar gramática ou temas/normas de conduta com a obrigatoriedade da ‘literatura-fichas de leitura’ (LAJOLO, 1988). O leitor, desconhecendo a finalidade da leitura, o porquê de sua ação, concebe a atividade proposta como destituída de sentido. Esse tipo de atividade de leitura que, muitas vezes, sequer considera as vozes das crianças, seus desejos e interesses, as desmotiva. Todavia, ao explicar-lhes a finalidade e elaborar conjuntamente as propostas das práticas de leitura, considerando a sua vida e vivenciando com elas as diversas estratégias de leitura, o professor permite que, em sala de aula, reapareça o interesse por essa atividade e haja necessidade de realizá-la (p. 52).

Por outro lado, conforme a própria Lajolo (2000) “Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura” (p. 15). Então, ao estender tal abordagem ao estudo do romance em sala de aula, ainda persiste o sistema tão enraizado na sociedade de que era ler a obra literária para se fazer o vestibular, ou seja, o objetivo final da leitura era uma prova que também foi proposta por Flor em que, ao final do trimestre, os alunos fariam tal avaliação. No caso da turma pesquisada, uma avaliação objetiva, que deixou de transparecer no decorrer do trimestre que

De modo geral, não se pode – e talvez nem se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura: por exemplo, a *inscrição do texto na época de sua produção*, uma vez que textos assim contextualizados nos dão acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, a *inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando*, fundamental para fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária que não se compõe

exclusivamente de textos literários, mas sim do conjunto destes mais todos os outros por estes inspirados; outro exemplo ainda, a *inscrição* do *e* no *texto*, no *e* do *cotidiano* do aluno, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem, intencionalmente, de vago e de amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto (LAJOLO, 2000, p. 16 – grifos do autor).

Diante do exposto, podemos afirmar que a mediação entre os estudantes e a obra "Vidas Secas" de Graciliano Ramos aconteceu a partir da pesquisa do aluno através das novas tecnologias ou em visita à biblioteca da escola para "alugar" o livro impresso, mas observamos que não houve a mediação da professora em construir durante o trimestre, atividades que pudessem enfatizar realmente a importância da leitura da obra em questão, visto que

Lemos para construir saberes, para nos manter informados, para fruição, para entender o mundo. A compreensão de um texto envolve inúmeras habilidades, que ultrapassam a capacidade de simplesmente reconhecer as palavras, decodificá-las, atribuir-lhes significado. Ler é produzir sentido em um processo de interação autor-leitor-texto-mundo. Para Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura do texto. Ou seja, construir sentido é estar mergulhado no mundo e no que ele significa dentro de uma cultura em particular. Para compreender o texto, o leitor aciona, no ato de ler, conhecimentos prévios que o ajudarão a estabelecer conexões entre informações novas contidas no texto e as que ele já sabe. Quanto maior o número de informações novas, mais aprendizado haverá (BORTONIRICARDO, et al, 2012, p. 70)

Outra situação abordada por Silva (2003) que acrescentaria à abordagem de Lajolo (2000) é que "Ao desenvolver mais enfaticamente a leitura de obras 'clássicas', a escola não apresenta aos alunos a diversidade de textos produzidos contemporaneamente, os quais geralmente tentam subverter e criticar a produção literária já canonizada" (p. 517) no que acarretaria na escola um "... espaço para o diálogo acerca da obra literária, para exercitar a liberdade de expressão e não mais consentir com o silêncio da interpretação única..." (PEREIRA, 2006, p. 20), pois

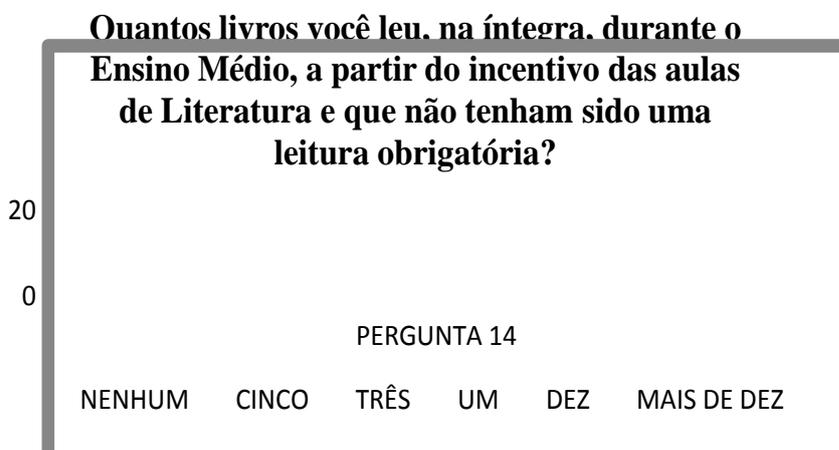
A leitura literária deveria ser trabalhada na escola como essa 'janela para o mundo'. A obra literária poderá, assim, ser recriada e reinventada pelos leitores, tendo em vista as diferenças de repertórios, de experiências prévias de leituras, bem como a diversidade e heterogeneidade de expectativas dos leitores (SILVA, 2003, pp. 517-518).

Dessa forma, é preciso acrescentar à fala de Silva (2003) o quão é importante desenvolver na escola as estratégias de leitura, pois conforme Souza (et al, 2010), estas melhoram a compreensão do texto durante a leitura e “... quando falamos em formar bons leitores estamos nos referindo àqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando leem” (SOUZA, et al, 2010, p. 47) pois assim perceberemos a eficiência da mediação do professor e constataremos que os alunos, no decorrer dos anos, aumentarão suas leituras e compreenderão que

Começamos um livro com previsões extremamente globais acerca de seu conteúdo, a partir de seu título, e daquilo que talvez tenhamos escutado sobre ele de antemão. Algumas vezes, as previsões globais podem falhar – descobriremos que um livro não é sobre o tópico que havíamos previsto. Mas em geral, as previsões globais sobre conteúdo, tema e tratamento podem persistir ao longo de todo o livro. Em um nível levemente mais detalhado, poderá haver, ainda, expectativas bastante globais, surgindo e sendo elaboradas dentro de cada capítulo. No começo de um livro, podemos ter estas previsões somente acerca do primeiro capítulo, mas no curso da leitura, surgem expectativas quanto ao segundo, o segundo capítulo leva a expectativas sobre o terceiro, e assim por diante, até o final. Dentro de cada capítulo, poderá haver previsões focais sobre os parágrafos, cada parágrafo sendo uma fonte principal de previsões sobre o próximo. Dentro de cada parágrafo existirão previsões sobre sentenças e, dentro de cada sentença, previsões sobre palavras (SMITH, 1989, p. 203).

Assim, podemos constatar, a partir do gráfico abaixo, o quanto tal intuito de se trabalhar a leitura literária somente para se fazer uma avaliação pode não influenciar nas próximas ou em outras leituras feitas pelos alunos:

Gráfico 7 - Quantos livros você leu, na íntegra, durante o Ensino Médio, a partir do incentivo das aulas de Literatura e que não tenham sido uma leitura obrigatória



Fonte: A autora

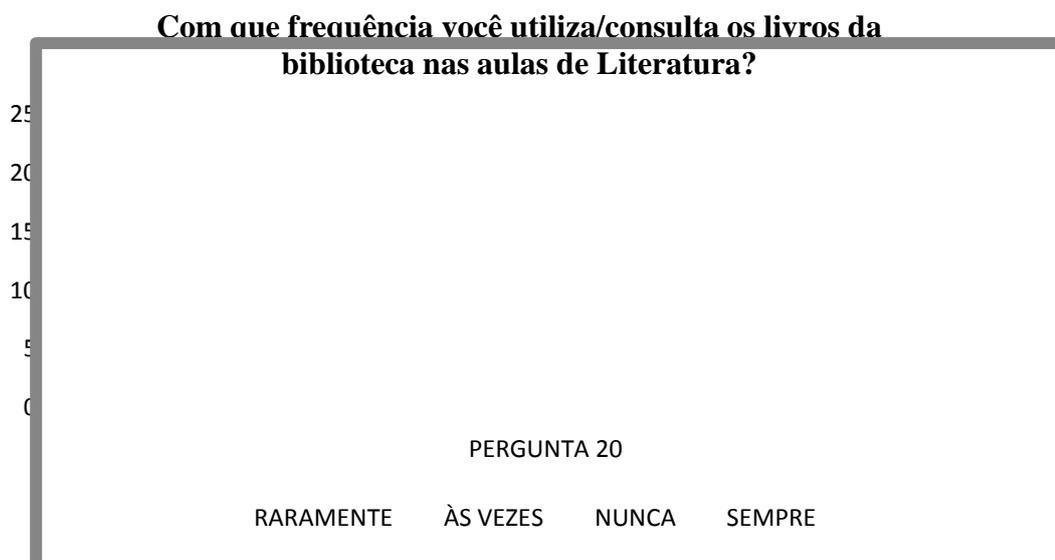
É possível constatar, então, que dos trinta e quatro alunos pesquisados, onze não receberam influência das aulas de literatura para outras leituras, pois não leram nenhum livro a partir disso. Sete alunos leram cinco livros, seis alunos leram três, quatro leram um, três alunos leram dez e outros três alunos leram mais de dez. Podemos então afirmar que dos trinta e quatro alunos que responderam ao questionário, 23 estudantes foram estimulados a ler para além daquilo que era obrigatório. Assim, também ao observar o resultado do gráfico 7, levando em consideração que a pesquisa foi aplicada na última série do Ensino Médio, podemos constatar o que já foi observado por Silva (2003) quando expressa que “Ao sair da escola, o indivíduo geralmente abandona o hábito da leitura, pois encara tal atividade como algo atrelado aos exercícios escolares” (p. 518), visto que

Em sala de aula, a leitura consolida-se cada vez mais como atividade atrelada à obrigação da rotina de trabalho, ao passo que o ato de ler como forma lúdica e prazerosa de reconstruir mundos possíveis revela-se uma prática pouco discutida e concretizada. Como já referimos, a imposição da leitura do livro didático e das leituras ‘prontas’, idealizadas pelo professor, sufocam a descoberta da leitura por prazer. Tais fatores certamente inibem o aluno, direcionam sua compreensão no sentido de ver a literatura como fenômeno que se pode decorar para se fazer um teste, um exercício, ou para responder às questões objetivas do vestibular. Os alunos afastam-se, assim, dos textos literários, encaram a literatura como algo antiquado, complexo, distante de sua realidade (SILVA, 2003, p. 518).

Uma outra aula observada, mostrou que para iniciar os conteúdos do Pré-Modernismo e Modernismo (1ª fase), a professora Flor escreveu no quadro o nome das duas escolas literárias e pediu para que os estudantes fizessem uma pesquisa/resumo sobre tais, enfocando os seguintes tópicos: obra literária que introduziu tal escola, situação histórica, características, principais autores e principais obras.

Feito isso, Flor explicou que tal pesquisa seria importante para o entendimento dos próximos conteúdos e que para tanto iriam até a biblioteca, onde os livros já estavam separados para que os alunos pudessem fazer a consulta sobre os tópicos passados no quadro. Dessa maneira, os estudantes foram para a biblioteca, não fizeram perguntas à professora, somente leram o que foi pedido na orientação dada no quadro e anotaram o que foi proposto. Podemos então, a partir dessa observação, relacionar uma outra pergunta do questionário com o espaço da biblioteca. Espaço este que pode também mediar a atribuição de conteúdos e conhecimento, se bem orientada e trabalhada. Vejamos as respostas dos estudantes no gráfico a seguir:

Gráfico 8 - Com que frequência você utiliza/consulta os livros da biblioteca nas aulas de Literatura?



Fonte: A autora

Das vinte e seis aulas observadas, essa foi a única em que os alunos foram à biblioteca, espaço observado por Dalvi (2013) como aquele que também propicia a leitura, com o intuito de pesquisa e, automaticamente, leitura. Assim, de acordo com o Gráfico 8, constatamos que vinte e três alunos assinalaram que “raramente” usam o a biblioteca para ler ou fazer as atividades escolares, deixando-nos inferir que é somente através do professor que eles usam o espaço. No caso da turma pesquisada, ao analisar o livro da biblioteca de empréstimos de livros, constatamos que nenhum aluno “alugou” livro durante o período de observação das aulas da professora Flor, nem mesmo o da leitura obrigatória que era “Vidas Secas”.

Por outro lado, é importante observar a iniciativa da professora em colocar também a biblioteca como uma forma de mediação para o aprendizado do aluno, visto que, é preciso que os estudantes tenham conhecimento do que vão estudar, ou seja, adquiram os conhecimentos prévios sobre os conteúdos já que, muitas vezes, nunca ouviram falar sobre, no caso, o Modernismo como escola literária. Assim, nessa aula, foi possível constatar que

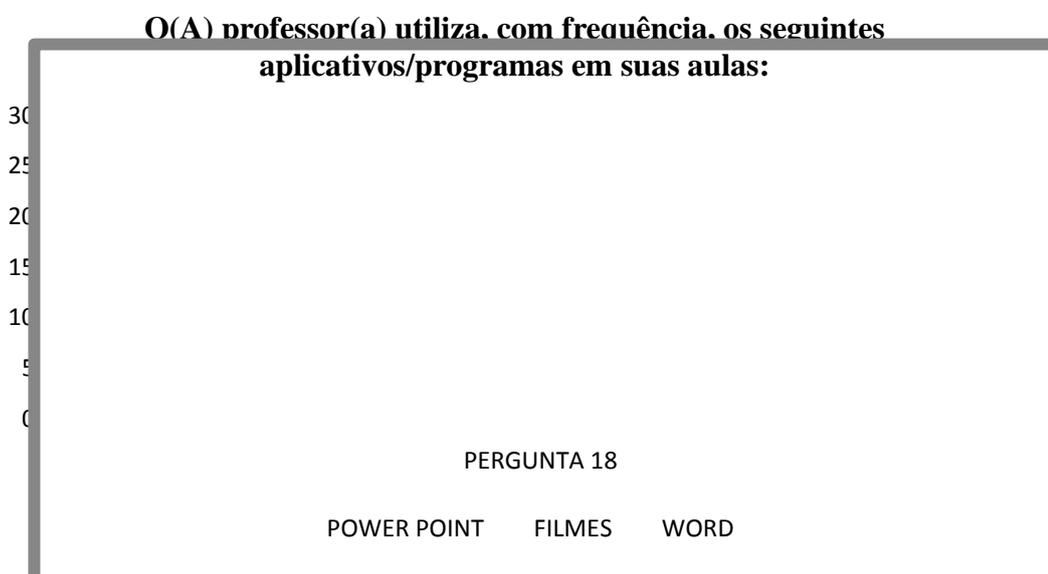
Quanto às leituras, há vários modos de utilizá-las como técnica que incentive a aprendizagem. Certamente não será interessante simplesmente “dar como lição de casa” ler tantas páginas do livro. Ao sugerir determinada leitura aos alunos, o professor precisa deixar claro como essa leitura deverá ser feita, que tipo de material será produzido com base nela, como ela será utilizada na aula seguinte. É necessário também que o professor conscientize os alunos sobre a importância de essa leitura ser feita, afirmando inclusive que os que não a tiverem realizado não participarão da atividade do próximo encontro. Dessa forma, a leitura passará a ter um sentido muito próprio e importante para o aprendiz, que certamente perceberá como essa prática se apresenta como meio importante para sua aprendizagem. A indicação de leitura deverá trazer consequências para as atividades do próximo encontro para que ela seja interpretada com o importante para a aprendizagem do aluno (MASETTO, 2002, p. 150)

Porém, conforme observado em Bortoni-Ricardo et al (2012) quando ressalta que o foco da leitura não deve ser de forma mecânica e individual, mas que deva assumir uma perspectiva em que alunos e professores sejam sujeitos colaborativos e estendendo a fala para mediadores do processo educacional, foi possível observar que a professora instruiu quanto a atividade proposta servindo de guia para seus alunos, contudo, ela já havia deixado os livros na biblioteca separados acarretando,

assim, um direcionamento de leitura naquilo que o aluno deveria pesquisar, ou seja, não propôs um momento de autonomia em que o estudante pudesse interagir com todos os livros da biblioteca e assim pudéssemos constatar que “Com o crescimento do aprendiz, o apoio do outro vai sendo gradualmente retirado e o iniciante, por etapas, passa a realizar o trabalho sozinho (BORTONI-RICARDO, et al, 2012, p. 68).

A professora Flor, utilizou aulas expositivas, em dias diferentes, para explicar o Pré-Modernismo e Modernismo (1ª fase). Em uma delas, a docente usou uma ferramenta tecnológica, o PowerPoint, onde cada slide mostrava o contexto histórico em que as escolas literárias aconteceram, as características, principais autores e trechos de poesias e obras desses autores. Nesse caso, podemos perceber, a partir do gráfico 9 que as respostas dos alunos coincidem com a ferramenta tecnológica utilizada por Flor para dar início aos conteúdos propostos para o trimestre:

Gráfico 9 - O(A) professor(a) utiliza, com frequência, os seguintes aplicativos/programas em suas aulas⁴



Fonte: A autora

⁴ O Word foi levado em consideração pelos alunos, no Gráfico 9, devido a professora trabalhar com cópias de textos digitadas em tal programa ou ela retira uma imagem da internet e, para economizar, “cola” no Word, replicando a mesma para também tirar menos cópias.

Na aula pertinente ao Pré-Modernismo, é importante destacar que no momento em que a professora explicava, alguns alunos participaram, interrogando Flor, principalmente quando se falou de Monteiro Lobato para fazerem as seguintes colocações: conheciam as histórias a partir da série exibida pela Rede Globo, gostavam da Emília, a Cuca afirmaram eles, não dava tanto medo e que nas leituras feitas descobriram que Monteiro Lobato foi o precursor da busca pelo petróleo no Brasil. Dessa forma, podemos constatar que ao discutir o PowerPoint com os alunos a docente resgata conhecimentos anteriormente construídos. Assim, fez com que os alunos ativassem os conhecimentos prévios, portanto, como explicitou Souza et al. (2010), quando observamos em sua abordagem que:

Um leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Sua compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê. Algumas vezes, as deduções são evolutivas, ou seja, o leitor as constrói gradativamente, enquanto aprofunda a leitura. Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo (p. 51).

Na aula sobre o Modernismo 1ª fase, em que a professora fez o uso do Power Point, através de aula expositiva, mas dando liberdade para os alunos inferirem seus conhecimentos prévios para enriquecer a aula, foi quando uma aluna fez a colocação sobre Vila Lobos estar de chinelo na Semana de Arte Moderna onde todos acharam uma afronta, porém, em suas pesquisas, ela descobriu que ele estava com o pé machucado. Depois da colocação da aluna, a professora pediu-me, somente nesse instante, que falasse sobre o “branqueamento” no momento em que ela explicou sobre Macunaíma, de Mario de Andrade e, no intuito de acrescentar, foi falado que a vinda dos imigrantes italianos foi para que, além do trabalho, tornasse o Brasil uma população branca, sem os mestiços. Os alunos ficaram incrédulos e chegaram à conclusão que tal objetivo não foi alcançado, já que somos uma população mestiça.

