

MARIA HELENA ALVES SANTOS

**A APRENDIZAGEM DA LITERATURA
BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: possibilidades
do Seminário Temático**

**Orientadora: Ada Augusta Celestino Bezerra
Co-orientadora: Alcina Manuela de Oliveira Martins**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Instituto de Educação**

Lisboa

2012

MARIA HELENA ALVES SANTOS

**A APRENDIZAGEM DA LITERATURA
BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: possibilidades
do Seminário Temático**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de
Mestre em Ciências da Educação no Curso de
Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a. Doutora Ada Augusta
Celestino Bezerra

Co-orientadora: Prof.^a. Doutora Alcina Manuela de
Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

*O aprendizado se dá quando
compartilhamos experiências e isso só é
possível num ambiente democrático,
onde não haja barreiras ao intercâmbio
de idéias.*

John Dewey (1978)

Dedico

*Ao meu **Deus**, na pessoa do seu filho, o Salvador **Jesus Cristo**, por me ter fortalecido na fé, iluminando-me com sua sabedoria, guiando-me na busca do meu crescimento intelectual, protegendo-me no enfrentamento dos constantes obstáculos dessa caminhada, os quais foram transformados em bênçãos e maiores oportunidades para aprender.*

AGRADECIMENTOS

Ao Santo Espírito de **Deus**, o meu eterno direcionador, por ser o meu companheiro em sabedoria e amor.

Ao Pastor Luiz Antônio, meu grande orientador espiritual, cujos exemplos de vida e ensino da Palavra de Deus foram bastante oportunos e necessários ao meu crescimento intelectual e fortalecimento da fé. Que Deus o abençoe.

Aos meus pais, João (in memoriam) e Maria de Lourdes, dos quais recebi bons ensinamentos familiares e incentivo para minha história acadêmica.

Às minhas filhas, Hellen e Elis, grandes presentes de Deus, frutos abençoados da minha vida, por terem, através desse aconchego, me encorajado a ser para elas, exemplo de compromisso e responsabilidade. Deus as cubra de bênçãos.

À minha netinha Thielly, super colaboradora, por quem sinto um inconfundível amor e carinho, participante ativa na construção dos meus trabalhos, tanto no companheirismo como na digitação. Que Deus a abençoe por tudo.

À minha filha Heloísa, através da qual Deus tem me abençoado com sua presença sincera, trazendo-me alegria e paz. Agradeço-lhe pela sua dedicação, paciência e incentivo recebido, desde o momento em que nos conhecemos. Muitas bênçãos.

À minha notável orientadora Dr.^a Ada Augusta, exemplo de sabedoria e amor, por me ter passado durante o nosso convívio intelectual, suas experiências e ensinamentos com muita dedicação, na perspectiva do sucesso e do crescimento acadêmico. Agradeço-lhe e peço ao Senhor Deus que ela seja cada vez mais iluminada e feliz.

À minha admirável Coorientadora Professora Doutora Alcina Manoela, por ter aceitado meu trabalho, guiando-me na culminância e enriquecimento do mesmo, através da sua competência, incentivo, carinho e determinação, favorecendo assim, o meu crescimento acadêmico e profissional.

À nova e grande amiga Vânia Lúcia, pela qual sinto profunda admiração, por me permitir visualizar uma nova forma de amar e partilhar. Agradeço-lhe também pelas suas orientações e esclarecimentos na formatação desse trabalho. Deus lhe abençoe.

Aos Senhores doutores, ministradores do nosso curso, grandes possuidores de conhecimentos científicos, os quais se prontificaram a demonstrar e incentivar, através das suas abordagens e experiências as diversas formas do desenvolvimento de pesquisa, contribuindo assim, para nossa aprendizagem.

Aos grandes companheiros da turma 04 do Mestrado, os quais, de forma corajosa e responsável, foram os especiais vencedores dessa jornada. Estamos cientes de que este é o marco inicial para a realização de futuros grandes projetos.

Aos companheiros Milton Canuto, Ceíça, Arlinda, Rose e Heloísa, com os quais participei, elaborando atividades e realizando estudos. Foram muito gratificantes os momentos em que nos alegamos e sofremos juntos.

Aos companheiros do Instituto Federal de Sergipe, que, de alguma forma colaboraram e entenderam a importância da realização dessa pesquisa.

Aos meus queridos alunos dos Cursos Integrados, por terem sido os sujeitos constantes da minha pesquisa, participando através da realização de seminários temáticos de Literatura e preenchimento dos questionários.

Ao Diretor do IFS – Campos Aracaju, Fernandes Barbosa, pela autorização da pesquisa de campo.

Às organizadoras do Mestrado em Aracaju. Laura, Laís e Angélica, pela paciência e incentivos sempre presentes.

Ao meu grande amigo, Reitor do Instituto Federal de Sergipe, Prof.º MSc. Ailton Ribeiro, na qualidade de gestor, incentivador constante do ensino e da pesquisa científica, comprometido com o crescimento da Instituição e valorização dos seus servidores. Agradeço pelo apoio à realização desta pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, meu muito obrigada.

RESUMO

O presente estudo é resultado de um trabalho inserido no contexto de uma pesquisa-ação desenvolvida no Instituto Federal de Sergipe- IFS, visando solucionar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos durante as aulas de Literatura Brasileira. A investigação tem como objeto a reflexão acerca da estratégia do Seminário Temático utilizada como método de ensino da referida disciplina, fundamentando-se, para tanto, no aporte teórico de autores como Carvalho (1979), Cândido (1995), Zilberman (2003), Veiga (2003), Moraes (2005), Libâneo (2009), dentre outros que abordam não somente esta temática, mas também o ensino de Literatura, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002). Os sujeitos da pesquisa, em número de 82, foram alunos da 2ª série do Ensino Médio dos Cursos Integrados de Eletrônica, Informática e Química, que participaram respondendo a um questionário composto de dez questões abertas, onde manifestaram suas opiniões pessoais sobre a importância do ensino da Literatura, o Seminário como método didático, abordagens dos textos literários e a contribuição do Seminário tanto na formação da cultura individual e de ações sociais, quanto na aprendizagem da Literatura Brasileira e no estímulo à pesquisa. Partindo-se do objetivo geral de investigar a contribuição do Seminário Temático no processo de aprendizagem da Literatura Brasileira desses alunos à luz da dinâmica de sala de aula, optou-se pela metodologia da análise de conteúdo para enfatizar os aspectos qualitativos e quantitativos do material levantado. Os resultados demonstraram que os discentes valorizaram as experiências vivenciadas ao afirmarem que, no âmbito das atividades do Seminário Temático, adquiriram de forma dinâmica os conhecimentos propostos pela disciplina, validando assim a escolha do trabalho sistemático com tal estratégia metodológica.

Palavras-chave: Literatura, Seminários, Ensino, Aprendizagem, Metodologia.