Assim, tanto na inferência da aluna quanto da pesquisadora, foi possível observar o que Vygotsky (1988a) constatou a respeito da mediação quando abordou que a mesma pode acontecer a partir de diversos instrumentos, como aconteceu nesse

momento em que tanto a aluna quanto a pesquisadora contribuíram para o processo ensino-aprendizagem, bem como o apoio tecnológico quando explicou o conteúdo através do Power Point, configurando um instrumento de apoio pedagógico para também ajudar na construção do conhecimento e incentivar a participação do educando. Então, constatamos nas aulas sobre os dois conteúdos citados, que

Algumas técnicas como as aulas expositivas, os recursos audiovisuais e as leituras podem desenvolver muito bem uma mediação pedagógica para a aprendizagem quando utilizadas com essa preocupação, certos cuidados e alguns recursos tecnológicos. Por exemplo, quando as aulas expositivas são usadas para motivar o estudo, abrir um tema, descrever experiências do professor, ou para colaborar numa síntese do estudo feito sobre um tema, ou se processa de forma dialogada com o grupo/classe, com perguntas instigadoras, provocadoras de curiosidades e de reflexão, com diálogo, debates, com a participação da classe, enfim (MASETTO, 2002, p. 150).

É possível observarmos que nas duas aulas, quem começou o direcionamento das explicações foi Flor, mas outros instrumentos fizeram a mediação auxiliando a professora como foi o caso do Power Point, que configurou num instrumento importante de mediação, fazendo com que a aula fosse mais dinâmica (não foi preciso o aluno copiar do quadro), bem como pudemos observar o quanto “É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos” (MORAN, 2002, p. 36), sem contar que, também, a partir do uso do recurso tecnológico, pudemos constatar que

... o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2002, pp. 144-145).

Ainda observando o Gráfico 9 quinze alunos marcaram a opção “filme” como recurso para as aulas de literatura. Dessa forma, é importante frisar que Flor utilizou o filme Guerra de Canudos, de 1997, dirigido por Sérgio Rezende, para reforçar o

momento histórico vivido pelas duas escolas literárias abordadas (Pré-modernismo e Modernismo 1ª fase), e os estudantes, antes de começarem a assistir ao filme, receberam da professora uma folha com vinte questões que seriam respondidas no decorrer das aulas que sucederiam a longa metragem.

Quando o filme acabou, a docente corrigiu algumas perguntas, ou seja, ela lia cada uma das indagações e os alunos respondiam. Porém, esse foi um momento de debate onde os alunos elencaram a questão religiosa como principal abordagem do filme, em que as pessoas se tornaram fanáticas/devotas a, no caso, Antônio Conselheiro e, por outro lado, a ganância e o poder da elite brasileira. Assim, foi possível notar que os

... recursos audiovisuais quando são usados não apenas para demonstrações, mas permitem discussão, análises, comparações, alterações entre projeção e debates permitindo ao aluno se colocar diante de realidades que talvez ele não conheceria, ou dificilmente delas se aperceberia não fosse por esse recurso. Além de motivadores, esses recursos se prestam para os mais diferentes objetivos (MASETTO, 2002, p. 150).

O livro didático, conforme observado, exerce um papel fundamental na leitura literária em sala de aula, mas não é o único recurso que o professor tem para utilizar com os seus alunos. Assim, constatamos que entre os outros recursos levados por Flor para incrementar as suas aulas, destacamos que essa aula com o filme “Guerra de Canudos”, em que através das perguntas direcionadas como comando para os alunos, proporcionou um debate sobre os temas por ele proposto, já explicitados no Capítulo 4, fazendo com que percebamos os dois focos já abordados por Moran (2004) em relação ao uso do vídeo na escola:

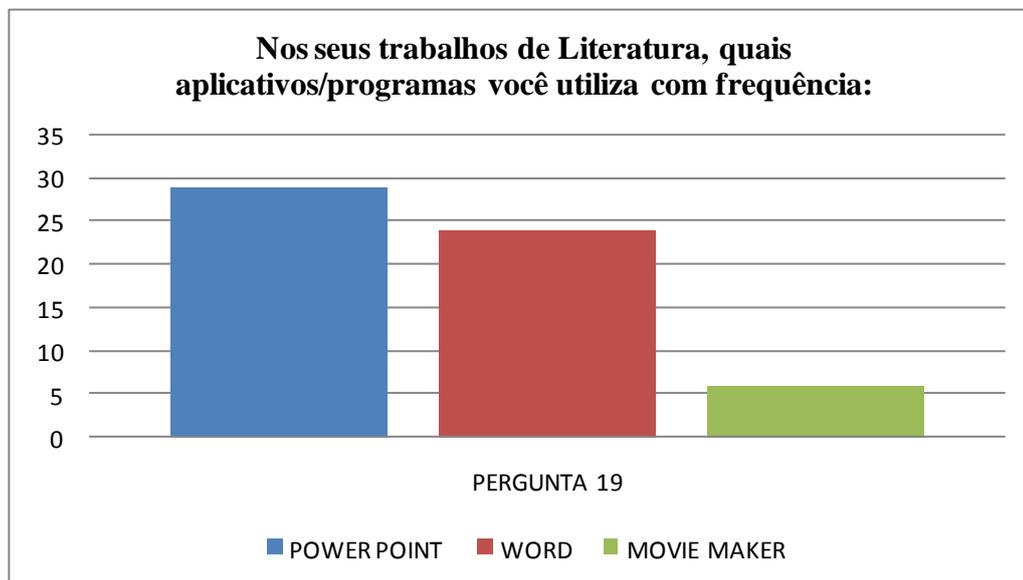
- 1) Quando o vídeo provoca, sacode, provoca inquietação e serve como abertura para um tema, como uma sacudida para a nossa inércia. Ele age como tensionador, na busca de novos posicionamentos, olhares, sentimentos, ideias e valores. O contato de professores e alunos com bons filmes, poesias, contos, romances, histórias, pinturas alimenta o questionamento de pontos de vista formados, abre novas perspectivas de interpretação, de olhar, de perceber, sentir e de avaliar com mais profundidade.
- 2) Quando o vídeo serve para confirmar uma teoria, uma síntese, um olhar específico como desorganizar o conhecimento. Depende de como e quando utilizamos (pp. 4-5).

Depois, então, de levar os alunos à biblioteca para fazerem uma pesquisa sobre as escolas literárias estudadas no primeiro trimestre, das aulas expositivas e de passar o filme, a professora Flor pediu para que os estudantes, em grupos, fizessem um jornal utilizando recursos tecnológicos sobre o Pré-Modernismo e Modernismo (1ª fase). A professora, primeiramente, levou um jornal para a sala de aula para que os alunos pudessem observar as partes que compõem o mesmo, destacando as principais e que seriam também aquelas que eles julgassem serem as mais interessantes para abordar os conteúdos estudados e completou que o recurso tecnológico a ser utilizado poderia ser o PowerPoint, mas que não era uma exigência, pois os alunos poderiam se utilizar de quaisquer outros que achassem pertinentes para a ocasião. Dessa forma, podemos destacar que

O reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender (MORAN, 2002, p. 74).

No dia da apresentação, com exceção de um grupo que usou o programa Prezi, que não estava como opção no questionário, também por ser um recurso mais recente, todos os outros utilizaram o PowerPoint, deixando-nos constatar o que foi explicitado por eles mesmos no questionário:

Gráfico 10 - Nos seus trabalhos de Literatura, quais aplicativos/programas você utiliza com frequência



Fonte: A autora

Diferente do que foi exposto por Masetto (2002) quando aborda que a confecção do PowerPoint visando à aprendizagem do aluno, não poderá torná-lo um assistente passivo do que se desenvolverá diante dele, ou seja, o aluno produz slides e somente os lê no momento da apresentação, os estudantes da turma 3ª M1 colocaram em prática o que foi fornecido nas aulas anteriores com o acompanhamento da professora, mas também fizeram suas próprias abordagens quando, por exemplo, falaram que o artigo “Paranóia ou mistificação”, feito por Monteiro Lobato, contra Anita Malfatti, foi "a fofoca do ano", destacaram uma suposta paixão entre Mário de Andrade e Anita Malfatti, fizeram os classificados vendendo os livros dos escritores das escolas estudadas, configurando, assim, no que foi abordado por Masetto (2002) quando ressalta que ao explorar o novo recurso tecnológico com criatividade chegamos a conhecimentos de toda parte do mundo, bem como desenvolvemos habilidades que possam retratar a auto-aprendizagem e também a interaprendizagem. Dessa forma,

Nem é preciso comentar que a riqueza desses recursos nem de longe deverá substituir a presença e a ação do professor com os alunos. Estas

técnicas deverão, isto sim, colaborar para ações conjuntas de professor e alunos em busca da aprendizagem (MASETTO, 2002, p. 163).

Diante do exposto neste capítulo, percebemos que para as aulas de literatura terem seus objetivos atingidos, ou seja, para que os alunos compreendam os conteúdos e para que esse processo de ensino e aprendizagem seja significativo tanto para alunos e professor é importante uma série de elementos para construção de boas aulas. Nesta pesquisa, julgamos interessante ressaltar o papel do professor como mediador entre alunos, materiais didáticos, tecnologias e os próprios conhecimentos, tanto do docente como dos alunos.

Assim, foi possível observar nesse capítulo que “Aprende-se através de todos os sentidos e com inúmeros incentivos para a reflexão e a compreensão do assunto que se pretende seja aprendido” (MASETTO, 2002, p. 162).

CONCLUSÃO

Em nossa pesquisa sobre o ensino de literatura numa escola pública de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Piúma/ES teve como alicerce a mediação do professor, bem como o uso das novas tecnologias ficando constatado que as mudanças caminham lentamente tanto no que se refere à figura do docente na perspectiva observada por Vigotski quanto à inserção das novas tecnologias como ferramentas diretamente ligadas ao processo ensino-aprendizagem.

Foi bem notável o quanto o professor fica "engessado", em relação aos estudos literários, pois ele deve acompanhar o CBEE da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo cujo documento oficial aborda a literatura através de escolas literárias, discriminadas no Plano de Ensino como Trovadorismo, Barroco, etc., e assim o professor é orientado a seguir o documento e cumpri-lo.

Porém, em sala de aula, onde a pesquisa foi colocada em prática e as aulas observadas que percebemos o quanto o professor se esforça para que sua disciplina de literatura e os conteúdos sejam transmitidos da melhor forma possível. Dessa maneira, como um instrumento de mediação, o professor se utilizou de várias outras ferramentas mediadoras, como as tecnológicas, pelo menos as oferecidas pela escola (PowerPoint, filmes), para construir aulas que permeassem o elo entre aluno - literatura e assim tentar garantir que o aprendizado literário fluísse. Há que se ressaltar também que a escola onde a pesquisa foi desenvolvida, fundada em 1952, nunca recebeu uma reforma dos dirigentes governamentais. Assim, é perceptível a carência em sua estrutura física e em relação a materiais. Dessa forma, é importante frisar a fala anterior, pois o professor faz "milagre" ao manter suas aulas com o mínimo de dignidade para um público adolescente que vê fora da escola um mundo transcorrendo, cheio de novidades, mas que no interior da mesma é o docente quem tenta inseri-lo a essa gama de diversidade mesmo com o pouco que a escola oferece para que ele possa trabalhar, remetendo-nos ao que já foi observado por Gonçalves (2008) que os professores têm boa vontade para ensinar, porém

... deparam-se com algumas condições objetivas de trabalho, como turmas superlotadas, jornada exaustiva, atuação em mais de uma escola, pouco tempo de hora-atividade para preparação de aulas, correção de avaliações, pesquisa e leitura, insatisfação salarial prejudicam a qualidade do trabalho do professor (p. 05).

Assim, foi possível analisar os gráficos confeccionados a partir do questionário aplicado aos alunos que o ensino de literatura acontece tal qual as aulas observadas. Foi constatado que a literatura foi abordada em sua forma de História da Literatura, mas é importante destacar que o docente acompanha o CBEE para planejar suas aulas, como foi abordado por Todorov (2009), não houve por parte da professora a cobrança especificamente em relação a datas, que o alunos antes deveria decorar, e também aconteceu o diálogo entre professor e aluno ou vice-versa. Mesmo que o educador tenha feito aulas expositivas, ele permitiu que o aluno interagisse, acrescentasse nas aulas, deixando-nos inferir que nas aulas de literatura observadas “... a mediação [exigiu] do professor grande interação com o aluno e com o texto, a compreensão do seu papel social docente e, ao mesmo tempo, conhecimentos sobre processos interativos...” (BORTONI-RICARDO, et al, 2012, p. 91).

Estendemos a fala anterior ao que já foi abordado por Vygotsky (1988a), que a criança aprende melhor a partir de suas interações sociais, assim encontramos no professor mediador aquele que faz essa interação, que facilita, faz o intercâmbio entre o conhecimento e o aluno. Neste sentido, pudemos observar também a aula da leitura da poesia “Ode ao burguês” e quando houve exposição dos conteúdos programáticos do primeiro trimestre, o entrelaçamento entre professor-texto-aluno foi fortificado, visto que, conforme já explicitado a educadora não somente falou em sua aula, como era na perspectiva da escola tradicional, mas também deu voz ao aluno que pode trazer suas leituras para a sala de aula, levando os estudantes

... a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

É importante frisar que o livro didático foi uma ferramenta muito utilizada pela professora, seja no momento de pesquisa dos conteúdos ou quando Flor montou a

apostila para trabalhar a literatura. Assim, observamos que ainda persistem os textos fragmentados. Porém, é necessário destacar que o livro didático, mesmo sendo percebido pelo professor o problema destacado acima, ainda é um instrumento mediador que leva a literatura até o aluno pela intervenção docente. .

Há também o uso de outros recursos, como o PowerPoint, filmes, uso da biblioteca escolar e textos trazidos na sala de aula em forma de apostila. Diante do exposto é interessante notar que mesmo com uma diversidade de abordagens materiais os alunos, algumas vezes, não pareceram interessados. Nesse caso, o professor deveria se utilizar de estratégias durante o trimestre para que a leitura fosse incentivada de uma forma geral, não somente para responder a prova, como mostrou a Revista Brasil Escola (2013) quando frisou que

Uma das estratégias de abordagem dos textos literários pode ser: ao propor uma leitura da obra *Tenda dos Milagres*, por exemplo, de autoria do baiano Jorge Amado, pode-se durante ou após a leitura, solicitar dos alunos-leitores uma avaliação da própria leitura com base na análise do estilo que o autor usou para contar como o pai de Lúcia reage ao saber que ela fugiu de casa para casar com um negro, desafeto de seu pai por causa da cor da pele, ou ainda, investigar na própria narrativa por que os terreiros de candomblé eram proibidos e como o poder público referia-se as essas manifestações religiosas. Nesse tipo de atividade, o leitor precisaria debruçar-se sobre o texto em si para fazer isso e nesse momento a leitura desloca-se da gratuidade e passa a ser uma fonte conhecimento sobre a língua, o estilo amadiano, a sociedade soteropolitana do início do século XX (p. 14).

A partir do uso do PowerPoint e do filme, foi percebido que “Sem dúvida, toda essa nova tecnologia provoca o debate a respeito de seu uso, bem como do papel do professor e de sua mediação pedagógica no processo e aprendizagem” (MASETTO, 2002, p. 138), visto que, é preciso ressaltar quanto à escola pesquisada, que os recursos utilizados em relação às novas tecnologias são os únicos que a instituição tinha no momento para oferecer à professora, mas é importante frisar que para o PowerPoint, foi necessário a professora levar para a biblioteca o seu notebook, pois não há tal instrumento disponível na escola para uso docente. Dessa forma, compreendemos que, mesmo com dificuldades para manusear as novas tecnologias que podem acarretar atraso nas aulas e tantos outros problemas, não é o impasse “dificuldade” que afasta o professor das mesmas, mas sim a falta delas na escola, pois o que ela oferece, o professor faz uso.

Também destacamos que “As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam” (MASETTO, 2002, p. 143) e foi através do questionário aplicado que percebemos o quanto os discentes gostam quando as aulas de literatura envolvem as novas tecnologias, pois acreditam que, dessa forma, a aprendizagem acontece de uma forma mais interativa, visto que, elas também são vistas como instrumentos mediadores e dão “... um novo colorido ao papel do professor” (MASETTO, 2002, p. 146) e “... coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir alcançar seus objetivos” (*Idem*).

Há que se ressaltar, também, que as novas tecnologias são recentes e elas se proliferam a cada dia, ou seja, quando estamos adquirindo a prática em uma, já surge outra mais avançada. Então, ainda temos muitos passos para percorrer em relação ao ensino de literatura, assim como para a leitura literária na escola, visto que, é preciso ir além dos livros didáticos e cada vez mais levar a literatura para o âmbito que perpassa a vida do aluno para que este possa ter um interesse maior pelos estudos literários e que, ao concluir o Ensino Médio, todo o aprendizado adquirido não seja esgotado neste, mas que possa o acompanhar para além dos muros da escola.

Entendemos que a literatura foi trabalhada pelo professor através de uma perspectiva que aos poucos está se inserindo na escola que é a visão de mediação que o docente pode proporcionar entre o conteúdo programático e o aluno. Porém, ainda encontramos resquícios de um ensino tradicional, pois, por muitas vezes, o educador faz aulas expositivas, mas que o aluno começa a se perceber enquanto peça integrante do processo de aprendizagem e, por isso, quando observamos as aulas da professora, percebemos que a manifestação discente acontece mesmo que de forma tímida, mas que nos deixa transparecer que o ensino de literatura, juntamente com o professor que caminha para a mediação, acontece de forma dialógica porque há uma participação maior do aluno na sala de aula.

É importante destacar, também, que os recursos tecnológicos, cada vez mais inseridos no espaço escolar, contribuem para uma aula mais dinâmica, diferente daquela que só utilizava o quadro e o livro didático, mas que com as novas tecnologias, existem mais possibilidades para o professor, podendo levar para suas aulas vídeos, imagens e apresentações que chamam mais a atenção dos

estudantes, configurando, assim, um forte instrumento mediador para o ensino, ajudando na integração professor, aluno e literatura numa nova abordagem que leva em consideração a importância de todos no processo ensino-aprendizagem, diferentemente da perspectiva de se cobrar do discente a memorização dos conteúdos para mostrar que realmente aprendeu.

REFERÊNCIAS

- ALDA, L. S. **Novas tecnologias, novos alunos, novos professores? Refletindo sobre o papel do professor na contemporaneidade**, 2012. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/trabalhos/4668.pdf>. Acesso em: 27/12/2016.
- AMARAL, E. [et al]. **Novas Palavras**. São Paulo: FTD, 2005.
- ANDRADA, L. P. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2151>. Acesso em: 13/11/2016.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Moderna, 1996.
- ARAÚJO, M. J. A. **Do professor tradicional ao educador atual: desempenho, compromisso e qualificação**, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/do-professor-tradicional-ao-educador-atual-desempenho-compromisso-e-qualificacao/23184/>. Acesso em: 13/11/2016.
- BASSO, I. S. Tese de doutorado. **As Condições Subjetivas e Objetivas do Trabalho Docente: um estudo a partir do ensino de história**. Unicamp, 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/BassoltacySalgado.pdf>. Acesso em: 26/01/2016.
- BERNI, R. I. G. **Mediação: o conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica**, 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf. Acesso em: 27/12/2016.
- BORTONI-RICARDO, S. (orgs) [et al]. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio**. MEC, 1999.
- BRASIL. **Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional**. MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 19/02/2016.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12598:publicacoes>. Acesso em: 19/02/2016.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 1: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 22/09/2016.

BRASIL ESCOLA. **As contribuições do ensino de literatura para a formação do leitor no Ensino Médio**, 2013. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/as-contribuicoes-ensino-literatura-para-formacao-leitor-no-ensino-medio.htm>. Acesso em: 12/10/2016.

BRASÍLIA. **10 desafios do Ensino Médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos.** / [coordenação Mário Volpi, Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro]. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf. Acesso em: 26/01/2016.

BULGRAEN, V. C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**, 2010. Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>. Acesso em: 27/12/2016.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÂNDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9ª Ed., Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANTINI, M. C. [et al]. **O desafio do professor frente as novas tecnologias**, 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>. Acesso em: 27/12/2016.

CHARTIER, R. **Crítica textual e história cultural: o texto e a voz, séculos XVI-XVII**. Trad. Celene Margarida Cruz e João Wanderley Geraldi. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil: Campinas, São Paulo, n. 30, dez. 1997.

DALVI, M. A. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M. A. [et al]. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DALVI, M. A. **Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio**, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/09.pdf>. Acesso em: 21/08/2016.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo Básico da Escola Estadual**. Volume 01: Ensino Médio: área de Linguagens e Códigos/ Secretaria de Educação. – Vitória, 2010.

ESPÍRITO SANTO. **Projeto político Pedagógico da EEEFM Profª Filomena Quitiba**. Piúma: 2013-2016.

OLIVEIRA FILHO, V. H. **As novas tecnologias e a mediação do processo ensino-aprendizagem na escola**, 2005. Disponível em: <http://www.uespi.br/prop/siteantigo/XSIMPOSIO/TRABALHOS/PRODUCAO/Ciencias%20da%20Educacao/AS%20NOVAS%20TECNOLOGIAS%20E%20A%20MEDIAC>

AO%20DO%20PROCESSO%20ENSINO-APRENDIZAGEM%20NA%20ESCOLA.pdf. Acesso em: 27/12/2016.

FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. – 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução: Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas da EAESP/FGV**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008. Acesso em: 27/12/2016.

GONÇALVES, S. A. A. **A função docente e o conhecimento numa perspectiva histórico-crítica**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/131-4.pdf>. Acesso em: 25/01/2016.

GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na Era Digital: A escola educativa**. Tradução: Marisa Guedes. Revisão técnica: Bartira Costa Neves. – Porto Alegre: Penso, 2015.

HENRIQUE, F. **O livro didático e a formação do leitor literário**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Fabiana-Henrique.pdf>. Acesso em: 28/08/2016.

HERMONT, T. **Multiletramentos, letramentos digitais e ensino: novas práticas em busca de sabedoria digital**, 2012. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/view/86>. Acesso em: 28/09/2015.

JEAN, G. **A leitura em voz alta**. Trad. Isabel Andrade. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. Disponível em: <http://catalogo.uab.pt/docs/acessibilidades/LeituraVozAlta.pdf>. Acesso em: 18/02/2017.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?**/ Vicent Jouve; Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. – São Paulo: Parábola, 2012.

JUNCKES, R. C. **A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica**, 2013. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/Rosani_Junckes.pdf. Acesso em: 27/12/2016.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1996.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. – 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. - 6ª Ed. – São Paulo: Ática, 2000.

LIMA, J. P. C. [et al]. **Estudos de caso e sua aplicação: proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade**, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rco/article/view/45403>. Acesso em: 27/12/2016.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgT9cAB/pesquisa-educacaoabordagens-qualitativas>. Acesso em: 25/01/2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de doutorado, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru (SP), 2011. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 21/08/2016.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch**, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/245-533-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/245-533-1-SM%20(2).pdf). Acesso em: 17/11/2016.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. *In*: MORAN, J. M. [et al]. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – Campinas, SP: Papirus, 2002. – (Coleção Papirus Educação).

MEDEIROS, F. H. **Leitura compartilhada de contos com prompts baseados nas funções da narrativa: Efeitos sobre a compreensão textual**. Dissertação de Mestrado da Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18229/1/2015_FabioHernandezMedeiros.pdf. Acesso em: 18/02/2017.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M. [et al]. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – Campinas, SP: Papirus, 2002. – (Coleção Papirus Educação).

MORAN, J. M. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**, 2004. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/dialogo-616%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/dialogo-616%20(1).pdf). Acesso em: 08/09/2016.

OFFICIAL, P. C. P. **Formação estética e literatura**, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Arte/Trabalho/07_19_34_2568-7412-1-PB.pdf. Acesso em: 27/12/2016.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, W. M. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem**, 2010. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf. Acesso em: 27/12/2016.

PEREIRA, R. T. **Do professor tradicional ao inovador: novos papéis docentes**, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117514/000967420.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13/11/2016.

PEREIRA, S. P. **O texto literário nos manuais didáticos**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Católica de Brasília, como requisito para a obtenção de título de licenciado em Letras, Habilitação Português e respectivas Literaturas, 2006. Disponível em: http://www.ucb.br/sites/100/165/TrabalhodeConclusaodeCurso/OTEXTOLITERARIO_NOSMANUAISDIDATICOS.pdf. Acesso em 27/12/2016.

PERRENOUD, P. 10 Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. *In*: BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12598:publicacoes>. Acesso em: 19/02/2016.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. – 1ª Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUBIM, R. S. S. **Leitura literária de alunos do campus São Mateus do Instituto Federal do Espírito Santo frente às tecnologias de informação e comunicação contemporâneas**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/3320>. Acesso em: 21/08/2016.

SÁ, R. **Concepção Pedagógica Tradicional**, 2014. Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/concepcao-pedagogica-tradicional/>. Acesso em: 13/11/2016.

SANTOS, T. M. **Noções de História da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**, 2003. Disponível em: http://www.pglettras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf. Acesso em: 11/09/2016.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução Daise Batista. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. B. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: de EVANGELISTA, A., et al. (Orgs.). **A Escolarização da Literatura: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SOUZA, R. J. de [et al.]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, S. F. **Estratégias de Leitura para a Formação da Criança Leitora**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de ciências e Tecnologia, UNESP/ Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/92255>. Acesso em: 21/08/2016.

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e Aprender: Análise de Processos de Significação na Relação Professor x aluno em contextos estruturados**. Tese de doutorado (Instituto de Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TUNES, E. [et al.]. **O professor e o ato de ensinar**, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 27/12/2016.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino – Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum, 1981, v. 1.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. SP, Martins Fontes, 1988a.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP, Icone, 1988b.

WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi – 2.ed. – Porto Alegre: bookman, 2001. Disponível em: <http://lelivros.website/book/download-estudo-de-caso-planejamento-e-metodosrobert-k-yin-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 25/01/2016.

ZILBERMAN, R. (Org). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PAIS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para que o seu filho(a) possa participar da pesquisa de mestrado: **“Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem”**, que tem como pesquisadora responsável a mestrandia **Fabiani Rodrigues Taylor Costa**, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, que por sua vez é orientada pela Professora Dra. Renata Junqueira de Souza, docente efetiva da UNESP e professora convidada da UFES.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o ensino de literatura em uma escola pública de ensino médio da rede estadual de ensino, ora designada EEEFM Prof^a Filomena Quitiba, através da mediação do professor na perspectiva de Vigotski, levando em consideração as novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

Este estudo parte da problemática de como a literatura era repassada no ensino tradicional, em que o professor era o principal transmissor de conhecimento que o aluno conhecia. Hoje, a partir das novas tecnologias, o ensino tomou perspectivas variadas e assim justifica-se esse trabalho a partir dos questionamentos propostos quanto à mediação do professor nas aulas de literatura, bem como, o uso das novas tecnologias nessas aulas.

Caso você permita que seu filho(a) participe, ele receberá um questionário, na escola, na aula de literatura, com vinte e três questões pertinentes ao trabalho citado, sem identificação. A identificação que aparecerá na dissertação será o nome fictício para todos (aluno (a)) e o nome da turma 3^aM1.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, quando estabelece que o risco se justifique pelo benefício esperado; e o pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

É preciso considerar que os benefícios desta pesquisa são de extrema importância também para a comunidade, visto que analisar o ensino de literatura na escola local é necessário para que todos estejam cientes de como a instituição procede a mediação para com o ensino de literatura a partir do professor e metodologias diferenciadas, no caso, as novas tecnologias.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para **Fabiani Rodrigues Taylor Costa, 28 99976-5890** e também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelos correios, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.060-970.

Você tem o direito de recusar a participação do seu filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você. Os dados que você autorizará fornecer serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos, ou seja, serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos. Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora (Fabiani Rodrigues Taylor Costa).

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, autorizo meu filho(a) a participar da pesquisa "**Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem**", e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Piúma, ES, _____ de _____ de 2016.

Responsável legal do aluno menor de 18 anos

Pesquisadora: Fabiani Rodrigues Taylor Costa

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
(PROFESSOR)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa de mestrado: **“Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem”**, que tem como pesquisadora responsável a mestranda **Fabiani Rodrigues Taylor Costa**, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, que por sua vez é orientada pela Professora Dra. Renata Junqueira de Souza, docente efetiva da UNESP e professora convidada da UFES.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o ensino de literatura em uma escola pública de ensino médio da rede estadual de ensino, ora designada EEEFM Prof^a Filomena Quitiba, através da mediação do professor na perspectiva de Vygotsky, levando em consideração as novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

Este estudo parte da problemática de como a literatura era repassada no ensino tradicional, em que o professor era o principal transmissor de conhecimento que o aluno conhecia. Hoje, a partir das novas tecnologias, o ensino tomou perspectivas variadas e assim justifica-se esse trabalho a partir dos questionamentos propostos quanto à mediação do professor nas aulas de literatura, bem como, o uso das novas tecnologias nessas aulas.

Caso você decida participar, assistirei a suas aulas de literatura, observando os aspectos pertinentes a esta pesquisa. A identificação que aparecerá na dissertação será um nome fictício, ora designado Flor.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, quando estabelece que o risco se justifique pelo benefício esperado; e o pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

É preciso considerar que os benefícios desta pesquisa são de extrema importância também para a comunidade, visto que analisar o ensino de literatura na escola local é necessário para que todos estejam cientes de como a instituição procede a mediação para com o ensino de literatura a partir do professor e metodologias diferenciadas, no caso, as novas tecnologias.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para **Fabiani Rodrigues Taylor Costa, 28 99976-5890** e também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelos correios, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.060-970.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você. Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos, ou seja, serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos. Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora (Fabiani Rodrigues Taylor Costa).

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa **“Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem”**, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Piúma, ES, _____ de _____ de 2016.

Professora Participante

Pesquisadora: Fabiani Rodrigues Taylor Costa

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (ALUNO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você, aluno, participar da pesquisa de mestrado: **“Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem”**, que tem como pesquisadora responsável a mestrandia **Fabiani Rodrigues Taylor Costa**, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, que por sua vez é orientada pela Professora Dra. Renata Junqueira de Souza, docente efetiva da UNESP e professora convidada da UFES.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o ensino de literatura em uma escola pública de ensino médio da rede estadual de ensino, ora designada EEEFM Prof^a Filomena Quitiba, através da mediação do professor na perspectiva de Vigotski, levando em consideração as novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

Este estudo parte da problemática de como a literatura era repassada no ensino tradicional, em que o professor era o principal transmissor de conhecimento que o aluno conhecia. Hoje, a partir das novas tecnologias, o ensino tomou perspectivas variadas e assim justifica-se esse trabalho a partir dos questionamentos propostos quanto à mediação do professor nas aulas de literatura, bem como, o uso das novas tecnologias nessas aulas.

Caso você decida participar, receberá um questionário, com vinte e três questões pertinentes ao trabalho citado, sem identificação. A identificação que aparecerá na dissertação será o nome fictício para todos (aluno (a)) e o nome da turma 3^aM1.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em

Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, quando estabelece que o risco se justifique pelo benefício esperado; e o pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

É preciso considerar que os benefícios desta pesquisa são de extrema importância também para a comunidade, visto que analisar o ensino de literatura na escola local é necessário para que todos estejam cientes de como a instituição procede a mediação para com o ensino de literatura a partir do professor e metodologias diferenciadas, no caso, as novas tecnologias.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para **Fabiani Rodrigues Taylor Costa, 28 99976-5890** e também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelos correios, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.060-970.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu assentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você. Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos, ou seja, serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos. Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora (Fabiani Rodrigues Taylor Costa).

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa **“Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem”**, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Piúma, ES, _____ de _____ de 2016.

Participante

Pesquisadora: Fabiani Rodrigues Taylor Costa

APÊNDICE D – AULAS OBSERVADAS DA PROFESSORA FLOR

AULA 1

Leitura e interpretação do texto “A linguagem da televisão”. Os alunos leram silenciosamente e responderam as questões propostas. Em seguida, a professora corrigiu as perguntas.

A linguagem da televisão

Adotando uma perspectiva pós-moderna, Muniz Sodré [autor do livro *A máquina de Narciso: televisão, indivíduo e poder*] aprofunda a investigação sobre a televisão oferecendo alguns exemplos muito interessantes das formas de percepção da realidade com a mediação da televisão. Um deles é a resposta de um menino da favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, diante da pergunta de quem ele gostaria de ver na televisão. O garoto, sem pensar duas vezes, responde: “Eu”.

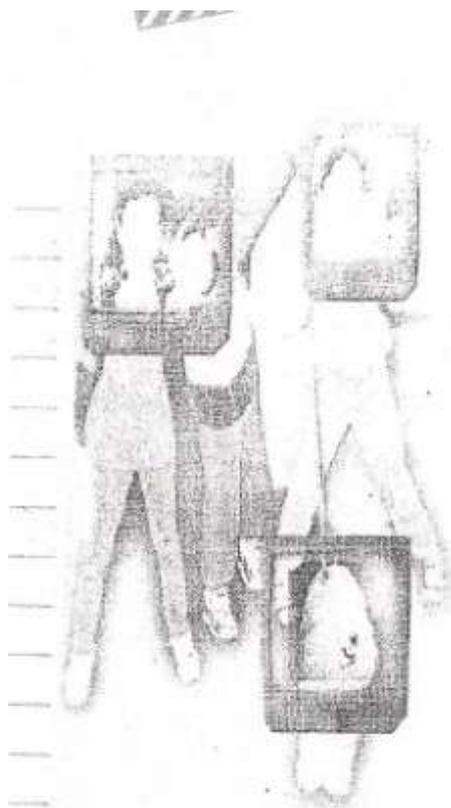
Outro caso expressivo é aquele da declaração de uma senhora a uma amiga que elogia a beleza de seu filho. Comenta a mãe à admiradora: “É porque você não viu a fotografia dele em cores!”. Trata-se de uma nova visão da realidade por intermédio do filtro do tubo da imagem da televisão e que é chamada por Sodré de *tele-realidade*.

Na visão pós-moderna, o veículo de comunicação de massa recria a realidade – o real – de forma mais atraente. O simulacro é uma reconstrução do real, transformando-o em uma nova realidade mais atraente do que a original, ou seja, o sorvete do anúncio é outro, muito mais bonito do que aquele comprado na sorveteria. A imagem se transforma em objeto como se realmente existisse, sendo impossível a distinção entre a realidade e o simulacro. Jair Ferreira dos Santos lembra que

simular por imagem, como na TV, que dá o mundo acontecendo, significa apagar a diferença entre o real e o imaginário, ser e aparência. Fica apenas o simulacro passando por real. Mas o simulacro, tal como a fotografia em cores, embeleza, intensifica o real. Ele fabrica um hiper-real, espetacular, um real mais real e mais interessante que a própria realidade.

A supervalorização da imagem cria o simulacro, onde o homem pós-moderno deixa de ter uma visão objetiva das coisas e adota uma perspectiva, um mundo imaginário das aparências. No caso da mãe, citada por Sodré, sua emoção não está ligada à criança real que ela afaga, beija, amamenta, mas a sua imagem. A criança da favela que quer se ver na televisão, no sonho de con-





quistar sua identidade por meio da própria imagem no aparelho visto por todos na sala de sua casa. São duas pessoas presas à imagem, à simulação, não ao seu mundo real.

A televisão alimenta a fantasia. As coisas deixam de ser reais para se transformarem em algo além de sua natureza. As pessoas tendem a perder o referente real para absorverem a simples referência oferecida pela imagem eletrônica. O carro que aparece no anúncio é um veículo mágico que nos conduz para um mundo de desportistas e de homens bem-sucedidos e não um simples instrumento de locomoção.

Quando pensamos no automóvel do anúncio da televisão, não visualizamos um veículo destinado à locomoção, mas uma passante máquina que nos permite namorar a bela mulher que entra no carro e freqüenta aquela boate maravilhosa. Comprar um

carro significa conseguir um status social, conquistar um modo de vida, uma nova maneira de ser. Fumar Marlboro é montar cavalos de raça e cavalgar pelas pradarias. A realidade é outra: a compra do carro não vai dar um corpo esbelto a quem o adquire, nem permitir a conquista de belas amantes.

Na televisão, o jornalismo transmite os acontecimentos como se fossem um show. A vida mundana dos mortais se enche de palácios, belas mulheres, ótimas bebidas, homens saudáveis e atléticos, misturados com tragédias, assassinatos brutais e guerras. Os fatos são esterilizados, a miséria do povo é uma coisa longínqua, distante, determinada pelo destino, pela vontade de Deus, como se ninguém pudesse fazer nada para mudar os rumos dos acontecimentos ou tivesse qualquer compromisso ou responsabilidade para com a realidade social.

O telespectador é apenas testemunha, platéia, tem proximidade imaginária, mas não é um dos atores da peça que a telerrealidade encena.

AULA 2

A escola está com o projeto “Respeite o outro” que consiste em trabalhar situações que coloquem o aluno no lugar do outro em diversas situações. Como a professora levará os alunos ao lar dos velhos, ela leu para os mesmos “O outro lado” para introduzir o assunto e fez as considerações sobre o tema abordado pelo texto e o projeto.

MATTREU DE LAR.