ABSTRACT

The present study is the result of a work placed in the context of a research program developed at the Institute Federal de Sergipe-IFS in order to address the learning difficulties presented by the students during the classes of Brazilian Literature. The research has as its object the reflection on the Thematic Strategy Seminar used as a method of teaching the discipline, basing itself, for both, the theoretical contribution of authors such as Carvalho (1979), Candide (1995), Zilberman (2003), Veiga (2003), Mitchell (2005), Libâneo (2009), among others that not only address this issue, but also the teaching of literature, such as the National Curriculum (2002). The subjects, numbering 82, were students in the 2nd grade of Secondary Education Course Integrated Electronics, Computing and Chemistry, who answered a questionnaire consisting of ten open questions, which expressed his personal views on the importance of teaching Literature, the seminar as teaching method, approaches to literary texts and the contribution of the seminary for the training of the individual culture and social action, and learning of Brazilian literature and stimulate research. Starting with the general objective to investigate the contribution of the Thematic Seminar in the learning process of students of Brazilian literature in the light of the dynamics of the classroom, we opted for the methodology of content analysis to emphasize the quantitative aspects of the collected material . The results showed that students valued the experiences by claiming that within the activities of the Thematic Seminar, dynamically acquired knowledge proposed by the discipline, thus validating the choice of systematic work with such a methodological strategy.

Keywords: Literature, Seminars, Teaching, Learning, Methodology.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANRESC- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE- Conselho Nacional de Educação
IELEN- Curso Integrado de Eletrônica
INFO – Curso Integrado de Informática
IQUIM- Curso Integrado de Química
DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
IFS- Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Sergipe
LDBEN- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação e Cultura
PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PISA- Programa Internacional de Avaliação do Aluno
PROEJA- - Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação para Jovens e Adultos
SAEB- Sistema nacional de Avaliação da Educação Básica

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01 – Etapas desenvolvidas na pesquisa-ação.....	68
Quadro 02 – Carga horária da aula de Língua Portuguesa II	70
Quadro 03 – Organização das categorias temáticas.....	75
Quadro 04– Importância do Ensino da Literatura Brasileira.....	75
Quadro 05 – Metodologias apontadas pelos alunos para o ensino de Literatura.....	77
Quadro 06- Percentual das vantagens e desvantagens do Seminário no ensino de Literatura.....	79
Quadro 07 – Percentual das experiências favoráveis e desfavoráveis na vivência do Seminário.....	82
Quadro 08- Comentários dos alunos sobre as ilustrações no Seminário.....	84
Quadro 09 – Análise do Seminário Temático baseado na comparação entre os romances do séc. XIX e a sociedade brasileira em diferentes épocas.....	87
Quadro 10– Resultados sobre a contribuição do Seminário Temático na formação cultural/convivência social do aluno.....	88
Quadro 11- Resultados obtidos sobre a contribuição do Seminário Temática à pesquisa.....	92
Quadro 12- Percentual das respostas dos alunos sobre o Seminário Temático no ensino da Literatura Brasileira	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 – Vivência do Seminário Temático.....	69
Figura 02- Dramatização de leitura literária.....	69
Figura 03 – Apresentação de texto resultante da pesquisa dos alunos.....	70

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Percentual das respostas dos alunos por Curso Integrado.....	76
Gráfico 02 – Distribuição das atividades voltadas para o Ensino da Literatura.....	78
Gráfico 03- Distribuição das vantagens do Seminário p/Curso Integrado.....	80
Gráfico 04- Distribuição das desvantagens do Seminário p/Curso Integrado.....	81
Gráfico 05 – Opinião dos alunos da TI sobre obras clássicas.....	85
Gráfico 06- Opinião dos alunos da Turma de Química sobre obras clássicas.....	85
Gráfico 07-Opinião dos alunos da Turma de Eletrônica sobre obras clássicas.....	86
Gráfico 08 – Importância do Seminário Temático p/ alunos de Química.....	90
Gráfico 09 - Importância do Seminário Temático p/ alunos de Eletrônica.....	90
Gráfico 10- Importância do Seminário Temático p/ alunos de Informática.....	91

ÍNDICE GERAL

Introdução	12
Capítulo I- Reflexões Acerca da Educação.....	18
1.1 Contexto Histórico da Educação.....	19
1.2 Sistema Educacional no Brasil.....	27
1.3 Significado e Desafio da Reforma Educacional.....	34
Capítulo II- A Literatura no Contexto da Língua Portuguesa.....	39
2.1 Perspectivas do Ensino da Língua Portuguesa.....	40
2.2 O Estudo da Língua Portuguesa no Ensino Médio.....	42
2.3 O Ensino da Literatura	43
2.3.1 Gênese do Conceito de Literatura.....	43
2.3.2 O Estudo de Literatura no Ensino Médio.....	44
Capítulo III- Seminários: a técnica do ensino socializado	51
Capítulo IV - Metodologia e desenvolvimento da coleta de dados.....	60
4.1 Problemática.....	61
4.1.1 Questão de Partida.....	62
4.1.2 Objetivos.....	62
4.1.2.1 Objetivo Geral.....	62
4.1.2.2 Objetivos Específicos.....	62
4.2 Metodologia.....	62
4.2.1 Tipo de Pesquisa.....	62
4.2.2 Participantes.....	65
4.2.3 Campo de Pesquisa.....	65
4.2.4 Instrumentos.....	66
4.2.5 Procedimentos.....	67
Capítulo V- Análise e Discussão dos Dados.....	73
Conclusão.....	95
Bibliografia.....	101
Índice Remissivo.....	106
Apêndices.....	I
Apêndices I- Solicitação para realização da pesquisa.....	ii
Apêndices II – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	iii
Apêndice III- Questionário do aluno.....	iv
Apêndice IV- Registro fotográfico das atividades do Seminário Temático.....	vii
Anexos.....	X
Anexo A- Plano anual dos Cursos Integrados.....	xi
Anexo B- Relação dos romances para sorteio, análise e apresentação no Seminário Temático de Literatura Brasileira.....	xiii

INTRODUÇÃO

Em todos os grupos humanos, é possível se observar a utilização de meios pedagógicos como forma de transmissão do saber, através dos quais os sujeitos compartilham conhecimentos, símbolos e valores. Nas sociedades modernas, criou-se uma sistematização do saber mediante modelos formais e centralizados que possibilitam às informações serem transmitidas, por se acreditar ser esta a forma viável de se adquirir e desenvolver um conhecimento mais especializado, denominando-se de escola a este ‘lócus’ de conhecimento, ambiente que faz parte da superestrutura social constituída por diversas instituições como a família, e organizada de maneira a cumprir uma função que, em geral, está de acordo com as demandas sociais, orientando-se, para tanto, pelo principal objetivo de formar um sujeito apto a assumir seu espaço na sociedade.