O OUTRO LADO

Por trás do portão de ferro do Asilo de Vitória, as histórias de vida mostram que nem sempre estar lá é sinal de abandono. Há quem escolheu, por conta própria, o lugar para morar

GUILHERME SILVA
guil@vagas.com

É preciso ter fôlego para subir a ladeira a pé e atravessar o portão de ferro laranja, do número 250 da Rua Anselmo Serrat. Aquela hora, início de tarde, céu azul, o café já foi servido e alguns merendeiros aproveitam as brechas de sol, sentados nos bancos do jardim. “Depois que meu marido morreu, vendi todos os meus móveis e decidi vir para cá. Saí de um mundo e entrei em outro”, conta Arlete Silva, 85 anos, há mais de um morando ali.

Onze e três velhos vivem numa grande casa onde funciona a Sociedade de Assistência à Velhice Desamparada, em Vitória. Parte deles escreveu para ali. Outra, está lá por falta de opção. Pessoas que ficam abandonadas ou que abandonaram a família. Sebastião Luis Kleio, 66 anos, não lembra como chegou. Perdeu família, dinheiro, os dentes e o brilho no olhar. Passa os dias sentado no banco, e o brilho do dormitório masculino, olhando para o morto cheio de casa.

A cidade cresceu. Sebastião não viu. Igual a todas, o Asilo de Velhos de Vitória é o último endereço para muitos. Fundado em três de junho de 1940, o local é limpo, decente e comandado por Irmãs Devanir, Fátima e Guilmar, do Instituto das Irmãs Missionárias Nossa Senhora de Fátima, de Rio de Janeiro. O asilo ocupa uma área de 10,6 mil metros quadrados. Tem capela, refeitório, sala de convivência. Nos cômodos, que não são grandes, todas as camas estão arrumadas com colchas coloridas e os armários fechados chamam a atenção pela organização. Nos quartos, todos com banheiros, o espaço é dividido por até cinco pessoas, separados por sexo.

Ely Nascimento Pinto, 81 anos, há onze de seus móveis, vizinhos e a casa para viver no aposento de 40 metros quadrados. Divide suas alegrias e tristezas com a irmã Ery, de 66 anos, e outras três irmãs. Na cômoda, ao lado da cama, a solteira de vestido de noiva lhe porri do retrato. Durante os dois dias que estiveram no asilo, as duas foram as únicas que receberam a visita de parentes.

Ely paga sua estadia com a aposentadoria que recebe do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS). É uma das poucas. “Aqui não existe dis-

“Depois que meu marido morreu, vendi todos os meus móveis e decidi vir para cá. Saí de um mundo e entrei em outro”

ARLETE SILVA
MORADORA DO ASILO

tribuição de credo, raça e condição financeira. Alguns idosos pagam sua moradia com a aposentadoria. Os que não têm família não pagam”, esclarece o presidente da instituição João Angelo Batista, de 67 anos. O custo mensal para fazer girar a engrenagem do asilo é de 100 mil reais. Além do dinheiro que chega por meio dos almoços e jantares beneficentes, festas e bazares, a Casa recebe verbas de órgãos públicos e conta com a parceria de voluntários e doadores. Mas, quase sempre, a conta está no vermelho.

Tempo, tempo, tempo

O relógio na parede faz lembrar que as horas demoram a passar. Por isso a maioria dos moradores preferem passar o tempo, um dia de uma vez, com a paciência de costura e artesanato. O tempo é regado pelas refeições. São seis, ao longo do dia, e com horários determinados. Começa no refeitório. É ali, diante de imagens de santos, que alguns revelam o grande medo. Temem o dia que terão que mudar de quarto e ir para a enfermagem, no terceiro andar. É lá que ficam os acamados, totalmente dependentes dos profissionais de saúde. Enquanto o dia não chega, muitos vis-

lambem a vida lá fora.

Os habitantes só saem com autorização. Quem decide o ir-e-vir são os parentes. “O responsável assina um termo que está sempre no idoso. Fora isso, não é permitido e podem se perder, ser atropelados”, explica o presidente.

Eunice Bissara, 57 anos, chegou em um dia 11 de dezembro e nunca mais saiu. São três anos e meio sem atravessar o portão de ferro laranja. Cursou administração, foi funcionária dos Correios. Até que a esquizofrenia cruzou o seu caminho. Não gosta de conversar com ninguém. Vive ali, vendo as horas passar, assim como a sua imagem no espelho do banheiro dos parentes. Ficou à mercê do tempo.

Maria da Penha Pimentel, 68 anos, sofre da mesma doença. É uma mulher magra, morena, de cabelos curtos e olhos arregalados. Assumiu sua vida a andar freneticamente, de um lado para o outro, pelos corredores. Diferente do que acontece com Vilaci Rodrigues, 74 anos. Sentado em sua cama, passa os dias colorindo desenhos inventados por ele, que já foi marinheiro.

Na Glória Maria da Conceição, 94 anos, não desgruda do livro Clarissa, de Érico Veríssimo. Nem de sua bengala de madeira. Sai do refeitório dizendo que vai passear, revirar o mundo. Ela revela sempre o mesmo segredo: “O sobrinho me ligou. Ele não veio me visitar porque está passando mal”. Ela prefere a companhia de parentes que há alguns meses não aparece por ali.

O relógio marca 17h30 e o céu já está escuro. Bodin Pinto Alvarenga, que diz ter 23 anos e acabou por ter saído do exército, me convida para conhecer seu quarto. Tem a chave do armário pendurada no pescoço, mas não tem a chave da própria vida. Da última gaveta, retira o diário que ele fez no período de baixo das peças de roupa. Junta as notas para comprar um terreno e construir a própria casa, assim que arrumar um trabalho. Acredita que R\$ 18 são uma fortuna. Badin foi sequestrado pelo mal de Alzheimer, doença degenerativa do cérebro caracterizada pela perda progressiva da memória.

É na Sociedade de Assistência à Velhice Desamparada que essas pessoas reaprendem a viver. Porque a verdade é uma só: com um pouco de sorte, todos nós envelheceremos.

28 REVISTA 25 DE SETEMBRO DE 2011

AULA 3

A professora passou uma pesquisa sobre as escolas literárias do ano anterior e os alunos, divididos em grupos, deveriam produzir um dominó enfocando o que pesquisaram. Ela levou os livros para a sala de aula. O comando da pesquisa foi o seguinte:

*Romantismo

*Realismo e Naturalismo

*Parnasianismo

*Simbolismo

Enfocar:

*Obra que introduziu

*Situação histórica

*Características

*Principais autores

*Principais obras

*Gerações românticas

AULA 4

A professora passou um vídeo-aula sobre as vanguardas europeias da Coleção Ensino Médio Vídeaulas Completas, Literatura, do IESDE, 2008, fazendo interferências para explicar cada uma delas. Um aluno perguntou se as vanguardas poderiam ainda acontecer hoje. A professora respondeu que sim, não com a intensidade que aconteceu no início do Século XX, mas que poderiam sim ocorrer.

AULA 5

A professora passou uma proposta de Redação sobre a dengue. Ela entregou o comando e o explicou para os alunos e também falou das partes que compõem o texto dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão.

PROPOSTA DE REDAÇÃO SOBRE A DENGUE

Nas últimas semanas, temos visto mais e mais notícias sobre casos de dengue na nossa região. Segundo o site Combate à Dengue, "só nos primeiros três meses deste ano foram registrados 112 casos da doença na cidade, 14 vezes mais do que no ano passado inteiro". É hora de agir já que as campanhas de conscientização parecem não ter funcionado como o esperado. É por isso que nesta semana convidamos vocês a pensar de forma mais efetiva sobre o que podemos fazer para diminuir o risco que corremos.

FOCOS DO MOSQUITO

Se antes pensávamos apenas em prevenção, agora é uma guerra. Até pouco tempo, ouvíamos falar sobre a Febre Amarela, transmitida por um mosquito. Agora o mosquito transmite outra doença: a Dengue. Mesmo que seja negado pelos governantes, em alguns estados como o Rio de Janeiro, temos uma verdadeira epidemia. Tudo isso piora ainda quando pensamos que os doentes estão à mercê da saúde pública.

De quem é a culpa nesse caso? Em qual esfera do governo estão os culpados? Será que não somos nós mesmos que não erradicamos os focos e muitas vezes impedimos a entrada dos agentes de saúde (cerca de 40% deles foram barrados nos portões) que tinham como objetivo destruir os ovos do mosquito? Veja um exemplo desse

discurso na charge acima.

Tendo como base as ideias apresentadas nos textos acima, os inscrites fizeram uma dissertação sobre o tema **Por que o Brasil não consegue vencer o *Aedes aegypti*?**

AULA 6

Na aula 3, a professora passou o jogo de dominó para os alunos produzirem a partir das escolas literárias estudadas no ano anterior. Eles se dividiram em grupos e a cada momento que terminavam um jogo, trocavam o mesmo com o outro do grupo ao lado.

AULA 7

A professora usou uma apostila, passada anteriormente, pois os alunos deveriam tirar cópias da mesma numa papelaria, com o conteúdo sobre as Vanguardas Europeias e uma atividade pertinente a cada uma delas. Explicou quais os exercícios que deveriam responder e pediu que fizessem em leitura silenciosa. A apostila foi retirada do livro didático *Novas palavras* (Emília Amaral, et al) e possui fragmentos de poesias. Alguns alunos conversavam muito, Flor chamou a atenção, mas a maioria fazia as atividades propostas.

As vanguardas artísticas europeias

Em termos artísticos, vanguarda é a palavra utilizada para designar aqueles que preveem e anunciam o futuro, os novos tempos. As vanguardas europeias são os movimentos que procuram expressar as contradições desencadeadas por tantas mudanças, tantos ganhos e simultaneamente tantas derrotas, vividas na Era da Máquina.

Se nela, por um lado, cultuam-se a velocidade, o progresso, a vertiginosa aceleração técnico-científica, por outro, também nela assimila-se dolorosamente a ausência de valores humanos, como os religiosos e os científicos, que são questionados em sua capacidade de gerar a felicidade e a justiça social.

Assim, todas as convenções culturais e artísticas burguesas passam a representar o passado, transformam-se em alvo de crítica demolidora, mordaz, irreverente, nihilista, isto é, negadora dos valores instituídos e defendidos até o século XIX.

Os museus, as bibliotecas, as academias são alvos constantes das vanguardas, tanto quanto as formas fixas, como o soneto, a rima e a métrica regulares e a linguagem dicionarizante e discursiva das tendências poéticas tradicionais.

Iniciados no território das artes plásticas, os movimentos de vanguarda rapidamente se ampliam em direção às outras manifestações artísticas, defendendo a interdependência de suas linguagens, a integração entre a música, a escultura, a arquitetura, a literatura e o cinema.

Entre as estéticas de vanguarda que provocaram uma revolução única no cenário artístico europeu e mundial, destacam-se o Futurismo, o Cubismo, o Dadaísmo e o Surrealismo. Vamos conhecê-los, a fim de iniciar a nossa travessia pela modernidade artística e literária.

Futurismo

Fundado em 1909, na Itália, por Filippo Tommaso Marinetti, o Futurismo, de acordo com seu líder, defende uma arte sintonizada com a "beleza da velocidade, as grandes multidões agitadas pelo trabalho, pelo prazer ou pela revolta".

Desde 1919, o Futurismo torna-se porta-voz oficial do fascismo, por causa da aliança que Marinetti faz com Mussolini, a partir de pontos em comum entre o movimento político e o artístico: o caráter antifeminista, antiburguês, antissocialista e antidemocrático; a exaltação da "bofetada e do soco"; a glorificação da guerra como "única higiene do mundo".

Diferentemente das outras vanguardas, o Futurismo assume claramente uma postura política direitista, vindo a esgotar-se na década de 1940.

Leia fragmentos dos principais manifestos do Futurismo.

Nós queremos cantar o amor ao perigo, o hábito à energia e à temeridade [...] Tendo a literatura até aqui enaltecido a imobilidade pensativa, o êxtase e o sono, nós queremos exaltar o movimento agressivo, a insônia febril, o passo ginástico, o salto-mortal, a bofetada e o soco [...] a beleza da velocidade. [...] Nós queremos glorificar a guerra – única higiene do mundo –, o militarismo, o patriotismo, o gesto destruidor dos anarquistas, as belas ideias que matam, e o menosprezo à mulher. [...]

É preciso destruir a sintaxe, dispondo os substantivos ao acaso, como nascem [...]

Deve-se usar o verbo no infinitivo [...] Deve-se abolir o adjetivo [...] Deve-se abolir o advérbio [...] Assim como a velocidade aérea multiplicou o nosso conhecimento do mundo, a percepção por analogia torna-se sempre mais natural para o homem [...] é necessário fundir diretamente o objeto com a imagem que ele evoca [...] Abolir também a pontuação. [...] Destruir na literatura o "eu", isto é, toda a psicologia.



Automóvel correndo (1913), de Giacomo Balla.

o tempo necessário para a percepção das cores. Do automóvel veem-se apenas as rodas, mas desdobradas para sugerir a percepção simultânea da mesma roda em dois pontos do espaço, devido à permanência da imagem na retina; não são, porém, círculos concêntricos, e sim espirais, para indicar o gerador do movimento e, ao mesmo tempo, dar a sensação do avanço e dos solavancos do carro. As grandes curvas elípticas representam as ondas de movimento que o carro em andamento levanta na atmosfera. As verticais, no alto, atuam como elementos de contraste: são signos de repouso que ressaltam o dinamismo dos signos em movimento."

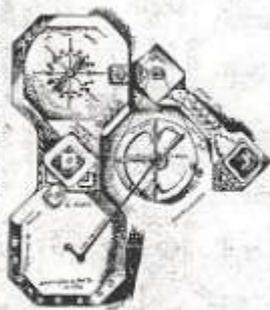
"Balla, em Automóvel correndo, elimina a 'figura' do automóvel quase por inteiro. E entende-se: o automóvel é feito para a velocidade, suas formas já são formas dinâmicas, que se ligam à dinâmica do espaço, como a forma do peixe às correntes d'água. Elimina ainda as cores... E entende-se: com o movimento, as cores se fundem e se unificam; um movimento rápido anula

Leitura

In: ARGAN, Giulio Carlo. Arte moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 447-448.

Leia um fragmento do poema "Ode triunfal", de Álvaro de Campos, heterônimo do poeta modernista português Fernando Pessoa.

Johannes Theodor Baargeld, 1920. Cartão e 100 milímetros
papel de parede. Museu de Arte Moderna, Nova York



O rei vermelho (1920), de Johannes Theodor Baargeld.

Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r eterno!
Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!
Em fúria fora e dentro de mim,
Por todos os meus nervos dissecados fora,
Por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto!
Tenho os lábios secos, ó grandes ruídos modernos,
De vos ouvir demasiadamente de perto,
E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso
De expressão de todas as minhas sensações,
Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas!
[...]

Ah, poder exprimir-me todo como um motor se exprime!
Ser completo como uma máquina!
Poder ir na vida triunfante como um automóvel último-modelo!
Poder ao menos penetrar-me fisicamente de tudo isto,
Rasgar-me todo, abrir-me completamente, tornar-me passento
A todos os perfumes de óleos e calores e carvões
Desta flora estupenda, negra, artificial e insaciável!

PESSOA, Fernando. Obra poética. Rio de Janeiro:

1. Identifique a apóstrofe presente no primeiro verso do poema, mostrando, por meio dela, a quem o sujeito poético se dirige.
2. Qual a função da onomatopeia, também presente no verso inicial do texto? Identifique-a e explique.
3. Que comparação da segunda estrofe demonstra a volúpia do homem moderno em relação à máquina? Por quê?
4. Identifique os versos da segunda estrofe nos quais se percebe a "erotização" da máquina, o reconhecimento do poder fálico da potência dos motores.

Apóstrofe – exclamação que interrompe o fluxo poético ou narrativo, dirigida a uma pessoa ou coisa, real ou fictícia, situada fora do contexto.

Onomatopeia – recurso de expressão por meio do qual se procura reproduzir determinado som ou ruído.

5. Destaque o substantivo presente no último verso do fragmento que permite a associação – tipicamente futurista – entre o mundo da máquina e a natureza, como se esse mundo tivesse se transformado numa segunda natureza para o ser humano.

Cubismo

Pablo Picasso, na pintura, e Guillaume Apollinaire, na literatura, são os principais representantes do Cubismo, que nasce e se afirma na França entre 1907 e 1914.

Para compreendermos a essência dessa vanguarda, em sua proposta de fragmentação da realidade, vamos ler trechos de um trabalho em que Gilberto Mendonça Teles se refere especificamente ao Cubismo pictórico e ao Cubismo literário.

Cubismo pictórico

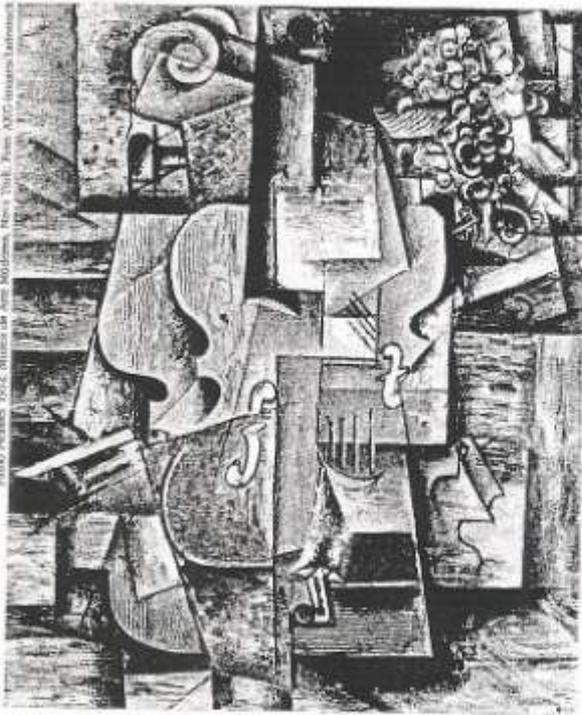
No desejo de transmitir a estrutura total do objeto, os cubistas começaram a decompor as formas em diferentes planos geométricos e ângulos retos, que se interceptam e sucedem. Tentavam sugerir a representação do objeto sob todos os seus aspectos, de face e perfil, em suma, na sua totalidade, como se tivesse sido contemplado sob diferentes ângulos de visão ou tivéssemos dado uma volta em seu redor.

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e Modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, Brasília: INL, 1976. p. 109.

Cubismo literário

[...] sistema poético de subjetivização e desintegração da realidade [...] uma poesia cujas características são o ilogismo, o humor, o anti-intelectualismo, o instantaneísmo, a simultaneidade e uma linguagem predominantemente nominal e mais ou menos caótica.

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e Modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, Brasília: INL, 1976. p. 109.



Violino e as uvas, de Pablo Picasso, 1912.

"Por que não ser coerente e aceitar o fato de que nosso objetivo real é construir algo, em vez de copiar algo? Se pensarmos num objeto, digamos, um violino, ele não se apresenta ao olho da nossa mente tal como o vemos com os olhos do nosso corpo. Podemos pensar, e de fato pensamos em seus vários aspectos ao mesmo tempo. Alguns deles destacam-se com tanta clareza que sentimos poder tocá-los e manipulá-los. E, no entanto, essa estranha mistura de imagens representa mais o violino "real" do que qualquer instantâneo ou pintura meticulosa poderia jamais conter."

GOMBRICH, E. H. A história da arte. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

Dadaísmo

Considerado o mais radical e demolidor dos movimentos de vanguarda, o Dadaísmo se faz presente no cenário artístico europeu de 1916 a 1921, tendo Tristan Tzara como o seu mais importante defensor, no campo da literatura.

Nascido em Zurique, Suíça, o movimento agrupou artistas que, durante memoráveis noites no Cabaré Voltaire – espécie de teatro de variedades –, criaram e desenvolveram todas as formas possíveis de contestação às atrocidades decorrentes da Primeira Guerra Mundial.

Para os dadaístas, a guerra desvendou a barbárie que se esconde por detrás da civilização burguesa ocidental, o que os incitou a desmascarar todos os valores ditos civilizados.

Utilizando o ilogismo, o nonsense, isto é, a recusa de qualquer sentido decodificado, e também um humor nihilista, irracionalista, dinamitaram a cultura e a linguagem, sua expressão máxima, substituindo palavras por ruídos e gritos inarticulados.

"Ser dadá é ser antidadá", "a arte não é séria, eu lhes asseguro" e "nós escarramos na humanidade" são alguns dos slogans antológicos do Dadaísmo.

1. Nos quatro versos iniciais, o poeta faz uma descrição da amada, por meio de imagens oníricas. Identifique essas imagens e o movimento de vanguarda a que estão ligadas.
2. As imagens presentes no poema evocam a natureza e os elementos marítimos. Destaque aquela que se refere ao ato sexual e explique se se trata de algo que realmente ocorre ou algo sonhado, imaginado, justificando sua resposta.
3. Que imagem representa o destino humano após a morte, apontando para a dimensão espiritualista do poema?
4. Leia a afirmação a seguir a respeito do poema e justifique-a, por meio de elementos nele presentes:

A realidade e o sonho se conjugam e se interpenetram no texto, como defendia André Breton; a sensualidade e o erotismo são tematizados numa dimensão na qual também está presente a espiritualidade; enfim, trata-se de um exemplo genuíno e artisticamente bem-sucedido da busca surrealista de uma realidade absoluta, uma super-realidade. Uma das situações que a tornam possível de ser sentida ocorre quando vivenciamos momentos de êxtase e de paixão.

Leitura

Leia e releia o poema "Ode ao burguês", de Mário de Andrade, quantas vezes julgar necessário para sentir a sua força revolucionária e perceber a sua estranheza em relação a um texto poético tradicional. Em seguida, responda às questões apresentadas.

Ode ao burguês

(fragmento)

Eu insulto o burguês! O burguês-níquei,
O burguês-burguês!
A digestão benfeita de São Paulo!
O homem-curva! o homem-nádegas!
O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,
É sempre um cauteloso pouco-a-pouco!

Eu insulto as aristocracias cautelosas!
Os barões lampeões! os condes Joões! os duques zurras!
Que vivem dentro de muros sem pulos;
E gemem sangues de alguns mil-réis fracos
Para dizerem que as filhas da senhora falam o francês
E tocam o *Printemps* com as unhas!

[...]

ANDRADE, Mário de. Poesias completas. Edição crítica de Diléa Zanotto Manfio. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1987. p. 88.

A palavra no texto

ode – palavra de origem grega que significa "canto"; poema lírico que, em geral, exalta alguém ou alguma coisa, caracterizando-se por um tom alegre, entusiástico

Printemps – em francês, "primavera" – trecho de música erudita (As quatro estações, de Vivaldi); alusão sarcástica ao hábito colonizado de tocar piano, como marca de requinte cultural

Releitura

RESPONDA
no quadro

1. Compare o título com o poema e responda:
 - a) O que há de estranho no tom e no significado dessa ode, em relação ao sentido tradicional do termo?
 - b) A quem o autor dirige sua crítica?
2. O fragmento de "Ode ao burguês" mostra que o poema apresenta versos livres, isto é, sem rima nem métrica, embora tenha ritmo e recursos sonoros. Como você fundamenta essa afirmação?



Tipos franceses: o banqueiro (século XIX), de Honoré Daubigny.

3. Dentre os recursos sonoros, podemos ressaltar a presença de rimas dentro de um mesmo verso ou em versos seguidos, como ocorre no segundo e no terceiro versos da segunda estrofe.
 - a) Repare que as semelhanças sonoras presentes em "Os barões lampeões! os condes Joões!" reforçam o contraste irônico entre imagens de diferentes significados. Que imagens são essas?
 - b) Já em "[...] duques zurras! / Que vivem dentro de muros sem pulos;" a repetição da vogal u constitui um elemento de ridicularização, expresso, por exemplo, na associação da palavra duque a urros de animais (repare na onomatopeia sugerida em "duques zurras"). Na sua opinião, qual é a crítica contida no verso "[...] vivem dentro de muros sem pulos;"?
4. Observe a coloquialidade da linguagem do poema, que contraria a concepção tradicional de poesia em vigor até o Modernismo, e também as imagens inusitadas, que ridicularizam o burguês em tom agressivo e provocador.
 - a) Enquanto a expressão "burguês-burguês" utiliza como adjetivo o próprio substantivo burguês, dando-lhe um significado pejorativo e reduzindo-o à sua essência negativa, qual aspecto da burguesia é criticado em "burguês-niquel"?
 - b) Que significado você atribui à expressão "A digestão benfeita de São Paulo!"?
 - c) A que características do burguês se referem os substantivos compostos: "O homem-curva! o homem-nãdegas!"?
 - d) Interprete os dois últimos versos da primeira estrofe. Em seguida, identifique outras expressões que têm um significado semelhante.



A fonte (1917), de
Marcel Duchamp.

O *ready-made*, exemplo de antiarte dadá: escolher um objeto qualquer e retirá-lo de seu uso corrente, de seu ambiente convencional, para torná-lo não utilitário e portanto artístico.

"Não interessa se Mr. Mutt fez ou não, com as próprias mãos, a sua fonte. Ele a escolheu: pegou uma coisa banal do cotidiano e, criando para essa coisa uma ideia nova, colocou-a de tal modo que o seu significado utilitário sumiu, sob outro nome e outro ponto de vista."

DUCHAMP, Marcel. In: RODRIGUES, Antonio Medina. *Antologia da literatura brasileira*. São Paulo: Marco Editorial, 1979. v. 2: O modernismo, p. 26.

Surrealismo

Superando a destrutividade radical da arte dadá, o Surrealismo nasce de uma cisão nesse movimento, desencadeada por André Breton, um dos criadores da nova vanguarda, no campo da literatura. Na pintura e no cinema, destacam-se dois espanhóis geniais, inspirados pelas ideias do movimento: Salvador Dalí e Luis Buñuel.

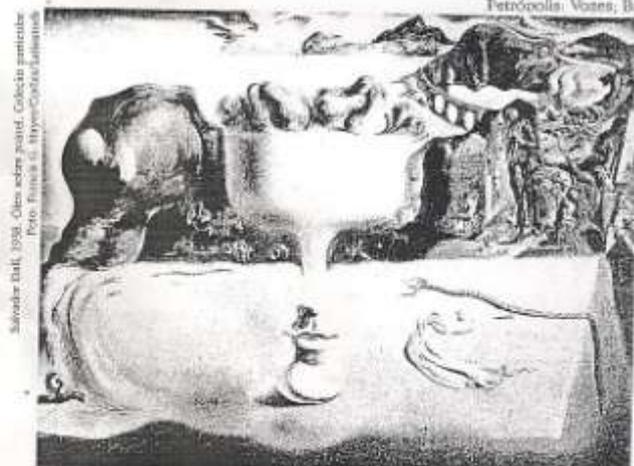
O Surrealismo surge em Paris, desenvolvendo-se principalmente no período entre as duas guerras (1918-1939). Defende que o caráter destrutivo dadaísta deveria corresponder a apenas uma das etapas do processo de criação. Como etapa posterior à demolição das tradições burguesas, estaria a inauguração de um novo conceito de realidade, baseado no surreal.

O surreal, isto é, o que subjaz à noção de "real" até então conhecida, acrescenta à razão a imaginação, o sonho e a fantasia criadora do inconsciente, desvendada em seus mistérios mais profundos pela psicanálise de Freud, que influenciou fortemente o movimento.

Nas palavras de André Breton:

Creio na resolução futura desses dois estados, aparentemente tão contraditórios, tais sejam o sonho e a realidade, em uma espécie de realidade absoluta, de super-realidade, se assim se pode chamar.

In: TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e Modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, Brasília: INL, 1976. p. 177.



Aparição de um rosto
e de uma fruteira
numa praia (1938),
do Coleção Dalí

Salvador Dalí, 1938. Olen sobre praia. Coleção pinturas
Foto: Paulo G. Hayashi/Arquivo

Salvador Dalí e a confusão fantástica da nossa vida onírica

"A paisagem onírica no canto superior direito – a baía com suas ondas, a montanha com seu túnel – representa ao mesmo tempo a cabeça de um cão, cuja coleira é também um viaduto ferroviário sobre o mar. O cão paira em pleno ar – a parte média de seu corpo é uma fruteira com peras, a qual, por sua vez, se converte no rosto de uma mulher cujos olhos são formados por estranhas conchas marinhas, numa praia repleta de intrigantes aparições. Como num sonho, algumas coisas – por exemplo a corda e o pano – destacam-se com inesperada clareza, enquanto outras formas permanecem vagas e evanescentes."

GOMBRICH, E. H. A história da arte. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1955.

Leia alguns trechos do Manifesto do Surrealismo:

Não será o temor da loucura que nos forçará a hastear a bandeira da imaginação a meio pau. [...] Surrealismo: automatismo psíquico pelo qual alguém se propõe a exprimir seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de todo controle exercido pela razão, fora de qualquer preocupação estética ou moral. [...]

O Surrealismo assenta na crença da realidade superior de certas formas de associação, negligenciadas até aqui, no sonho todo-poderoso, no jogo desinteressado do pensamento. Tende a arminar definitivamente todos os outros mecanismos psíquicos e a substituir-se a eles na solução dos principais problemas da vida. [...]

Mandem trazer algo com que escrever, depois de se haverem estabelecido em um lugar tão favorável quanto possível à concentração do espírito sobre si mesmo. Ponham-se no estado mais passivo ou receptivo que puderem. Façam abstração de seu gênio, de seus talentos e dos de todos os outros. Digam a si mesmos que a literatura é um dos mais tristes caminhos que levam a tudo. Escrevam depressa, sem um assunto preconcebido, bastante depressa para não conterem e não serem tentados a reler. A primeira frase virá sozinha. [...]

In: TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda europeia e Modernismo brasileiro. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976. p. 170, 185-186, 188.

As vanguardas artísticas europeias e o Modernismo no Brasil

Leia e releia o texto de Murilo Mendes.

Estudo nº 6

Tua cabeça é uma dália gigante que se desfolha nos meus braços.
Nas tuas unhas se escondem algas vermelhas,
E da árvore de tuas pestanas
Nascem luzes atraídas pelas abelhas.
Caminharei esta manhã para teus seios:
Virei ciumento do orvalho da madrugada,
Do tecelão que tece o fio para teu vestido.
Virei, tendo aplacado uma a uma as estrelas,
E, depois de rolarmos pela escadaria de tapetes submarinos,
Voltaremos, deixando madréporas e conchas,
Obedecendo aos sinais precursores da morte,
Para a grande pedra que as idades balançam à beira-nuvem.

MENDES, Murilo. Poesia completa & prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. p. 332-333. © by Maria da Saudade Cortesão Mendes

A galeria
de arte
madréporas – corais; placa
porosa, calcárea, furada como
peneira, que filtra a água que
entra em certos seres marinhos,
como o ouriço-do-mar e a
estrela-do-mar



Casa], de Ismael Nery.

ATIVIDADES



1. (Uni-Rio-RJ)

Conta-se que, diariamente, na hora de adormecer, Saint-Pol-Roux mandava colocar à porta de sua mansão de Camaret um aviso onde se lia: O POETA TRABALHA.

Fragmento do Manifesto do Surrealismo.

Que outro estilo literário valorizou também a concepção encontrada no texto?

2. Relacione os fragmentos dados aos movimentos de vanguarda a seguir.

Cubismo Futurismo Surrealismo Dadaísmo

a) "Creio na resolução futura desses dois estados, aparentemente tão contraditórios, tais sejam o sonho e a realidade, em uma espécie de realidade absoluta, de super-realidade, se assim se pode chamar."

b) "De um cilindro faço uma garrafa."

c) "Eu redijo um manifesto e não quero nada, eu digo portanto certas coisas e sou por princípio contra os manifestos, como sou também contra os princípios."

d) "No aeroplano, sentado sobre o cilindro da gasolina, queimado o ventre da cabeça do aviator, senti a Inanidade ridícula da velha sintaxe herdada de Homero. Desejo furioso de libertar as palavras, tirando-as para fora da prisão do período latino!"

3. Leia com atenção o texto a seguir e responda ao que se pede.

Receita para fazer um poema dadaísta

Pegue um jornal.

Pegue a tesoura.

Escolha no jornal um artigo do tamanho que você
[deseja dar a seu poema.

Recorte o artigo.

Recorte em seguida com atenção algumas palavras
[que formam esse artigo e meta-as num saco.

Agite suavemente.

Tire em seguida cada pedaço um após o outro.

Copie conscienciosamente na ordem em que elas
[são tiradas do saco.

O poema se parecerá com você.

E ei-lo um escritor infinitamente original

e de uma sensibilidade graciosa; ainda que
[incompreendido do público.



Merz desenho B3 desenho F (1920),
de Kurt Schwitters.

TZARA, Tristan. In: TELE5, Gilberto Mendonça. Vanguarda europeia e Modernismo brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1976. p. 26.

a) Esse poema mimetiza que tipo de texto? Que relação ele estabelece com o texto mimetizado?

b) Um elemento comum entre o poema e o texto parodiado é o uso dos verbos no modo imperativo. Qual a função desse modo verbal em ambos os textos? Por que podemos chamar o poema de meta-

c) O que há de anticonvencional:

- na estrutura formal do poema?
- no conteúdo do poema?

d) Leia a seguinte afirmação a respeito do poema e responda se ela é verdadeira ou falsa, justificando sua opinião.

O poema-manifesto da estética dadá fulmina todas as convenções poéticas tradicionais e inaugura uma "antiarte" anárquica, feita da destruição de tudo o que até então se entendeu por arte.

4. (Enem-MEC)

Claude Monet. Mulher com guarda-chuva. 1875. Óleo sobre tela. Galeria Nacional de Arte, Washington.



Em busca de maior naturalismo em suas obras e fundamentando-se em novo conceito estético, Monet, Degas, Renoir e outros artistas passaram a explorar novas formas de composição artística, que resultaram no estilo denominado Impressionismo. Observadores atentos da natureza, esses artistas passaram a

- a) retratar, em suas obras, as cores que idealizavam de acordo com o reflexo da luz solar nos objetos.
- b) usar mais a cor preta, fazendo contornos nítidos, que melhor definiam as imagens e as cores do objeto representado.
- c) retratar paisagens em diferentes horas do dia, recriando, em suas telas, as imagens por eles idealizadas.
- d) usar pinceladas rápidas de cores puras e dissociadas diretamente na tela, sem misturá-las antes na paleta.
- e) usar as sombras em tons de cinza e preto e com efeito esfumados, tal como eram realizadas no Renascimento.

5. (Enem-MEC)

Pablo Picasso. 1907. Óleo sobre tela. Museu de Arte Moderna, Nova York. Foto: Peter Henner/Artpix/Clare Institute.



O quadro *Les Femmes d'Alger* (1907), de Pablo Picasso, representa o rompimento com a estética clássica e a revolução da arte no início do século XX. Essa nova tendência se caracteriza pela

- a) junção de modelos em planos irregulares.
- b) mulher como temática central da obra.
- c) cena representada por vários modelos.
- d) oposição entre tons claros e escuros.
- e) nudez explorada como objeto de arte.

AULA 8

A professora deu continuidade ao projeto e comentou que eles iriam ao lar dos velhos para fazerem apresentações. Em seguida, Flor retomou a apostila e pediu para algum aluno ler em voz alta a poesia “Ode triunfal”, de Fernando Pessoa. Depois a professora foi lendo as perguntas da apostila e os alunos respondiam as mesmas.

AULA 9

A professora entregou a cópia do tema da Redação que seria trabalhado, com alguns textos para motivação. Pediu que os alunos lessem os textos propostos, três se prontificaram em ler em voz alta. A docente falou do tema com os alunos e frisou a questão da mulher.

Texto I

No Recife, mulheres protestam contra assédio no transporte público

É numa tentativa de combater o assédio no transporte público que o Movimento Mulheres em Luta de Pernambuco (MML) distribuiu panfletos e alfinetes na estação central do Metrô do Recife na manhã desta quinta-feira (7). Com os dizeres "Não me 'encoxa' que eu não te fujo!", o alfinete representa a defesa das mulheres contra o assédio feito por homens dentro dos ônibus e do metrô. A campanha, intitulada "#Somos Todas Sandra", em referência à professora Sandra Lúcia Fernandes que foi assassinada junto com o filho - e o suspeito do crime é o companheiro -, também pede pelo fim da violência contra a mulher.

Segundo o MML, a ideia é distribuir os alfinetes para que as mulheres entendam que podem se fortalecer e se colocarem contra este tipo de violência no transporte público. "Os ônibus lotados são um pretexto para os homens ficarem perto, passarem a mão. Quando a mulher reclama, ela é taxada como doida, como provocadora daquela situação, mas a culpa é do homem. É preciso que haja uma reeducação", aponta a coordenadora executiva do MML, Maria de Fátima Oliveira.

(...)

O fato da culpa recair sobre as mulheres é uma das maiores preocupações do MML. A ideia do vagão rosa, que destina vagões do metrô para serem usados exclusivamente por mulheres no horário de pico em São Paulo, pode se mostrar uma alternativa, mas não vai encerrar o problema. "Há controvérsias, tem um grupo que acredita nisso como alternativo e outro que não acha que vai resolver. Pelo contrário, pode segregar as mulheres, isolando elas. Como sou professora, acredito que é preciso haver uma educação aos homens para que eles entendam que assédio é um desrespeito. Mas na hora do pico em São Paulo, é outra realidade. O problema vai ser minimizado enquanto não tenha uma solução efetiva", aponta Maria de Fátima Oliveira.