A escola, através da história, constitui-se instrumento de controle social, predominantemente aceito, de manutenção do tipo e qualidade de sociedade, daí dizer-se que plasma o caráter nacional que difunde uma cultura geral, ou seja, a forma específica de cultura dominante no país, além de treinar os educandos para certos modos de ocupação, fazendo-o, entretanto, dentro do espírito e das peculiaridades da sociedade (Teixeira, 1976). Assim, embora a escola não seja a única instância responsável por garantir a sobrevivência da sociedade no que tange à apropriação, preservação e ampliação da experiência cultural, ela se especializa no exercício exclusivo de ensinar e reproduzir valores sociais e culturais, cabendo-lhe a função de preparar as pessoas, sem discriminação de classe, para uma sociedade ativa, em constantes transformações, permitindo que todos tenham acesso ao saber dentro de um processo de promoção da mais ampla democratização.

Segundo Moran (2000), os termos escola e cultura estão intrinsecamente interligados, pois ambos estão mediados pelo ser humano, encontrando-se em Oliveira (1997, p. 26) a afirmativa de 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”. Nesse enfoque, a mediação no processo de ensino-aprendizagem ocorre, principalmente, nas relações com o professor em sala de aula, para o qual, muito mais do que uma profissão, configura-se em um desafio que requer um vasto leque de conhecimentos e saberes específicos necessários ao exercício da prática docente, considerando-se que esta, na medida em que não se trata de uma função que se esgota em si

mesma, abrange amplos contextos do setor social onde se depara com uma pluralidade de atores que objetivam valores diferenciados.

Dessa maneira, a ação do professor, no âmbito de uma sociedade heterogênea, deve ultrapassar o caráter técnico no que se refere à mera transmissão do saber acumulado, para atingir a condição de construtor de saberes e habilidades indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo, moral e éticos de seus alunos. Percebe-se, portanto, que o docente, enquanto partícipe do sistema educacional, tem o papel de ensinar valores, condutas e saberes que a sociedade julga imprescindíveis para crianças e jovens, mas encontrando-se, nas últimas décadas, a necessidade de se repensar as práticas educativas, haja vista que, em relação à escola, muitas delas permanecem impermeáveis às mudanças que afetam a sociedade com o passar do tempo, sem perceber a nova visão de ciência que emerge neste cenário.

Em decorrência dessa crença, a presente pesquisa resultou da experiência e preocupação da autora como professora ligada à disciplina Língua Portuguesa II, esta contemplando o estudo da Literatura Brasileira, nos cursos de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia/SE [IFS]. Como professora há mais de 30 anos, a questão da educação sempre foi muito forte na trajetória de vida pessoal e profissional da autora, pois a mesma sempre pensou em trabalhar como mediadora na busca por novos conhecimentos, além de acreditar que existe um compromisso sociocultural dos docentes diante das necessidades de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em geral.

Nesse percurso, conviveu-se, especificamente, com o fato de que o ensino de Literatura necessita estar em contínua revisão, o que implica em mudanças nos seus referenciais teórico-metodológicos, face à diversificação e complexidade da vida contemporânea. Tais mudanças já estão ocorrendo, progressivamente, não só nas temáticas do currículo, ou seja, na introdução de uma perspectiva multicultural nos conteúdos globais, mas, também, na reconstrução da Literatura no próprio ambiente escolar, na interação entre professor e alunos, na observação sobre a forma de agrupá-los, dos aspectos linguísticos, da expressão e da contextualização dos aspectos literários. Porém, apesar de se registrarem iniciativas individuais de professores que procuram contemplar as diferentes culturas e grupos sociais nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto na teoria quanto na prática, sem desconsiderar os respectivos contextos, ainda é preocupante o desinteresse dos alunos no estudo da referida disciplina.

Diante dessa problemática, identificada também por outros profissionais da área, buscou-se, incessantemente, desenvolver um trabalho a partir da reflexão sobre a forma de associar prática e teoria que vinculasse saberes e realidade a ser vivenciada pelos discentes, com ênfase ao exercício da expressividade, leitura e análise de textos da Literatura Brasileira. No contato com a sala de aula, detectou-se que o ponto nevrálgico do trabalho com textos da Literatura residia na dificuldade de alunos e professores em concretizarem as obras literárias, e, mesmo tendo clareza que existem várias possibilidades pedagógicas, deu-se destaque ao Seminário Temático como uma atividade socializadora e instrumento facilitador do desempenho discente durante o estudo de autores inseridos em diferentes épocas, reconhecendo-se, por esta via, que a contextualização ocorrida através da interdisciplinaridade, emerge como possibilidade concreta de aprendizagem.

Nas duas aulas semanais de Língua Portuguesa, ministradas pela autora nos cursos técnicos integrados do IFS, durante as quais realiza o ensino da Literatura Brasileira, procurou-se estratégias de aproximação do aluno como leitor em relação às obras da literatura dos séculos XVIII e XIX, principalmente daquelas referentes ao Romantismo, que envolvem a prosa e poesia no Brasil e no mundo. Nessa perspectiva, ao se lançar mão do Seminário Temático como metodologia de ensino socializante, identificou-se que o mesmo permite o estabelecimento de um diálogo entre modelos do passado e do presente, através do qual os alunos têm reconstituído os respectivos períodos com suas nuances ideológicas e correlação de forças, assim como em termos do movimento a que os autores lidos se filiam, desenvolvendo, em consequência, referenciais estéticos pela degustação de verdadeiras obras de arte na literatura.

Desse modo, ao ingressar no curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, o desejo de realizar uma investigação abordando o ensino da Literatura tornou-se contundente e, instigada por atividades que evidenciam uma preocupação com o trabalho contextualizado para que o aluno possa ter uma aprendizagem mais significativa, encontrou-se a oportunidade para a avaliação do Seminário Temático desenvolvido na prática docente. Conforme esclarecem Neder e Preti (2003), os Seminários Temáticos caracterizam-se como um dos componentes centrais do processo de acompanhamento e avaliação do aluno, servindo como elemento motivador para o desenvolvimento de processos de pesquisa no cotidiano das práticas pedagógicas, para uma "epistemologia da prática" (p. 43).

Assim, o objeto de estudo desta investigação é a aplicação do Seminário Temático, como estratégia facilitadora no processo da aprendizagem em Literatura Brasileira, referendado na leitura e análise de obras da Prosa Romântica situadas nos séculos XVIII e XIX, as quais são incluídas no planejamento anual das 2ª séries do Ensino Médio dos cursos integrados no IFS, justificando-se esta abordagem pela adoção, na prática docente, desta forma de tornar compatível o ensino com as necessidades e características localizadas naqueles alunos, os quais se encontram em processo de construção da identidade, atravessando profundas mudanças físicas, emocionais e comportamentais, nem sempre bem compreendidas e trabalhadas pelos educadores em virtude de deficiências, neste sentido, nos cursos de formação docente, quer no nível inicial ou na educação continuada.