Disponível em: <

Texto II

E não é apenas à mulher que busca o mercado de trabalho. No outro lado da cadeia, empresas e universidades têm procurado maneiras de reter os talentos femininos. "Estão crescendo as políticas para que a mulher continue trabalhando e tendo filhos. Ou seja, buscam-se maiores oportunidades para que ela concilie simultaneamente as duas coisas", afirma o professor José Paulo Zeetano Chahad, do Departamento de Economia da USP.

Para Sílvia Pereira de Castro Casa Nova, professora do Departamento de Contabilidade da FEA e criadora do Gênero, núcleo de Pesquisa em Gênero e Raça da Faculdade, é necessário imaginar que, entre os gêneros, o talento está igualmente distribuído e que quanto mais diversos é um grupo, mais as empresas se beneficiam. "As empresas querem a percepção de problemas de maneiras diferentes. Temos visto diversas empresas de auditoria modificando políticas internas para não abrir mão das mulheres. Órgãos de fomento como a FAPESP e o CNPq já instituíram para bolsistas a licença maternidade, para que depois retomem suas atividades".

"O preconceito de gênero muitas vezes começa na própria seleção de candidatos. Essa postura segue o raciocínio de que o ambiente de mercado não é adequado para as mulheres porque é agressivo, competitivo e objetivo, características que não são consideradas comumente femininas", destaca Itali Colini, aluna do curso de Contabilidade.

GUNKEL, Nicolas.

Texto III



O transporte é público, o corpo da mulher não. Assédio sexual no ônibus é crime. Se você for vítima ou vir alguém sendo assediado, ligue 190 e denuncie.

O texto I traz uma notícia sobre um movimento feminino que se organizou para protestar contra o assédio em transporte público. O texto II traz depoimentos sobre o papel da mulher no mercado de trabalho no século XXI. O texto III apresenta o cartaz de uma campanha da Secretaria da Mulher do Distrito Federal, em parceria com as secretarias de Transporte e de Segurança Pública, cujos objetivos são conscientizar a sociedade sobre o problema do assédio e encorajar mulheres vítimas de abuso a denunciarem os agressores.

Agora é a sua vez!

A partir da leitura dos textos e de seus conhecimentos, escreva um texto dissertativo-argumentativo defendendo ideias e propondo soluções para a seguinte questão:

A mulher tem plenamente seus direitos de cidadã respeitados pela sociedade contemporânea?

AULA 10

Os alunos ensaiaram as músicas Pais e Filhos e Lata D'água na cabeça para cantarem no lar dos velhos.

AULA 11

A professora pediu para algum aluno ler em voz alta a poesia “Ode ao burguês” presente na apostila. Em seguida, ela fez uma leitura compartilhada, fazendo uma atemporalidade com a poesia e a manifestação ocorrida no dia 13/03/2016. Ela falou da frase que estava circulando nas redes sociais que é “Hoje a casa grande foi para as ruas”, pois quem realmente estava nas ruas eram os burgueses que estão preocupados com seus próprios bens, o burguês níquel de Mario de Andrade. Também comentou sobre os discursos diferentes veiculados na TV e que o burguês não está preocupado com a senzala, com a massa. Alguns alunos deram suas opiniões sobre as manifestações: alguns falaram bem dos governantes de esquerda e outros, com o mesmo intuito, fizeram-no com os de direita.

AULA 12

Os alunos foram ao lar dos velhos, apresentaram as músicas e emocionaram a todos.

AULA 13

A professora trabalhou a notícia sobre as manifestações e, em seguida, os alunos produziram uma dissertação. Ela pediu para que fizessem uma leitura silenciosa e passou o tema.

Manifestações contra a corrupção e por saída de Dilma marcam domingo pelo país

Brasília encerrou seu ato às 13h. Marcha prossegue no Rio. Maior protesto é do dia e esperado à tarde, em São Paulo.

São Paulo

Cerca de 500 cidades brasileiras terão hoje (13) passeatas e atos públicos convocados por movimentos contrários ao governo Dilma, sob lemas como o combate à corrupção, o apoio à operação Lava Jato e ao seu comandante, o juiz Sergio Moro e o impeachment da presidenta. Até às 15h, não haviam sido registrados episódios de violência.

No Rio de Janeiro, a concentração da manifestação de apoio à Operação Lava Jato, à Polícia Federal e ao juiz Sergio Moro começou às 9h, com a chegada dos manifestantes à Orla de Copacabana, na zona sul da cidade. Ainda não há estimativas do número de participantes.

A marcha percorrerá a Avenida Atlântica, na orla de Copacabana, conduzidos por três carros de som. Um deles trazia uma faixa com a frase "Fora Comunismo". Uma multidão ocupou as duas vias da avenida, ao longo de cerca de oito quarteirões. Bandeiras do Brasil e muitos cartazes contra o PT, Dilma e Lula são o principal material utilizado pelos participantes. Mais cedo, um avião passou com a faixa "Não vai ter golpe - Frente Brasil Popular" e foi vaiado pelos manifestantes, com gritos de "Fora Dilma" e "Impeachment, Já". Marca registrada do movimento Vem Pra Rua, as camisas amarelas e verdes são maioria na altura do posto 5 da Avenida Atlântica. Três carros de som foram instalados na avenida. Um deles traz uma faixa com a frase "Fora Comunismo" e seu porta-voz do movimento dizia, pelo microfone, para "as famílias de bem, de direita, contra o PT" participarem do ato.

A dona de casa Elvira Moraes, 63 anos, desaprovou o discurso: "Não sou de direita e não me sinto representada por este senhor. E ainda fica xingando a presidenta. Acho feio. O ato é pela democracia e honestidade e é por isso que estou aqui", opinou Elvira.

Vindo de Nova Iguaçu, o administrador José Maria Sousa, de 52 anos, disse que saiu de casa cedo: "Programamos com antecedência, há mais de um mês. Estar aqui é importante, porque acredito que nossa indignação pode pressionar o governo e as autoridades a acabarem com essa sujeira que tem assolado a política deste país".

O movimento organizou passeatas em outras cidades do estado, como Angra dos Reis, Búzios e Cabo Frio, na região dos Lagos, Niterói, na região metropolitana, Nova Friburgo e Petrópolis, na região Serrana.

Brasília

A Polícia Militar afirmou que 100 mil pessoas participaram da manifestação na Esplanada dos Ministérios, na capital federal. Segundo a Agência Brasil, a primeira estimativa, era de que foram 20 mil participantes, contrariando as expectativas da própria PM, de que o protesto levaria 110 mil pessoas a participar. Não houve ocorrência de atos violentos, segundo a PM, apenas registro de extravio de documentos e atendimento de pessoas com mal-estar. O evento na capital federal foi encerrado às 13h, com os presentes cantando o hino nacional.

Em meio aos manifestantes estava o senador Álvaro Dias (PV-PR), que não falou publicamente, mas conversou individualmente com algumas pessoas e posou para fotos. Dias migrou do PSDB para o PV no início de janeiro.

De acordo com Breno Saradelo, coordenador regional do Movimento Brasil Livre, a manifestação é um apelo "contra a corrupção institucionalizada, independentemente do governo e do partido".

Para o servidor público, da Justiça Federal, Fábio Freitas, de 51 anos, a corrupção começou no país em 1500, desde o descobrimento do Brasil. "Sou um dos milhares de brasileiros indignados com a corrupção", disse. Ele, entretanto, afirmou que a corrupção não é privilégio de apenas um partido. "O Brasil precisa se reinventar. O que se está pedindo não é solução. O necessário seria convocar uma nova Constituinte".

As pessoas começaram a se concentrar perto do Museu da República ainda às 9h. A maioria das pessoas se vestiu de camiseta verde e amarela. Um boneco vestido de presidencial, chamado pelo movimento de Pixileco, está amarrado no chão. Em vários momentos, os manifestantes faziam uma oia em defesa da "limpeza", pedindo a saída de políticos corruptos. Nominalmente, eles citaram o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB-RJ), o presidente do Senado, Renan Calheiros (PMDB-AL) e Dilma.

Desempregada desde outubro, Roberta Born, de 34 anos, que afirmou ter participado de vários movimentos que já acamparam no gramado do Congresso, disse acreditar que o Brasil está sofrendo com o governo atual. Para ela, o governo é uma "facção criminosa". Vinda de Porto Alegre, Roberta se considera de direita e afirmou que só volta para sua cidade quando a presidenta Dilma sair da Presidência.

Outras capitais

No Recife, a manifestação ocorre na orla da Praia de Boa Viagem. Em Salvador, cerca de 20 mil pessoas compareceram ao ato contrário ao governo no Farol da Barra, um dos principais pontos turísticos da capital baiana. Do local, os manifestantes seguiram para o Mirante Cristo da Barra, outro ponto turístico, onde os participantes posaram para uma fotografia, rezaram um Pai Nosso e aplaudiram, ao meio-dia, o juiz Sérgio Moro.

Na capital mineira, dois atos contra o governo Dilma foram programados. De manhã, os manifestantes reuniram-se na Praça da Liberdade e, à tarde, haverá outro, na Praça da Estação.

Em Manaus, a manifestação contra o governo e contra a corrupção está marcada para as 16h, na orla da praia da Ponta Negra.

No total, as manifestações devem ocorrer em 503 cidades do país, segundo o movimento Vem pra Rua.

Em algumas cidades, porém, a Central Única dos Trabalhadores e movimentos mantiveram a realização de manifestações pró-governo e pró-Lula, tais como Fortaleza, Rio de Janeiro e Porto Alegre. A CUT convocou suas seccionais para uma manifestação a favor da democracia para a próxima sexta-feira, dia 18. No DF, o PT convocou nova manifestação para o dia 31 de março.

Após reflexão a respeito do assunto acima, faça um texto de opinião apresentando o seu parecer a respeito da manifestação ocorrida no último domingo, dia 13/03/2015.

Atenção à escrita das palavras e à pontuação.

AULA 14

A professora continuou a correção dos exercícios da apostila.

AULA 15

A professora cedeu a aula para a docente de Física, pois a mesma estava com o conteúdo atrasado. (Não foi computada como aula assistida).

AULA 16

A professora passou no quadro a pesquisa sobre o Pré-modernismo e Modernismo (1ª fase). Em seguida, os alunos foram à biblioteca, pois os livros que tinham os conteúdos propostos já estavam separados e eles começaram a pesquisa sem questionamentos para a professora. Os tópicos que deveriam ser pesquisados foram os seguintes:

- *Obra que introduziu
- *Situação histórica
- *Características
- *Principais autores
- *Principais obras

AULA 17

Aconteceu o simulado de Inglês e Espanhol. (Essa aula não foi computada como assistida).

AULA 18

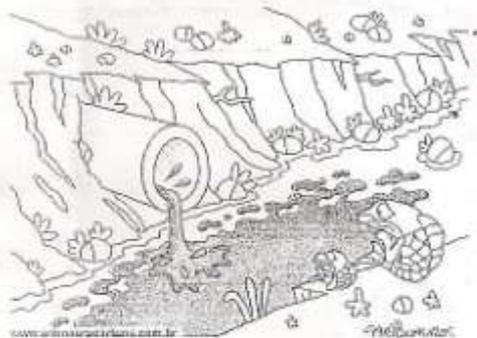
PowerPoint sobre o Pré-modernismo. A professora falou das características e os autores a partir de slides. Falou sobre a Guerra de Canudos, Brasil republicano, mostrou imagens. Quando a professora falou de Monteiro Lobato, alguns alunos participaram destacando que conheciam o Sítio do Pica pau amarelo através da série produzida pela Rede Globo, gostavam da Emília, a Cuca não dava medo e uma aluna acrescentou que na pesquisa descobriu que foi Monteiro Lobato quem falou que no Brasil havia petróleo.

AULA 19

A professora passou uma proposta de Redação, explicou a mesma e pediu para os alunos produzirem o que estava proposto: o conto. Ela pediu para que os alunos adquirissem a apostila do Modernismo (1ª fase) na papelaria.

Proposta de Produção de texto

Leia as charges e a música abaixo:



O Monstro do Esgoto

Os Baratas Tortas

Ele nasceu num esgoto sujo
Cheio de moscas e mal cheiroso
Comendo baratas e se enchendo de ódio
Tomando-se um monstro pavoroso
Vivendo nos túneis sob a cidade
No meio do nojo e da perdição
Morto-vivo acumulando maldade
Ele queria só um pouco de diversão

Refrão

E bom ter cuidado ao sair à noite
Pois o monstro do esgoto está por aí
Com sede de sangue e olhos de pavor
Ele quebra pescoços pra se divertir

Ele esperava as noites escuras
Para poder do esgoto sair
Quebrar pescoços, mutilar garotas
Assim ele pensava se divertir
Mas um belo dia ele viu uma mina
E o monstro babaca se apaixonou
Mas ela teve um ataque quando viu seu rosto
E ele todo triste pro esgoto voltou

Com base nos textos acima e sobre o que você sabe de saneamento básico – tratamento de água, coleta de lixo e tratamento de esgoto, especificamente. Produza um texto da tipologia narrativa no gênero conto baseado no seguinte enredo:

“Há uma cidade onde as pessoas não têm saneamento básico, todo o lixo é jogado na rua ou em lugares próximos às casas, o esgoto produzido em casa não é encanado e por diversas vezes a água surge negra ou avermelhada na torneira das residências. Por esse motivo, num lago próximo a cidade, um animal, o único que consegue sobreviver, acaba sofrendo mutação genética e vai à cidade para se alimentar, assustando os moradores.”

Produza um texto que não exceda 25 linhas. Não se esqueça do título.

Faça letra legível e releia o seu texto para observar se não há palavras escritas incorretamente.

Não se esqueça de descrever, “florear” o lugar da história e os personagens – como é o lugar quando não cuidam do saneamento básico? Como vivem as pessoas? Que animal é esse monstro? Como ele é? Quais as mutações que ele sofreu? O que ele quer indo à cidade? Qual será o clímax, o ponto mais interessante de sua história? O que os moradores farão com o animal? Como será o desfecho desse conto?

Lembre-se de inserir diálogos (discurso direto ou indireto) para tornar seu conto mais interessante.

AULA 20

PowerPoint sobre o Modernismo (1ª fase). A professora falou sobre a Semana de Arte Moderna, características e autores. Ela lia e explicava cada um dos tópicos abordados. Uma aluna acrescentou à aula que na pesquisa realizada ela descobriu

que Vila Lobos foi para a Semana de 22 de chinelos, as pessoas acharam uma afronta, mas ele estava com o pé machucado. A professora, no momento em que falava sobre Macunaíma, pediu-me que comentasse o porquê de uma das abordagens sobre o imigrante italiano no Brasil, comentei que na verdade eles queriam embranquecer a população brasileira, não queriam que o Brasil se tornasse um país de mestiços. Os alunos ficaram horrorizados e chegaram a conclusão que não conseguiram, pois somos mestiços.

AULA 21

A professora pediu a leitura silenciosa da apostila pedida anteriormente sobre o Modernismo 1ª fase e que os alunos começassem a responder as questões propostas.

Semana de Arte Moderna

Texto 1

Erro de português

Oswald de Andrade

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português

Texto 2

Canto do regresso à pátria

Oswald de Andrade

Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não cantam como os de lá

Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra

Ouro terra amor e rosas
Eu quero tudo de lá
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá

Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para São Paulo
Sem que veja a rua 15
E o progresso de São Paulo

Texto 3

Pronominais

Oswald de Andrade

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro

Sobre o texto 1

A. O título do poema refere-se ao processo de colonização do Brasil, visto satiricamente pelo autor como um "erro de português". Além disso, apresenta um "erro de português", no sentido subverter as normas da gramática tradicional. Identifique esse "erro", justificando sua resposta.

B. Que efeito de sentido a referida subversão provoca no poema? Encontre, nele, outro procedimento comparável ao analisado.

Sobre o texto 2

A. Leia, ao lado, a Canção do exílio, de Gonçalves Dias. Que relação pode ser estabelecida entre os dois poemas? Por quê?

B. Dê um exemplo que justifique sua resposta ao item a analisando o efeito de sentido nele presente.

Sobre o texto 3

Considerando que os principais atributos do estilo parnasiano são a métrica, o preciosismo vocabular e a utilização da mitologia grega, por que razões podemos afirmar que o poema *Pronominais* demole tais atributos, propondo uma nova literatura, radicalmente revolucionária?

Sobre o impacto do Modernismo nas artes plásticas

Para aprofundar seus conhecimentos sobre o impacto que o Modernismo provocou, agora no campo das artes plásticas, leia com atenção o texto de Monteiro Lobato e observe a reprodução de uma das obras de Anita Malfatti, artista a quem o Crítico se refere. Em seguida, responda ao que se pede.

Canção do exílio

Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar - sozinho, à noite -
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Paranóia ou mistificação? (A propósito da exposição Malfatti)



O Torso, de Anita Malfatti.
1915.

Há duas espécies de artistas. Uma composta dos que veem normalmente as coisas e em consequência disso fazem arte pura, guardando os eternos ritmos da vida, e adotados para a concretização das emoções estéticas, os processos clássicos dos grandes mestres.

A outra espécie é formada pelos que veem anormalmente a natureza e interpretam-na à luz de teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica de escolas rebeldes, surgidas cá e lá como furúnculos da Cultura excessiva. São produtos do cansaço e do sadismo de todos os períodos de decadência; são frutos de fino de estação, bichados ao nascedouro. Estrelas cadentes brilham um instante, as mais das vezes com a luz do escândalo, e somem-se logo nas trevas do esquecimento. [...]

Estas considerações são provocadas pela exposição da Sra. Malfatti, onde se notam acentuadíssimas tendências para uma atitude estética forçada no sentido das extravagâncias de Picasso e companhia. [...]

Nenhuma impressão de prazer ou de beleza denunciam as caras; em todas, porém, se lê o desapontamento de quem está incerto, duvidoso de si próprio e dos outros, incapaz de raciocinar e muito desconfiado de que o mistificam habilmente.

Monteiro Lobato. In Mário de Silva Brito. História do Modernismo brasileiro: antecedentes da Semana de Arte Moderna. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.

- Esse artigo de Monteiro Lobato, criticando os quadros de Anita Malfatti, expostos em 1917, contribuiu para a realização da Semana de Arte Moderna em 1922, por ter provocado a união dos jovens modernistas. Essa união os levou à decisão de divulgar o movimento e expor coletivamente as obras representativas da nova arte. Identifique, no quadro de Anita Malfatti, O torso, elementos que contrariam a percepção de arte exposta por Monteiro Lobato.
- Você concorda com a opinião de Lobato sobre a pintura de Anita Malfatti e sobre a Arte Moderna em geral? Debata com os colegas a Sua opinião a respeito do assunto, procurando bons argumentos e bons exemplos.

Comentário: Os poemas estudados podem ser considerados modelares do Modernismo brasileiro, principalmente em sua fase de deflagração, por constituírem poemas-piada, satíricos e demolidores das convenções estéticas tradicionais, ironicamente designadas "passadistas" pelos jovens artistas revolucionários.