Na realidade, esta investigação, que serve de suporte para um trabalho de pesquisa-ação desenvolvido juntamente com os discentes, tem como objetivo investigar se estes estão resignificando a aprendizagem da Literatura Brasileira, a fim de que, na reflexão sobre o percurso das aulas, torne-se possível a identificação dos limites e das possibilidades do Seminário Temático tal como projetado pela professora. Portanto, para além de se questionar o ensino de Literatura, os principais objetivos que nortearam a pesquisa aqui descrita foram o de se fazer uma análise situacional acerca dos Seminários Temáticos na visão dos participantes envolvidos, assim como formular alternativas de procedimento didático que ofereçam subsídios para profissionais das áreas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Para se avaliar o processo, no tocante ao alcance das metas atingidas pelas atividades desenvolvidas em sala de aula de acordo com os eixos temáticos, no âmbito da pesquisa-ação, utiliza-se da revisão bibliográfica, com a finalidade precípua de levar a pesquisadora à descoberta de enfoques e percepções dos pesquisados. É necessário esclarecer que a utilização da pesquisa-ação como uma concepção metodológica, diz respeito à atividade de pesquisa que o educador desenvolve no contexto educativo com o intuito de melhorar a sua prática pedagógica, buscando novas alternativas para os problemas enfrentados com a aprendizagem dos alunos, conflitos da comunidade educativa e, sobretudo, como método utilizado para valorizar o meio cultural, social e econômico do discente, tornando-o construtor da identidade de seu povo, conforme pontua Caldart (2004), ao discutir a pesquisa como estratégia pedagógica para a formação e prática dos professores.

De acordo com Freire (2002, p. 32):

“Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no

corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Portanto, a estratégia teórico-metodológica desta pesquisa além de incluir a revisão bibliográfica alicerçada em livros sobre o assunto, artigos científicos de autores cujas temáticas têm ligação com o objeto de estudo, teses acadêmicas versando sobre o tema, o que permitiu a construção de um panorama do conhecimento acerca do assunto enfocado pela investigação, para atingir o escopo proposto, utilizou-se da abordagem que permitiu aliar os aspectos qualitativos das informações à possibilidade de quantificá-los posteriormente, e, assim, aumentar o grau de objetividade da análise, tornando-a mais consentânea com a realidade. Dessa maneira, a coleta de dados foi feita mediante questionários com questões abertas, aplicados junto aos alunos da pesquisadora, encontrando-se o relato desta experiência detalhado nos capítulos que compõem esta dissertação.

A Introdução possui cunho narrativo e conta aspectos da trajetória profissional da autora, mencionando-se, de uma forma breve, os motivos que levaram a ter interesse pelo objeto literatura/ensino/seminários temáticos, dentro de uma linha de apresentação que permitiu estabelecer pontes com alguns pesquisadores que integram o suporte teórico escolhido para a pesquisa, tais como, Anísio Teixeira (1976), José Manuel Moran (2000) e Paulo Freire (2002).

O Capítulo I, referente às Reflexões sobre a Educação, está subdividido em três partes. Na primeira parte, traça-se, sucintamente, um panorama histórico da educação, ressaltando-se as contribuições das diferentes civilizações, em épocas distintas, com o intuito de situar o começo do sistema escolar brasileiro, seus ideários e suas influências na prática educacional do país; a segunda parte detalha o sistema educacional, no Brasil, desde o ensino jesuítico até o modelo atual; e, finalmente, a terceira parte inclui o significado e o desafio da reforma educacional, diante uma luta política que levou à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN], a qual dispõe o Ensino Médio como Educação Básica. Assim, esboça-se um breve histórico da legislação, cotejando-a com as orientações que subjazem nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio [PCNEM], estabelecendo um laço entre os documentos oficiais da Educação e os da Educação Básica, mantendo-se, basicamente, as discussões centradas nas ideias de José Carlos Libâneo (2002), Lourenzo Luzuriaga (2001), Maria Lúcia de Aranha (1996) e Carlos Rodrigues Brandão (1995).

O Capítulo II, denominado de A Literatura no Contexto da Língua Portuguesa, enfoca o ensino da Literatura com a proposta de se apresentar o ambiente educacional em que se insere a pesquisa, delineando-se, através de um quadro teórico fundamentado, preferencialmente, em Antônio Cândido (1995) e Regina Zilberman (2003), as reflexões sobre os intrincados percursos que envolvem o processo para formação do leitor literário. Desse modo, analisam-se aspectos de interações e de letramento indispensáveis para o Ensino Médio, apresentando o perfil desenhado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o alunado, neste nível de ensino, na disciplina Língua Portuguesa.

O Capítulo III volta-se para a reflexão das possibilidades didáticas e os limites que se apresentam nos encaminhamentos da estratégia do Seminário Temático que, enquanto técnica de ensino socializado, pode trazer importantes contribuições no tocante ao estudo e análise literária. Contempla-se, ainda, a didática orientada para as atividades educativas que envolvem esta metodologia, tendo como embasamento, os pressupostos dos autores Ilma Passos Alencastro Veiga (2008) e Marcos Tarcísio Masetto (2000), dentre outros.

O Capítulo IV descreve a Metodologia e Desenvolvimento da Coleta de Dados, onde se perscruta os sujeitos –alunos - inseridos em uma determinada esfera socialmente definida - a sala de aula do IFS-, a fim de investigar como estão sendo efetivadas as práticas de leitura literária e como estes alunos concebem o estudo da Literatura com a intervenção didática do Seminário.

No Capítulo V consta a análise dos dados constitutivos que compõem este estudo de natureza colaborativa, o qual abarca, prioritariamente, as atividades desenvolvidas durante as apresentações do Seminário Temático nas aulas de Literatura realizadas pela autora.

Por último, tecem-se as considerações finais de modo a oferecer as contribuições que o trabalho, conforme se acredita, possa trazer para os demais professores da disciplina.

No presente trabalho, a norma APA foi utilizada para as citações e referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

A educação de cada povo surge através de sua história, como uma cultura que prevalece com o decorrer do tempo, constituída a partir de uma série de fatores, destacando-se, como principais, os ideais sociopolíticos e o interesse do homem pelo conhecimento. Na reflexão sobre o conceito do termo, pode-se dizer que:

“O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a imenso conjunto de outras práticas educativas” (Libâneo, 2002, p. 63).

Assim, nos primórdios da humanidade, quando o indivíduo buscava na natureza a garantia para seu próprio sustento, vivendo em processos rudimentares de transformação mesmo sem procurar compreender a razão, o sentido e a finalidade das mudanças que ocorriam naquele tempo, a educação acontecia, neste contexto, de uma maneira universal e integral. Em tal ambiente, o homem encontrava-se em uma condição estável de socialização, onde as crianças imitavam os adultos, aprendendo para a vida e por meio da vida, ou seja, a criança no seu dia a dia aprendia com os adultos e este aprendizado era passado de geração a geração, o qual pode ser definido como “uma educação natural, espontânea, inconsciente, adquirida na convivência de pais e filhos adultos e menores. Sob a influência ou direção dos maiores, o ser juvenil aprendia as técnicas elementares necessárias à vida: caça, pesca, pastoreio, agricultura e fainas domésticas” (Luzuriaga, 2001, p.14).

Segundo Aranha (1996), essa sociedade pré-histórica, primitiva, não apresentava classes sociais porque todos eram considerados iguais, não havendo, por conseguinte, um superior e nem dominação de um ou de outro segmento, nem tampouco comércio e instituição chamada escola, pois a educação, ou melhor, as formas de educar, ocorriam em vários momentos espalhados pela tribo, e todos os elementos da família, direta ou indiretamente, participavam do ensino da criança. A respeito da sociedade primitiva, no que se relaciona à educação espontânea e inconsciente, Brandão (1995) acrescenta que à medida que as crianças conviviam com os mais velhos, imitavam e aprendiam, de modo que, no próprio gesto de fazer a coisa, o saber fluía naturalmente, pois eram incomuns os tempos notadamente

alocados apenas para o ato de ensinar, misturando-se as situações de aprendizagem com a vida, em momentos de trabalho, lazer ou de amor.

Conforme Emile Durkheim (1978 citado por Brandão, 1995, pp. 18-19):

“Sob regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores”.

Conclui-se que essa educação, representada pela transmissão oral de costumes e crenças definidos naturalmente pela repetição das condutas dos grupos mais velhos e, também, do chefe guerreiro, era necessária àquela realidade que não dispunha de classes, comércios e nem escritas. Porém, as primeiras civilizações, nas quais se incluíam os povos originários do Egito, Mesopotâmia, Índia e China, chamados de orientais no ano 4000 a. C., passaram a ter uma organização política – Estado- que excedia a vida da tribo, constituindo-se em sociedade tradicionalista, diferentemente das sociedades tribais (Brandão, 1995). De acordo com esse autor, no âmbito dessas sociedades, os governos se caracterizavam pelos caracteres despóticos e teocráticos, usando a fé religiosa como forma de poder sobre a população que, por sua vez, era constituída por lavradores, comerciantes e artesãos, os quais, além de não ter direitos políticos, não tinham acesso ao saber da classe dominante, estando a categoria subalterna excluída da sociedade, bem como as mulheres que ficavam limitadas à educação familiar informal.

A partir dessas civilizações inicia-se a marca da desigualdade econômica, social e educacional, caracterizada por uma linha de educação ofertada aos exploradores e outra aos explorados, originando-se o dualismo escolar, presente ainda na realidade do sistema educacional brasileiro. Nessas primeiras culturas, a escrita surge ainda em caráter não complexo, até chegar ao alfabeto, no momento em que o Estado da época necessitava registrar seus dados, sendo tal conhecimento, a princípio, bastante restrito, configurando-se como sagrado e esotérico, bem como utilizado como forma de poder, ficando seu cultivo por conta das classes especiais de pessoas ligadas ao Estado (Aranha, 1996). Dessa forma, os egípcios foram os primeiros a se conscientizarem do quão importante era ensinar, fundando casas de instrução onde se ensinava a leitura, a história dos cultos, a astronomia, a música, e a medicina, tendo sido preservadas, contudo, poucas informações a este respeito.

Nesse ambiente, mesmo os filhos de pais pertencentes à classe rica não tinham direito de compartilhar diretamente dessa pedagogia oriental, ficando obrigados a idealizar a figura patriarcal da família e a seguirem seu modelo, pois se desconsiderava totalmente o saber e inteligência daqueles. Segundo Luzuriaga (2001, p. 35), o que mais interessava a essas famílias eram os valores da tradição: "essa educação heroica ou cavalheiresca baseava essencialmente no conceito da honra e do valor, no espírito de luta e sacrifício, assim como na capacidade e excelência pessoais".

Aranha (1996) enuncia que, contrariamente às outras formas de educação existentes, a Grécia passou a exercer grande influência, durante séculos, no que se refere às linhas conscientes de ação pedagógica, constituindo-se como a primeira civilização, na Antiguidade, a desenvolver um ensino centrado na formação integral do homem, corpo e espírito, o qual consistia, inicialmente, na integração entre o preparo físico e a formação moral, e tempos depois, no surgimento dos filósofos que incitaram a formação política e o debate intelectual entre os homens. Nasce aí, jamais vista antes, a valorização individual de cada homem e a promoção da educação em seus mais variados aspectos, principalmente, nas questões sobre: "O que é melhor ensinar? Como é melhor ensinar? Para que ensinar?" (Aranha, 1996, p.41).

Em toda sua educação histórica, pode-se dizer que a Grécia apresentou dois períodos extremamente importantes que dividiram a civilização, a saber: educação homérica, característica dos séculos XII a. C. ao VIII a. C.; e, nascimento da filosofia, ocorrido entre o século VI a. C. e o século II a. C. Nesse contexto histórico, a educação é posta como uma questão definitiva para o destino do homem, encontrando-se a ideia, enquanto um legado deixado pelos gregos, de que ambos – homem e educação- estão definitivamente vinculados. Ao se comparar as diferenças do ensino tradicional daquela época quanto ao pensamento pedagógico grego, nota-se que o ensino na antiguidade oriental preocupava-se com uma educação rígida submergida por aspectos religiosos e formais, com destaque aos livros sagrados que objetivavam a perpetuação de costumes e a transgressão de normas; adversa ao ensino tradicional, a educação grega estimava a liberdade de pensamento, pregando que o uso da razão e da inteligência crítica fazia de cada um, cidadão de personalidade livre para traçar seus próprios objetivos e sonhos (Brandão, 1995).

Entretanto, já não era mais suficiente, para aquela época, a honra pela pátria ou o exercício e treinamento físico visando o desenvolvimento do corpo, tornando-se necessário alcançar a excelência, tanto em nível moral quanto intelectual, diante de tantas mudanças ocorridas. Conforme menciona Aranha (1996, p. 41), "surge, pois, a necessidade de elaborar

teoricamente o ideal da formação, não do herói, submetido ao destino, mas do cidadão. Este deixa de ser o depositário do saber da comunidade, para se tornar o que elabora a cultura da cidade”.

Sob a influência dos filósofos educadores, a civilização grega prestigia um novo ideal de educação, a Paidéia¹ que, segundo Aranha (1996), esboçava as primeiras linhas conscientes da ação pedagógica, mediante a qual, crianças e adolescentes deveriam adquirir determinados conhecimentos e habilidades indispensáveis para torná-los homem e cidadão capazes de intervir, de maneira racional e individual, na organização política e social de sua comunidade. Esses conhecimentos e habilidades dar-se-iam por meio da educação ligada à palavra e a escrita, bem como, da formação do homem como orador, elevando-o a uma condição de excelência adquirida pelo estudo e pelo empenho (Cambi, 1999).

Entende-se, portanto, que o processo educativo daquela época estava devidamente organizado no que diz respeito a elevar e valorizar as potencialidades do homem, com a finalidade de torná-lo percebido como indivíduo pensante, consciente e racional em prol de sua verdadeira existência. Para o filósofo Platão, as atividades de educação física, a música, os poemas, a disciplina, a valorização individual do homem facilitavam o seu desenvolvimento integral, pois contemplavam as dimensões socioeducacionais e físico-intelectuais, considerando-se que "a educação é um instrumento para desenvolver no homem tudo que implica sua participação na realidade ideal, tudo o que define sua essência verdadeira" (Aranha, 1996, p. 54).