Dentre eles, destaca-se Oswald de Andrade, um dos principais articuladores da Semana de Arte Moderna, realizada de 11 a 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, e marco incontestável da explosão do movimento modernista brasileiro.

Segundo um dos artistas que nela expôs seus trabalhos, Di Cavalcanti: "Foi uma semana de escândalos literários e artísticos que meteu os estribos na barriga da burguesiazinha paulistana!" (In A. Medina Rodrigues e outros. Antologia da literatura brasileira — textos comentados. São Paulo, Marco Editorial, 1979, v.II)

Em que consistiu exatamente a Semana de Arte Moderna? Quais suas implicações histórico-culturais? Como nasceu no Brasil a modernidade artística e literária? Que influências tiveram em nosso Modernismo as vanguardas artísticas europeias? Por que a Semana de Arte Moderna aconteceu em São Paulo, e não no Rio de Janeiro, sede da Academia Brasileira de Letras e cenário de nossa Vida mental cosmopolita?

Com essas indagações, deflagradas pelo que já vimos a respeito do assunto, vamos aprofundar nossos conhecimentos sobre a maior e mais importante revolução artística de nosso país, estudando a Semana de Arte Moderna.

Momento histórico da Semana de Arte Moderna

As primeiras décadas do século XX — O país a caminho da modernidade

A introdução de nosso país na modernidade possui íntima ligação com o vertiginoso crescimento industrial de São Paulo, que se deu a partir do início do século XX.

A chegada de um número cada vez maior de imigrantes, especialmente Italianos, gerando mão de obra barata, e a necessidade de suprir a carência de produtos antes importados da Europa (uma decorrência da Primeira Guerra Mundial) conjugaram-se para imprimir um ritmo acelerado ao processo de urbanização e industrialização de São Paulo. A cidade torna-se, assim, símbolo de trabalho, de progresso, de modernização.

O capital proveniente das lavouras cafeeiras combina-se com o capital industrial, fazendo de São Paulo a "locomotiva que arrasta os vinte vagões vazios", conforme expressão da época.

Matriz em torno da qual gravitam os demais estados, a "Paulicéia desvairada", de Mário de Andrade, toma o lugar do Rio de Janeiro, capital política do país, no seu papel de centro econômico e cultural.

Para São Paulo convergem, então, a prosperidade, a riqueza, a necessidade de modernização.

Configura-se o "status" de uma nova burguesia, que se adensa com subsídios provenientes da aristocracia rural cafeeira e também com a ascensão das camadas de imigrantes bem-sucedidos, enriquecidos pelo comércio e pela indústria, cujos filhos se casavam com as filhas dos fazendeiros provocando uma fusão das elites dominantes.

As frações dessas elites mais comprometidas com o crescimento industrial incorporavam os anseios de renovação e de revitalização cultural do país, que se manifestavam através de jovens inquietos e intelectualizados, que chegavam da Europa trazendo ideias e propostas das vanguardas para os mais diversos campos artísticos.

Oswald de Andrade, de personalidade anarquista e irreverente, tornou-se personagem simbólica desse processo, enquanto Mário de Andrade simboliza uma liderança mais austera e consequente.

Representantes das elites detentoras do poder, tais como René Thiollier e Paulo Prado, subvencionaram a Semana de Arte Moderna, cujas reivindicações e manifestações artísticas, no entanto, causaram estranheza e repúdio a essas mesmas elites.

Esse fato se explica se pensarmos na oscilação entre o velho modelo político e os anseios por renovação que caracterizava o país na época. Por um lado, o domínio da nobreza fundiária ou Oligárquica (proveniente da lavoura cafeeira e da pecuária) expressava-se por meio da política do café com leite, que só seria superada por volta de 1930, com a desvalorização internacional do preço do café (1928) e a quebra da Bolsa de Nova Iorque (1929).

Por outro lado, o descontentamento de camadas sociais marginalizadas do poder — operários, burocratas, comerciantes, pequenos proprietários, a burguesia industrial incipiente, profissionais liberais, o Exército etc. — fazia-se notar por meio de greves, como a greve geral de 1917, que indicavam o crescimento de Organizações sindicalistas e de tensões que viriam a se expressar em movimentos revolucionários, como o Tenentismo (1922-1924) e a Coluna Prestes (1925).

Semana de Arte Moderna: preparação, realização e repercussão.

A preparação, a realização e a repercussão da Semana de 1922, ano do Centenário da Independência e da criação do Partido Comunista Brasileiro, marcam a entrada do Modernismo artístico e literário em nosso país no bojo de um momento histórico dos mais controversos e dos mais ricos que já tivemos. Vamos estudar cada um desses momentos.

O Brasil nas primeiras décadas do século XX

- São Paulo torna-se o centro econômico-cultural do país.
- Contradições entre o "velho" e o "novo" política do café-com-leite versus descontentamento de camadas sociais marginalizadas do poder — a burguesia industrial incipiente, o Exército, as classes médias etc.
- Greve geral de 1917.
- Tenentismo (1922-1924).
- Coluna Prestes (1925).

Por que São Paulo se torna o centro econômico-cultural do país

- Crescimento industrial.
- Imigração.
- Urbanização.
- Combinação do capital das lavouras cafeeiras com o capital industrial.
- Fusão das elites dominantes (casamentos entre burgueses, imigrantes e filhas de fazendeiros).

A Semana de Arte Moderna: marco fundador do Modernismo Brasileiro

De 11 a 18 de fevereiro de 1922, ano do Centenário da Independência e da fundação do Partido Comunista Brasileiro.

Os anos precursores

A enumeração de alguns eventos que direta ou indiretamente motivaram a realização da Semana, congregando os jovens artistas modernistas, constitui uma informação importante para o reconhecimento da forma como foi se tornando realidade.

1912 - Oswald de Andrade retorna da Europa, impregnado do Futurismo de Marinetti e afirmando que "estamos atrasados cinquenta anos em cultura, chafurdados ainda em pleno Parnasianismo". (In A. Medina Rodrigues e outros, Op. cit.)

1913 - Lasar Segall, pintor lituano, realiza "a primeira exposição de pintura não acadêmica em nosso país", nas palavras de Mário de Andrade. (In A. Medina Rodrigues e outros, Op. cit. p. 55)

1914 - Primeira exposição de pintura de Anita Malfatti, que retorna da Europa trazendo influências pós-impressionistas.

1915 - Organização da revista *Orpheu*, com manifestos e poemas do Modernismo português, por Luís de Montalvor, chanceler da Legação Portuguesa, e Ronald de Carvalho, futuro participante da Semana.

1917 - Mário de Andrade e Oswald de Andrade, os dois grandes líderes da primeira geração de nosso Modernismo, tornam-se amigos.

- Publicação de *Há uma gota de sangue em cada poema*, livro de poemas de Mário de Andrade, que utilizou o pseudônimo Mário Sobral para assinar essa obra pacifista, protestando contra a Primeira Guerra Mundial.
- Publicação de *Moisés e Juca Mulato*, poemas regionalistas de Menotti del Picchia, que conseguem sucesso junto ao público.
- Publicação de *A cinza das horas*, de Manuel Bandeira.
- O músico francês Darius Milhaud, que vive no Rio de Janeiro e entusiasma-se com o maxixe, o samba e os chorinhos de Ernesto Nazareth, encontra-se com Villa-Lobos. O então jovem compositor, já impressionado com a descoberta de Stravinski, entra em contato com a moderna música francesa.
- Segunda exposição de Anita Malfatti, exibindo quadros expressionistas, criticados com dureza por Monteiro Lobato, no artigo "Paranóia ou mistificação?", publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*.

1919 - Publicação de *Carnaval*, de Manuel Bandeira, já com versos livres.

1920 - Oswald de Andrade descobre Victor Brecheret, escultor que se aperfeiçoara em Roma e que expõe a maquete do Monumento às Bandeiras, entusiasmando os jovens intelectuais.

1921 - Banquete no palácio do Trianon, em homenagem ao lançamento de *As máscaras*, de Menotti del Picchia. Oswald de Andrade faz um discurso, afirmando a chegada da revolução modernista em nosso país.

- Exposições de quadros de Vicente do Rego Monteiro, em Recife e no Rio de Janeiro, explorando a temática indianista.
- Mostra de desenhos e caricaturas de Di Cavalcanti, denominada "Fantoches da meia-noite", na cidade de São Paulo.
- Oswald de Andrade, Menotti del Picchia, Cândido Mota Filho e Mário de Andrade divulgam o Modernismo, em revistas e jornais.
- Mário de Andrade escreve a série *Os mestres do passado*, analisando esteticamente a poesia parnasiana que estava no auge da reputação literária e mostrando a necessidade de superá-la, porque a sua missão já fora cumprida.
- Oswald de Andrade publica um artigo sobre os poemas de Mário de Andrade, intitulando-o "O meu poeta futurista". A partir de então, apesar da recusa de Mário de Andrade em aceitar a designação, a palavra "futurismo" passa a ser utilizada indiscriminadamente para toda e qualquer manifestação de comportamento modernista, em tom na maioria das vezes pejorativo. Em contrapartida, os modernistas chamam de "passadistas" os defensores da tradição em geral.

Como foi a Semana e sua repercussão

O Correio Paulistano publicou a seguinte notícia, em 29.1.1999.

Diversos intelectuais de São Paulo, devido à iniciativa do escritor Graça Aranha, resolveram organizar uma semana de arte moderna dando ao nosso público a perfeita demonstração do que há em nosso meio de escultura, pintura, arquitetura, música e literatura, sob o ponto de vista rigorosamente atual.

A comissão que patrocina essa iniciativa está assim organizada: Paulo Prado, Alfredo Pujol, Oscar Rodrigues Alves, [...] René Thiollier [...]

[...] será aberto o Teatro Municipal durante a semana de 11 a 18 de fevereiro próximo [...]

Os programas até agora contam com os seguintes nomes:

Música: Villa-Lobos, Guiomar Novaes, [...] Ernâni Braga [...]

Literatura: Mário de Andrade, Ronald de Carvalho, [...] Oswald de Andrade, Menotti del Picchia, [...] Guilherme de Almeida [...]

Escultura: Víctor Brecheret [...]

Pintura: Anita Malfatti, Di Cavalcanti [...]

Arquitetura: A. Moya [...]

A parte literária e musical será dividida em três espetáculos, contando com o prestígio de Graça Aranha, que fará uma conferência inaugurando a Semana de Arte Moderna. [...]

(In A. Medina Rodrigues e outros, Op. cit. p. 61.)

Em 22-2-1922 sai no jornal A Gazeta:

Ao público chocado diante da nova música tocada na Semana, como diante dos quadros expostos e dos poemas sem rima [...]: sons sucessivos, sem nexos, estão fora da arte musical: são ruídos, são estrondos; palavras sem nexos estão fora do discurso: são disparates como tantos e tão cabeludos que nesta semana conseguiram desopilar os nervos do público paulista, que raramente ri a bandeiras despregadas. (In A. Medina Rodrigues e outros, Op. cit. p. 61.)

Perceba a diferença de tom entre a primeira e a segunda notícia. Essa diferença exemplifica como os famosos "festivais" promovidos ao longo da Semana sacudiram a calmaria que imperava na cultura brasileira, dedicada à "literatura sorriso da sociedade" de inspiração parnasiana e a outras manifestações artísticas importadas, muitas vezes mediocres, meramente ornamentais, distanciadas da realidade nacional.

O Teatro Municipal, cujo público burguês e aristocrático se acostumara às óperas estrangeiras, transforma-se em palco de momentos de algazarra e de total confusão que configuram o "choque" provocado pelos modernistas.

Vejamos como o historiador e crítico Mário da Silva Brito descreve o episódio:

Na segunda noite — 15 de fevereiro — todos o sabem, o público e os próprios modernistas, que haverá algazarra e pateada. Menotti del Picchia, em seu discurso, prevê que os conservadores desejam enforcá-los "um a um, nos finos assobios de suas vaías". Mas, apesar da certeza de agitação, Menotti, orador oficial da noite, vai desfilando o ideário do grupo. Assim, afirma:

[...]

"Queremos luz, ar, ventiladores, aeroplanos, reivindicações obreiras, idealismos, motores, chaminés de fábricas, sangue, velocidade, sonho, na nossa arte. E que o ruído de um automóvel, nos trilhos de dois versos, espante da poesia o último deus homérico, que ficou, anacronicamente, a dormir e a sonhar na era do jazz-band e do cinema, com a flauta dos pastores da Arcádia e os seios divinos de Helena".

Mas, a dado trecho, salienta que o grupo quer fazer nascer "uma arte genuinamente brasileira, filha do céu e da terra, do Homem e do mistério".

Como era previsto, a pateada perturbou o sarau, especialmente à hora das "ilustrações", ou seja, o momento em que, apresentadas por Menotti del Picchia, eram reveladas a prosa e poesia modernas, declamadas ou lidas pelos seus autores. Mário de Andrade confessa que não sabe como teve coragem para dizer versos diante de uma vaia tão bulhenta que não escutava, no palco, o que Paulo Prado lhe gritava da primeira fila das poltronas. O poema *Os Sapos*, de Manuel Bandeira, que ridiculariza o Parnasianismo, mormente o Pós-Parnasianismo, foi declamado por Ronald de Carvalho "sob os apupos, os assobios, a gritaria de 'foi não foi' da maioria do público". Ronald, aliás, disse também versos de Ribeiro Couto e Plínio Salgado. Oswald de Andrade leu trechos de *Os condenados* [...] mas Sérgio Milliet falou sob o acompanhamento de relinchos e miados.

Mário da Silva Brito. "A revolução modernista no Brasil". In *A literatura no Brasil*. Dir. Afrânio Coutinho, (60-dit) Eduardo de Faria Coutinho. São Paulo, Global, 1998.

O Municipal estava aberto desde o início da tarde para o público visitar a mostra de artes plásticas e arquitetura, montada no saguão do Teatro. Diante das telas [...] a reação dominante foi o choque e a indignação. [...]

Também as esculturas de Victor Brecheret [...] não mereceram do "respeitável público" outro comentário que não a crítica, intolerante e preconceituosa. [...]

[...] A vaia retorna quando, durante o intervalo, Mário de Andrade, em pé na escadaria interna do Teatro Municipal, lê algumas páginas de *A escrava que não é Isaura*, esboço de um futuro tratado sobre a poética moderna.

A 2ª parte do segundo festival programou, ao início, uma conferência do folclorista e crítico musical Renato de Almeida: "Perennis Poesia", retumbante gozação ao culto das rimas ricas, à poesia de "fita métrica", escrita em rançosa linguagem lusitanizante. [...] Quando Heltor Villa Lobos, como bom maestro, entra no palco usando a devida casaca, mas arrastando chinélos e um guarda-chuva como bengala, o público volta a latir, indignado com o acinte desta atitude "futurista". E não era nada disso: Casualmente, o compositor fora atacado de ácido úrico nos pés e não podia calçar sapatos.

In A. Medina Rodrigues e outros, Op. cit. pp. 63 e 64.

No último festival, o do dia 17, a tranquilidade prevaleceu, com apenas metade do público aplaudindo o programa musical, baseado num repertório já conhecido de Villa-Lobos.

Atividades

1- Leia o texto a seguir e responda às questões propostas.

Bruta sacudidela nas artes nacionais! [...] é indiscutível que jamais reviravolta de arte movimentou e apaixonou e enloqueceu mais a monotonia brasileira que o chamado Futurismo. Enchente de tintas, vulcões de lama, saraiçada de calúnias. Muito riso e pouco siso. De ambas as partes.

Mário de Andrade. In A. Medina Rodrigues e outros, Op. Cit.

A - Como é possível interpretar os escândalos provocados pelos "festivais" que ocorreram ao longo da Semana de Arte Moderna, no Teatro Municipal de São Paulo, em fevereiro de 1922? Utilize elementos do texto lido para justificar sua resposta.

B - Porque Mário de Andrade utiliza o termo "Futurismo", para caracterizar a revolução artística provocada pela Semana de Arte Moderna?

C - Por quais razões a Semana de Arte Moderna, marco de nossa revolução modernista, aconteceu em São Paulo, e não no Rio de Janeiro, na ocasião nossa capital política e cultural?

D - Que elementos modernistas é possível perceber na linguagem utilizada por Mário de Andrade, no fragmento lido?

2. (UFRJ/RJ)

Civilização pernambucana

As mulheres andam tão louças
E tão custosas
Que não se contentam com os tafetás
São tantas as jóias com que se adornam
Que parecem chovidas em suas cabeças e gargantas
As pérolas rubis e diamantes
Tudo são delícias
Não parece esta terra senão um retrato
Do terreal paraíso.

© ANDRADE, Oswald de. In Pau-brasil. 2ª ed. São Paulo, Editora Globo 2003, p. 118.

Vocabulário

Louças – elegantes,
graciosas.

Texto para as questões 3 e 4.

Brasil

O Zé Pereira chegou de caravela
E perguntou pro guarani da mata virgem
- Sois cristão?
- Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte
Tererê tetê Quizá Quizá Quecê!
Lá longe a onça resmungava Uu! uu! uu!
O negro zonzo saiu da fornalha
Tomou a palavra e respondeu
- Sim pela graça de Deus
Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum!
E fizeram o Carnaval

Oswald de Andrade

O texto cria uma aproximação com a carta de Pero Vaz de Caminha, inspirado principalmente na linguagem, como se verifica nos dois primeiros versos. A característica da obra de Oswald de Andrade comprovada através dessa aproximação é:

- (a) a ruptura com os padrões da língua literária culta.
- (b) o resgate crítico do passado brasileiro através da paródia.
- (c) a introdução das correntes de vanguarda nos textos modernistas.
- (d) a visão ingênua de um Brasil moderno-primitivo.
- (e) o deboche irônico do mundo dos acadêmicos e dos burgueses.

3. (Enem) A polifonia, variedade de vozes, presente no poema resulta da manifestação do:

- (a) Poeta e do colonizador apenas.
- (b) Colonizador e do negro apenas.
- (c) Negro e do índio apenas.
- (d) Colonizador, do poeta e do negro apenas.
- (e) Poeta, do colonizador, do índio e do negro.

4. (Enem) Este texto apresenta uma versão humorística da formação do Brasil, mostrando-a como uma junção de elementos diferentes. Considerando-se esse aspecto, é correto afirmar que a visão apresentada pelo texto é:

- (a) Ambígua, pois tanto aponta o caráter desconjuntado da

formação nacional, quanto parece sugerir que esse processo, apesar de tudo, acaba bem.

- (b) Inovadora, pois, mostra que as três raças formadoras - portugueses negros e índios - pouco contribuíram para a formação da identidade brasileira.
- (c) Moralizante, na medida em que aponta a precariedade da formação cristã do Brasil como causa da predominância de elementos, primitivos e pagãos.
- (d) preconceituosa, pois critica tanto índio, quanto negro, representando de modo positivo apenas o elemento europeu, vindo com as caravelas.
- (e) Negativa, pois retrata a formação do Brasil como incoerente e defeituosa, resultando em anarquia e falta de seriedade.