Apesar das riquezas de conhecimento relacionadas à educação, havia muitas diferenças entre os seus habitantes, pois na Antiguidade, a Grécia não formava uma unidade política, organizando-se em povos de distintas regiões que, com o tempo, passaram a ser chamadas de cidades-estados, tendo, em comum, o idioma, a religião e similitude nas instituições sociais e políticas. Aranha (1996) destaca que na sociedade grega, o sistema educacional era direcionado apenas para os ricos, à classe elitista, semelhante ao sistema tradicional de ensino, enquanto a classe dos pobres não tinha acesso aos conhecimentos, sendo permitido o direito ao saber somente àqueles que possuíam propriedades, uma vez que a maioria dos pobres desprovia de tempo para estudar, pois trabalhava na agricultura.

Mas, independentemente de a educação grega ser voltada para a classe elitista, os gregos deixaram um legado para a educação, através do qual se torna possível refletir acerca

¹ A palavra paidós, com o sentido de pais, criação, inicialmente, significava apenas a criação de meninos, passando a ser empregada, em sentido geral, como educação integral e formação do homem, no aspecto físico e intelectual (Aranha, 1996, p. 18).

dos verdadeiros fins da ação pedagógica, de modo geral. Enfocando-se a maneira como esse povo pensava sobre o que seria melhor ensinar e como fazê-lo, na tentativa de corresponder às exigências da época, encontra-se que as contribuições gregas fornecem os subsídios para se cogitar sobre a educação atual, a fim de que se possa adequar e satisfazer, de forma positiva, as determinações impostas pela sociedade contemporânea.

Por outro lado, a sociedade romana, constituída por grandes proprietários - os patrícios-, pequenos proprietários e plebeus, sendo estes últimos excluídos do poder e sem direito ao voto, de igual modo como acontecia na sociedade tradicionalista que não concedia aos escravos o direito de estudar, pois, tratados como objetos, aprendiam a fazer arte nas casas às quais serviam. Em Roma, o trabalho manual não era valorizado e o intelectual pertencia só à classe dos nobres, os chamados cidadãos livres, correspondentes à pequena parcela da sociedade, apresentando a educação, de acordo com Aranha (1996), algumas das características da Grécia Clássica, observando-se que os estudos eram, na maioria das vezes, humanistas, os sistemas de ensino amplos e universais, com a finalidade de atingir todos os povos e nações pertencentes ao Império Romano, sempre buscando aquilo que caracteriza o homem em todos os tempos e lugares.

A educação 'humanitas' visava à formação da elite dominante em romanos competentes que, enquanto homem racional, pudessem pensar corretamente e, conseqüentemente, se expressarem de maneira convincente, procurando, neste processo, a valorização da vida familiar, tendo o pai como figura central, bem como da ação e da vontade do homem, afirmando a necessidade de um estudo individual, assim como incentivando, em épocas mais adiantadas, a criação do primeiro sistema de educação estatal. Essa sociedade, diferente da antiguidade grega, não se interessava pela filosofia e nem pelo processo investigativo na educação, mas, em contrapartida, desenvolveu e designou normas jurídicas do direito estabelecendo, assim, grande influência no mundo ocidental, podendo ser distinguidas três fases no ensino romano (Luzuriaga, 2001).

O primeiro período, denominado de heroico-patrícia, caracterizava-se pela influência da família, na qual o pai exercia máxima autoridade, identificando-se, neste contexto, que a educação do filho, ao completar sete anos, deixava de ser responsabilidade da mãe para constituir-se encargo pessoal do próprio pai, continuando as meninas sob os cuidados maternos, tomando conhecimento dos serviços domésticos. Após completarem dezesseis anos, os jovens eram encaminhados para a função militar ou política, conforme explica Luzuriaga (2001, p.60): "os filhos acompanhavam os pais nos tribunais e até nas sessões do

Senado, e assim se iniciavam em todos os aspectos da vida civil. Assistiam também, com os pais, aos festins dos maiores, cantavam e faziam às vezes de escudeiros ou servidores”. A educação nesse período era austera, dedicada mais à moral e ao civismo do que ao aspecto intelectual, tendo seu conteúdo centrado na educação física, para fins de caráter pré-militar do que propriamente esportivo, e nos aspectos jurídicos- morais, disponibilizando ao nobre romano, o estudo sobre a agricultura, a guerra e a política; aos poucos, no entanto, a camada aristocrática cedeu lugar aos pequenos comerciantes, aos artesãos e para uma pequena classe de burocratas (Luzuriaga, 2001).

De maneira geral, na segunda fase, a educação romana foi marcada por várias transformações, sendo uma delas a fusão da cultura romana com a helenística, possibilitada pelo desenvolvimento do comércio romano e sua expansão pelo Mediterrâneo. Segundo Aranha (1996), os romanos impuseram o latim às numerosas províncias conquistadas da Grécia, a qual, por sua vez, transmitiu-lhes a filosofia da educação, dando-se início à formação bilíngue com o aprendizado do latim e grego, além da exigência de um novo modo de educar, motivo pelo qual foram criadas as escolas elementares particulares – escolas ‘ludi magister’² -, onde se aprendia, demoradamente, a ler, escrever e contar, dos sete aos doze anos, sob a ameaça de castigos infligidos pelos mestres, pessoas simples e mal remuneradas que, para desempenhar seu ofício, ajeitavam-se em qualquer espaço. Surgiram, também, as escolas dos gramáticos, destinadas aos jovens de 12 a 16 anos, no âmbito das quais os aprendizes conheciam os clássicos gregos, ampliando seus conhecimentos literários, ao mesmo tempo em que estudavam geografia, aritmética, geometria e astronomia, iniciando-se na arte de bem escrever e bem falar. Na mesma época, aparece, ainda, um terceiro grau de educação denominado de escola do ‘retor’³, pois a retórica exigia o aprofundamento do conteúdo e da forma do discurso, porém, diferentemente dos ‘ludi magister’ e dos gramáticos, os retores eram professores mais respeitados e bem remunerados (Aranha, 1996).

Na terceira fase, durante o Império, a educação romana substitui, por outro modelo, a organização educacional particular e privada existente, através do qual o Estado interfere morosamente, sem grandes comprometimentos em assuntos da área, destacando-se, este período, por uma nova fase cultural e educacional. Luzuriaga (2001) salienta que no instante em que o Estado se dispõe a ocupar-se diretamente da educação, os jovens estudantes já não mais se preparavam exclusivamente para a guerra, como era feito nos períodos romanos anteriores, alterando-se, em decorrência, o propósito educacional que passa a visar o

² Aranha (1996) explica que a palavra ludi corresponde a jogo, divertimento; a palavra magister= mestre.

³ Retor, de acordo com Aranha (1996), refere-se ao professor de retórica (Aranha, 1996).

atendimento da necessidade do Império, criando-se escolas públicas com a finalidade de preparar administradores, treinando-os para futuramente apresentarem características de supervisores, alcançando-se, desta maneira, grande nível cultural, uma vez que os funcionários deveriam ter, pelo menos, instrução elementar.

Em síntese, segundo Luzuriaga (2001), meninos e meninas, aos sete anos, deveriam cursar a escola primária, a ‘*ludi magister*’, quando lhes era oferecida educação elementar, muito rigorosa e com frequentes castigos físicos, tendo como conteúdo a leitura, a escrita e o cálculo; a escola do gramático, correspondente ao ensino secundário de hoje, proporcionava aos jovens dos doze aos dezesseis anos, a gramática latina, a gramática grega e a matemática, tornando mais intenso o valor jurídico-político em seu ensino; o terceiro grau escolar, a escola do retórico, espécie de universidade, inspirava seus ensinamentos na filosofia e no direito. Assim, o espírito da educação romana pode ser resumido, primeiro, na consolidação da cultura helenística, pela qual, conforme salienta Aranha (1996), os romanos foram conquistados; segundo, pela objetividade de universalizar o ensino, expandindo-se até chegar a um grande império constituído por vários povos; e terceiro, o próprio sentido da palavra ‘*humanitas*’, com a concepção do homem como ser moral, político e literário.

Com o fim da sociedade greco-romana e a queda do Império Romano, inicia-se a sociedade feudal, caracterizada por ser um período de turbulência para a educação que, passando a ser controlada pela Igreja, tinha como finalidade principal, educar o indivíduo segundo os ensinamentos sagrados, mantendo as técnicas do ensinar distinguidas pela austeridade e formalidade. Contrariamente à Antiguidade Romana, a educação medieval centrava seus princípios na formação do homem cristão, aquele que atingiria a mais alta espiritualidade, levando a acreditar que, desta forma, abraçariam a vida eterna e salvariam a própria alma, fazendo com que, aos poucos, o espírito crítico e a autonomia de pensamento, deixados pelos ‘humanistas’, fossem diminuindo, cedendo lugar a uma educação cuja ação pedagógica fundamentava-se em Deus e na leitura dos clássicos, bem como dos textos sagrados: “Há, portanto um modelo de homem, uma essência a ser atingida para a maior glória de Deus” (Aranha, 1996, p. 82).

Em um segundo momento, a partir do século XI, a Idade Média contempla algumas transformações as quais repercutem no desenvolvimento do comércio, incidindo decisivamente no cenário econômico, educacional e social. A atividade comercial é retomada pelos antigos servos libertos que passariam a ser chamados de burgueses e, em consequência desta nova fase, as cidades reaparecem juntamente com a necessidade de se aprender a ler,

escrever e calcular, o que propicia àquela camada social, o enriquecimento de sua economia e a solidificação de uma classe suscetível aos luxos e prazeres da vida, conforme esclarece Aranha (1996).

Ao término da Idade Média, nos séculos XVI e XVII, surge o Renascimento como um movimento cultural e artístico, buscando restaurar, em todos os aspectos, as formas e ideais concebidos na Antiguidade Clássica, principalmente a educação, esta passando a exercer um papel importante na nova reforma, uma vez que, as propostas educacionais renascentistas se desviariam totalmente da educação verbalista e rígida imposta nos tempos medievais. Nesse cenário, identifica-se que a censura renascentista feita à educação medieval referia-se aos ensinamentos formais e livrescos, os quais não davam liberdade à criança para criticar, contestar ou buscar novas formas de conhecimento, ficando dependentes desta educação de leituras, sem propensão à análise de estudos (Luzuriaga, 2001).

Do campo das representações pedagógicas da era Renascentista ficaram algumas contribuições e influências que coincidem com as preocupações dos tempos atuais, pois veem de encontro à necessidade de se construir uma nova realidade educacional no tocante às práticas pedagógicas e educativas, reconhecendo-se que aquelas, avessamente ao pensamento medieval, procuraram adaptar a educação segundo os moldes e as exigências de uma era intelectualmente produtiva. Nessa perspectiva, encontra-se Vittorino da Feltre (1378-1446), um dos principais educadores renascentistas, defensor de uma educação individualizada e competitiva, cuja preocupação consistia em tornar o ambiente escolar agradável, alegre, capaz de aprofundar uma educação mais construtiva e humanista, além de se esforçar para ensinar a literatura e a história romana a seus alunos, mas, em vez de se restringir unicamente ao estudo da gramática, seus ensinamentos seguiam uma linha de pensamento nos quais os jogos, os esportes e as brincadeiras mesclavam-se com o seu ensinar (Peeters & Cooman, 1971).

Aranha (1996, p.91) complementa essa informação quando diz: “Feltre cuida não só de recreação e exercício físico, mas do desenvolvimento da sociabilidade e do autodomínio. A sua escola oferece cursos de equitação, natação, esgrima, música, canto, pintura e jogos em geral”. Outros educadores, tais como François Rabelais (1494-1553) e Michel de Montaigne (1533-1592), apresentaram propostas de uma nova educação na qual a criança deveria participar ativamente dos conteúdos, a fim de não acumular conhecimentos sem ao menos colocá-los em prática, cabendo ao educador instigar o estudante para que adquirisse curiosidades por todas as coisas, estimulando-o a realizar atividades espontâneas (Luzuriaga, 2001).

Segundo Peeters e Cooman (1971), Rabelais pleiteou uma educação fundamentada na leitura, pois, para ele, ensinar deveria ser algo bem assimilado e compreendido, não devendo abranger apenas os elementos sociais, morais, religiosos e físicos, esta deveria ir além, a fim de atingir a formação do indivíduo pensante e livre para agir. Seguindo a mesma linha educacional de Feltre, Rabelais instruía os alunos alternando seu ensinamento com esportes e exercícios físicos, dentro de uma proposta educacional participativa direcionada a levá-los à compreensão da vida e de seus valores humanos; de igual modo, Montaigne acreditava em uma educação destinada ao preparo do homem em seu caráter ágil e crítico, especificamente importante para a formação do gentil-homem, mencionando, em suas propostas, o quanto era importante o respeito do educador para com seus alunos a fim de não constrangê-los, cabendo ao mestre também visualizar o potencial de seus discípulos não exigindo o que superasse as forças juvenis.

Ainda na condução do pensamento de Montaigne, de acordo com Luzuriaga (2001), o melhor método para educar baseava-se na conversa e na discussão, considerando-se que, desta forma, as crianças se habituariam a raciocinar e não aceitariam passivamente as informações que lhes fossem transmitidas, pois, segundo aquele educador, o estudo exclusivo dos livros não levaria o educando a uma análise crítica, uma vez que, estes eram fracos e lânguidos: "Não é uma alma, não é um corpo, o que o mestre deve tratar de formar: é um homem... Todo o estudo e todo trabalho não devem ser encaminhados a outra mira que sua formação" (Luzuriaga 2001, p.106).