5. (Unicamp/SP) Leia atentamente o poema abaixo, de autoria de Cacaso.

Há uma gota de sangue no cartão-postal

eu sou manhoso eu sou brasileiro
finjo que vou mas não vou minha janela é
a moldura do luar do sertão
a verde mata nos olhos verdes da mulata

sou brasileiro e manhoso por isso dentro
da noite e de meu quarto fico cismado na beira de um rio
na imensa solidão de latidos e araras lívido
de medo e de amor

Artúrio Carlos de Brito (Cacaso)

A. Este poema de Cacaso (1944-1987) dialoga com várias vozes que falaram sobre a paisagem e o homem brasileiros. Justifique a referência ao "cartão-postal" do título, através de expressões usadas na primeira estrofe.

B. O poema se constrói sobre uma imagem suposta de brasileiro. Qual é essa imagem?

C. Quais as expressões poéticas que desmentem a felicidade obrigatória do eu do poema?

6. Leia duas opiniões de participantes da Semana de Arte Moderna, a respeito do seu significado para o nosso país, e em seguida responda às questões propostas.

[...] A. Semana de Arte Moderna não representa nenhum triunfo, como também não quer dizer nenhuma derrota. Foi uma demonstração que não foi Realizou-se. Cada qual Seguiu para seu lado, depois. Precipitada. Divertida. Inútil. A fantasia dos acasos fez dela uma data que creio, não poderá mais ser esquecida na história das artes nacionais. Eis a famosa Semana. E a culpa não cabe a ninguém. A culpa é do idealismo brasileiro que mais uma vez manifestou a sua falta de espírito prático. Maior defeito da alma nacional.

Mário de Andrade. In A. Medina Rodrigues e outros. Op. cit. p. 65.

[...] A Semana de Arte Moderna veio revelar, ao deserto do nosso mundo lunar, que uma nova modalidade do pensamento surgira como uma grande Renascença moderna. Com ela aparece, entre nós, o sentimento de inquietação e independência que é característico da nova feição do espírito humano. O mundo já está cansado de fórmulas do passado: em toda parte, em todos os terrenos — na estética da rua, no anúncio, nos reclames, nos jornais ilustrados, nas gravuras, nas mobílias, na moda — com uma alegria iconoclasta e juvenil se quebramos antigos moldes e desaparecem as velhas regras, pesadas como grilhões. [...]

Paulo Prado. In A. Medina Rodrigues e outros. Op. cit., p. 64.

A - Qual das opiniões lhe parece mais crítica? Por quê?

B - Se a Semana de Arte Moderna tivesse acontecido em nossos dias, você acha que ela causaria o mesmo choque? Por quê?

C - Que afinidades você percebe entre o tom dos trechos dos manifestos vanguardistas europeus lidos no capítulo anterior e o que aprendeu sobre a realização de nossa Semana de Arte Moderna?

AULA 22

A professora corrigiu os exercícios da apostila.

AULA 23

A professora passou uma proposta de Redação que falava sobre a crise hídrica. Os alunos deveriam produzir um texto dissertativo.

Água: aprenderemos com a atual crise hídrica?



Há cerca de duas décadas, os ambientalistas têm alertado para o fato de a água doce ser um recurso escasso em nosso planeta. Neste começo de 2015, o Sudeste do Brasil tem uma clara percepção dessa realidade, em função da seca que o assola. Outras regiões ou Estados do Brasil, como o Nordeste, já vivenciam o problema há muito tempo, e até o Amazonas e o Pantanal têm sofrido, esporadicamente, com a estiagem. Além da questão climática, os especialistas apontam outros culpados para o problema da falta de água: os governos e os cidadãos de um modo geral. Por isso, muita gente tem dito que um dos pontos positivos da seca atual é aprendermos com ela e começarmos a tratar com mais cuidado a água de que dispomos e nossos recursos hídricos. O Sistema Cantareira, que abastece a Grande São Paulo, foi duramente afetado pela seca e chegou a ficar com cerca de 5% de sua

capacidade

Problemas de gestão

Para entender como alcançamos esse grau de fragilidade hídrica, não basta olhar para a seca. Como sempre, há um conjunto de medidas que se somaram para construir o cenário: a gestão da água feita como se os recursos fossem inesgotáveis, ou seja, como se sempre fosse possível expandir a captação, a perigosa aproximação entre oferta e demanda e uma gestão de crise que revelou fragilidades quando a escassez ficou mais acentuada.

Pesaram, também, o pouco espaço de participação da sociedade, a fragilidade dos instrumentos de gestão dos recursos hídricos, além da não adoção pelo governo estadual de medidas mais severas de redução de consumo ou uso abusivo de água. É importante lembrar, ainda, a degradação ambiental das áreas de mananciais, resultado da poluição das fontes de água e desmatamento no entorno das represas.

A crise atual exige união e compartilhamento de responsabilidades com respostas sistêmicas com metas e ações de curto, médio e longo prazos. Assim, é correto que o governo exerça papel protagonista para fomentar e implementar soluções múltiplas com escala e impacto que atinjam diversos setores de uma só vez. Mas também cabe aos consumidores de água, empresas e organizações da sociedade civil desempenhar seu papel de corresponsabilidade.

Esvaziamento dos reservatórios

Tanto no caso da água como da eletricidade, dispomos de "cadernetas de poupança" hídrica, que são imensos reservatórios. Isto significa que a verdadeira causa da crise atual não é o fato de janeiro e fevereiro de 2015 terem sido os meses mais secos da história, e sim o fato dos reservatórios terem esvaziado progressivamente desde janeiro de 2012 até dezembro de 2014, quando chegaram ao pior nível da história.

Portanto, a verdadeira questão é: por que os reservatórios esvaziaram tanto nos últimos três anos?

À primeira vista, a resposta é óbvia: porque o volume de água que chegou aos mesmos neste triênio foi o pior, ou um dos piores, da história. No entanto, esta resposta não é verdadeira no caso do setor elétrico. Se compararmos as vazões que chegaram às hidrelétricas no triênio 2012-2014 com as dos 81 triênios do passado (1931-1933; 1932-1934; e assim por diante, até os tempos atuais) verificaremos que em 15 destes triênios ocorreram secas piores do que a atual. (...)

Dado que a hidrologia não foi malvada e a demanda foi medíocre, a única explicação que sobra - a verdadeira - é que a capacidade de geração real é menor do que se pensava, devido a falhas no planejamento de construção das usinas e das linhas de transmissão.

Todos nós cidadãos sabemos que às vezes as coisas saem muito errado por causas externas - como nas crises cambiais, por razões institucionais e políticas, como na hiperinflação, ou por falhas de planejamento, como no racionamento de 2001.

A reação magnífica da população em todas estas crises torna imperdoável que não se aprenda com os erros cometidos. Na situação atual, mesmo que as crises de água e energia sejam aliviadas "aos 48 minutos do segundo tempo" pela combinação de medidas heróicas e de boas chuvas, é fundamental que a má experiência contribua para o fortalecimento da cidadania.

Observações

- Seu texto deve ser escrito na norma culta da língua portuguesa;
- Deve ter uma estrutura dissertativa-argumentativa;
- A redação deve ter no mínimo 20 e no máximo 30 linhas escritas;
- De preferência, dê um título à sua redação.

Considerando seus conhecimentos sobre essa questão e outras análogas, você acha que a sociedade brasileira aprenderá alguma coisa com a atual crise hídrica? Ou para tanto será necessário que cheguemos a uma situação ainda mais extrema? Tendo como base as ideias apresentadas nos textos acima, os inscritos fizeram uma dissertação sobre o tema - **Água: aprenderemos com a atual crise hídrica?**

AULA 24

A professora entregou o comando do filme Guerra de Canudos e os alunos foram para a sala de vídeo assistir.

Filme: A Guerra de Canudos

O filme: A Guerra de Canudos, dirigido por Sérgio Rezende e produzido por Mariza Leão, é uma superprodução brasileira filmada na região onde se passaram os fatos. Foi lançado em 1997, 100 anos após essa guerra, que causou a destruição do povoado. O filme pode ser encontrado em vídeo, distribuído pela Columbia Tristar Home Video, tem duração de 180 minutos e foi exibido também na televisão como minissérie. O objetivo do filme é retratar a Guerra de Canudos, mas é bom lembrar que se trata da versão do diretor sobre os acontecimentos, apresentados segundo sua opinião.

Depois de assistir ao filme relate as seguintes questões:

1. Época e local dos acontecimentos;
2. Período da História do Brasil a que corresponde e quem governava o país na época;
3. Condições de vida e problemas enfrentados pela população do sertão nordestino na época e o que fazia para sobreviver;
4. Quem tomava as decisões nas famílias do sertão nordestino;
5. Quem foi Antônio Conselheiro e quais eram suas ideias (o que defendia, o que combatia, por que, como definia o regime republicano e por que as pessoas o seguiam);
6. Quando, como, onde e por quem foi fundado o povoado de Belo Monte ou arraial de Canudos;
7. O que Antônio Conselheiro propôs a seus seguidores ao fundar Canudos;
8. Como eram as casas e as condições de vida em Belo Monte;
9. O que aconteceu com muitos povoados do Nordeste após a fundação de Belo Monte;
10. Armas e modo que os moradores de Belo Monte usaram para enfrentar o primeiro ataque;
11. Armas e modo que os moradores de Belo Monte usaram para enfrentar outros ataques, o que os motivava a lutar e a quem atribuíam a culpa pela guerra;
12. Como a população de Belo Monte era considerada pelos de fora;
13. Como Conselheiro se referia aos soldados do Exército;
14. Como a imprensa relatava ao país os acontecimentos de Canudos e por que acontecia isso;
15. Sentimentos que Antônio Conselheiro despertava nas pessoas e por que isso acontecia;
16. O que aconteceu com o povoado de Belo Monte e sua população em outubro de 1897;
17. Quem criticou a atuação do comandante das tropas do Exército e por que criticou.
18. Em sua opinião, por que o presidente enviou uma mensagem aos soldados e o que pretendia com isso?
19. Dê exemplos a respeito de como o fanatismo religioso estava presente na vida da população de Canudos.
20. Tente fazer sua análise pessoal a respeito dos acontecimentos e do filme.

AULA 25

Continuação do filme.

AULA 26

Terminaram o filme e a professora corrigiu as questões do comando proposto. Alguns alunos ressaltaram a questão religiosa presente no filme, os chamados devotos e, por outro lado, observaram os gananciosos, aqueles que têm poder.

AULA 27

Apresentação dos jornais produzidos pelos alunos em forma de PowerPoint. Eles se utilizaram dos conteúdos aprendidos para que, além de trabalhá-los conforme foram explicados pela professora, também deram humor e ironia ao que estudaram. Abaixo exemplo de uma capa produzida por um grupo.

JORNAL O SÉCULO

Segunda – Feira, 09 de Maio de 2016 Edição: 01 Valor: R\$2,00

	<p>Vanguarda Europeia, apresenta obras que podem valer milhões no futuro > 2</p>		<p>O jogador Olegário do time Galáctico FC, faz o gol da vitória > 8</p>
	<p>O carro TDC, é o campeão de vendas > 5</p>		<p>Escândalo: Monteiro Lobato, despreza as obras de Anita Malfatti em um artigo de jornal > 6</p>

AULA 28

Término das apresentações dos jornais. Um grupo utilizou o programa Prezi para apresentar.

Obs: O livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos foi passado no primeiro dia de aula como leitura obrigatória, bem como a apostila do Pré-modernismo.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA TURMA PESQUISADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

A pesquisa a qual você irá participar, de caráter anônimo, tem como título “O ensino de Literatura nas escolas públicas de Ensino Médio do Espírito Santo: por uma perspectiva multiliterária”, onde, ao final desta, resultará na dissertação, avaliação final do Mestrado em Letras da UFES, da mestranda Fabiani Rodrigues Taylor Costa, orientada pela professora Renata Junqueira de Souza.

Os principais objetivos desta pesquisa são:

Geral:

A pesquisa, que se deseja realizar, tem como principal objetivo, analisar o ensino de literatura nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Espírito Santo, através de uma perspectiva das novas tecnologias, ora designada, multiliterária.

Específicos:

- *Observar a prática literária presente na escola pública que será objeto da pesquisa;
- *Verificar, através dos pesquisados, como é para tais o aprendizado de literatura das respectivas escolas.

Sendo assim, pedimos inteira seriedade e integridade no momento das respostas, pois serão de muita importância para conclusão da dissertação supracitada e podemos, através desse estudo de caso, saber como o nosso ensino literário se encontra, bem como, já agradecer a participação de todos.

QUESTIONÁRIO

1-Sexo

- () Feminino
- () Masculino

2-Idade

- () 16
- () 17

Mais de 17

3-Cor ou raça

- Branca
- Preta
- Amarela
- Parda
- Indígena

4-Renda Familiar

- Até 1000 reais
- 1001 a 2000 reais
- 2001 a 3000 reais
- 3001 a 4000 reais
- Mais de 4000 reais

5-Qual (is) tipo(s) de gêneros textuais abaixo, trabalhado(s) nas aulas de Literatura, você mais gosta de ler? (Marque até três)

- Carta
- Propaganda
- Notícia
- Reportagem
- Entrevista
- História em Quadrinhos
- Charge
- Poema
- Fábula
- Lenda
- Adivinha
- Artigos científicos
- Resenha
- Biografia
- Artigos de opinião
- Piada
- Conto
- Romance
- Peça de teatro
- Crônica
- Diálogo

6-Os gêneros textuais preferidos, listados anteriormente, foram incentivados nas aulas de Literatura?

- Sim
- Não

7-Qual o suporte mais utilizado por você para ler a Literatura aprendida na escola? (Marque a mais utilizada)

- Livro didático
- Demais livros impressos

- Jornal impresso
- Revista impressa
- Internet

8-Qual site é mais utilizado por você quando faz algum trabalho das aulas de Literatura?(Marque até três)

- baixandolegal.com
- brasilgratis.com.br
- brasilescolar.com
- bussolaescolar.com.br
- coladaweb.com
- dominiopublico.com.br
- estudopronto.com
- foconoconteudo.com.br
- geniotalampada.com
- infoescola.com
- Wikipédia
- sosestudante.com
- trabalhos-prontos-escolares.com
- scholar.google.com.br
- mundoeducacao.com.br
- Outro: _____

9-Com que frequência você lê silenciosamente nas aulas de Literatura?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

10-Com que frequência você lê em voz alta nas aulas de Literatura?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

11-Com que frequência seu professor de Literatura lê para a turma?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

12-Com que frequência o professor de Literatura trabalha com a leitura compartilhada, quando você lê com os amigos e discute o texto?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

13-Quantos livros de Literatura você leu, na íntegra (inteiro), na escola, durante o Ensino Médio, como leitura obrigatória, a pedido do(a) professor(a)?

- Nenhum
- Três
- Cinco
- Dez
- Mais de dez

14-Quantos livros você leu, na íntegra, durante o Ensino Médio, a partir do incentivo das aulas de Literatura e que não tenham sido uma leitura obrigatória?

- Nenhum
- Três
- Cinco
- Dez
- Mais de dez

15-Como você utiliza os sites para fazer um trabalho com a Literatura?

- “Copia e cola”
- Lê e faz um resumo
- Lê e faz com suas palavras
- Lê e utiliza as palavras do outro como acréscimos às suas conclusões

16-Quando você apresenta um trabalho de Literatura:

- Tem liberdade para montá-lo a partir dos seus conhecimentos
- Não tem liberdade, tem que ser do jeito do(a) professor(a)

17-O(A) professor(a) de Literatura utiliza, com frequência, os seguintes recursos didáticos em suas aulas: (Marcar até três)

- Livro didático
- Internet
- Jornal/Revista
- Data Show
- Aparelho de som
- Livros impressos
- DVD
- Tablet
- Celular
- E-book
- Biblioteca
- Câmera fotográfica
- Filmadora
- Cópias de textos e/ou livros
- TV
- Notebook

18-O(A) professor(a) utiliza, com frequência, os seguintes aplicativos/programas em suas aulas: (Marcar até três)

- Facebook
- Word
- Paint
- Power Point
- Whatsapp
- Excel
- Blogs
- Publisher
- E-book
- Fanfiction
- Músicas
- Filmes
- Movie Maker
- Photo editor
- Pixton
- Twitter
- Nenhum

**19-Nos seus trabalhos de Literatura, quais suportes você utiliza com frequência:
(Marcar até três)**

- Facebook
- Word
- Paint
- Power Point
- Whatsapp
- Excel
- Blogs
- Publisher
- E-book
- Fanfiction
- Músicas
- Filmes
- Movie Maker
- Photo editor
- Pixton
- Twitter
- Nenhum

20-Com que frequência você utiliza/consulta os livros da biblioteca nas aulas de Literatura?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

21-Com que frequência você utiliza/consulta os livros disponíveis na Internet nas aulas de Literatura?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

22-O estudo dos diversos gêneros textuais, nas aulas de Literatura, é importante para sua vida social?

- Sim
- Não

Se sim, por quê? _____

23-O que mais você gosta nas aulas de Literatura? (Marque até três)

- Quando acontece a leitura silenciosa
- Quando o (a) professor(a) lê para a turma
- Quando você lê em voz alta
- Quando há a leitura compartilhada com os colegas
- Quando o (a) professor(a) explica a matéria
- Quando o (a) professor(a) utiliza a tecnologia em suas aulas
- Quando leio os livros literários sugeridos pelo (a) professor(a)
- Quando o (a) professor(a) mescla diversos recursos: Internet, música, teatro, imagens, escrita, entre outros, para dar sua aula.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

OF/SEDU/SEEB/Nº 06

Vitória, 25 de Fevereiro de 2016.

Senhora Fabiani Rodrigues Taylor Costa,

A Secretaria de Estado da Educação/SEDU autoriza a execução de sua pesquisa de mestrado "O ensino de literatura nas escolas públicas de Ensino Médio do Espírito Santo: por uma perspectiva multiliterária", a ser realizada na EEEFM Profª Filomena Quitiba, Piúma – ES.

Ressaltamos, perante o parecer da Gerência de Ensino Médio, que:

Diante do exposto, e considerando que o projeto de pesquisa não apresenta cronograma de aplicação dos questionários e acompanhamento às aulas de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio, somos de parecer pedagógico favorável, mediante apresentação e aprovação de tal cronograma pelo gestor da unidade escolar e anuência do professor regente, sem prejuízos para o ano letivo dos estudantes.

Solicitamos que o produto gerado pelo desenvolvimento da pesquisa seja disponibilizado para a escola participante do mesmo.

Atenciosamente,

MARIA JOSÉ ANGELI DE PAULA
Subsecretaria de Educação Básica e Profissional

À Senhora,
FABIANI RODRIGUES TAYLOR COSTA
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Prof. Filomena Quitiba"