Essa nova concepção de homem ansiava por uma educação capaz de formar o indivíduo como ser diligente, dotado de espírito crítico e prático para transformar o saber visando seus próprios interesses, contudo, mantendo com maior veemência a exclusão da grande massa popular. Assim, é proposta uma organização hierárquica que separaria as crianças em graus de aprendizagem, no âmbito de uma escola que não se balizaria apenas à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral do homem (Aranha, 1996), seguindo a educação, dentre vários momentos históricos e pensamentos pedagógicos, até a época do Absolutismo, onde se torna possível situar o começo do sistema escolar brasileiro, seus ideários e suas influências na prática educacional do país.

1.2 SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL

O estudo da educação a partir de um contexto histórico é importante porquanto nele estão contidas as raízes do presente, podendo, desta forma, encontrar-se que a educação

brasileira é marcada por rupturas, ocorrendo a primeira delas com a chegada dos portugueses ao território do Novo Mundo, os quais trouxeram um padrão de educação adequado da Europa, apesar de as populações, que por aqui viviam, possuírem características próprias de se fazer educação, ressaltando-se, de acordo com Sodré (1994), que esta, praticada entre os indígenas, não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu.

E, embora a semente da sociedade brasileira tenha sido lançada no solo do novo mundo em pleno período da Renascença e da Reforma, o Brasil, bem como toda a hoje chamada América Latina, constituíram na época, terras e povos a conquistar para o catolicismo, dentro do movimento da Contra Reforma, cujo espírito, por intermédio da Companhia de Jesus, iria dominar toda a evolução da sociedade brasileira.

“O ensino jesuítico, por outro lado, conservado à margem, sem aprofundar a sua atividade e sem preocupação outras, senão as do recrutamento de fiéis ou de servidores, tornava-se possível porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelo a ele. Sua marginalidade era a essência de que vivia e se alimentava”. (Sodré, 1994, p. 17)

O sistema educacional dos jesuítas, subordinando-se aos imperativos do meio social e “completamente alheio à realidade da vida da colônia” (Romanelli, 1997, p. 35), pôde permanecer inviolável, fortalecendo, assim, as fileiras de fiéis e servidores, pois o seu papel conservador possibilitou que culturas inteiras, como aquelas pertencentes às comunidades primitivas indígenas, fossem esmagadas, sendo logo substituídas pela cultura desses padres. A posição assumida pelos padres jesuítas sempre foi a de restauradora do dogma e da autoridade, marcada pela repulsa às atividades inovadoras, o que trouxe prejuízos, claramente expostos por Azevedo (1997, p. 508):

“O livre exame, o espírito de análise e de crítica, a paixão da pesquisa e o gosto da aventura intelectual, que apenas amanheciam na Europa, teriam, sem dúvida, alargado o nosso horizonte mental e enriquecido, no campo filosófico, a nossa cultura ficou sem pensamento e sem substância, quase exclusivamente limitada às letras”.

Nota-se que com a rápida difusão do ensino jesuítico, a sociedade colonial esteve, durante todo o período de permanência da Companhia de Jesus no Brasil, afastada das atividades criadoras que se faziam presentes na Europa, reduzida, por conseguinte, ao

domínio intelectual dos jesuítas – padres avessos à liberdade e defensores da autoridade. A educação, no período colonial, portanto, refletiria a organização de uma sociedade simultaneamente dominada e dominadora, considerando-se que, ao mesmo tempo em que sofria a opressão da metrópole, era uma sociedade escravocrática de senhores e escravos.

Nesse contexto, “a ‘cultura brasileira’ não podia ser considerada ‘nacional’, pois tendia a espalhar sobre o conjunto do território e sobre todo o povo seu colorido europeu” (Sodré, 1994, p. 15), mesmo porque, “a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente” (Romanelli, 1997, p. 34), sendo o “ensino destinado a formar uma cultura básica, livre e desinteressada, sem preocupações profissionais e igual, uniforme em toda a extensão” (Sodré, 1994, p. 15). Percebe-se, dessa forma, que os jesuítas, inclinados a satisfazer o ideal europeu, forneciam, exclusivamente, aos elementos das classes dominantes uma educação clássica, “e assim se iniciou a educação no Brasil, respondendo aos interesses políticos da metrópole e aos objetivos religiosos da Companhia de Jesus” (Werebe, 1997, p. 21).

Dessa maneira, a educação no Brasil caminhou por veredas tortuosas desde o início, porque, reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, voltava-se à estratificação e dominação social, encontrando-se arraigada, por diversos séculos, na sociedade, a concepção de predominância cultural de uma parte minúscula da mesma, configurada na ideia básica de que o ensino era apenas para alguns, e por isso os demais não precisariam aprender (Romanelli, 2001).

Nesse diapasão, Azevedo (1996, p. 516) confirma:

“O governo de um país como Portugal, ‘que se exauria em tentativas coloniais desproporcionadas com seus recursos em homens e meios materiais’, tendia forçosamente a concentrar todo seu pensamento e todos os seus esforços na exploração e defesa das colônias: a educação não lhe interessava senão como meio de submissão e de domínio político, que mais facilmente se podiam alcançar pela propagação da fé, com a autoridade da Igreja e os freios da religião.”

A educação, como meio de submissão e domínio político, refletia a posição assumida pelos jesuítas, pela Igreja e pelo governo português. Os primeiros, com seu espírito de autoridade e de disciplina, possuíam uma incrível arma intelectual de domínio representada por um ensino nitidamente dogmático e abstrato, exercendo, conseqüentemente, um papel eminentemente conservador; a Igreja católica, ameaçada pelo espírito crítico que rondava a

Europa, parecia empenhar-se, mediante o ensino jesuítico, pela reafirmação de sua autoridade; quanto ao governo português, identifica-se que confiou à Companhia de Jesus, já famosa pela superioridade de suas escolas, uma larga obra de penetração e de colonização das terras de Portugal, tendo em vista que, afinal, o seu principal interesse era o de exploração e defesa de suas colônias (Azevedo, 1996).

Segundo Teixeira (1976), os colégios dos jesuítas e as atividades das demais ordens religiosas voltavam-se ao ensino na colônia, a ser completado com cursos posteriores na metrópole, e a vinda de portugueses já educados de Portugal, uma vez que os postos importantes das duas hierarquias, a eclesiástica e a oficial, eram, de modo geral, privilégio dos lusitanos. Toda educação se resumia na formação do clero e dos letrados que exigisse a sociedade colonial, sendo que a educação propriamente superior foi negada à colônia e confiada às universidades metropolitanas, onde, aliás, dominavam, também, os jesuítas. De acordo ainda com esse autor, na colônia, os colégios se estenderam por todo o território e constituíram, durante longo período, a única educação formal existente, cuja organização, conteúdo e distribuição adaptavam-se ao tipo de sociedade teocrática e corporativa vigente àquela época.

Até 1759, a educação formal, da qual participava apenas uma pequena parcela da população civil, caracterizava-se pela catequese e a formação do clero, terminando na metrópole a educação superior nas carreiras leigas de legista, administrador e médico; no nível médio, prevalecia a educação artesanal designada aos métodos de aprendizado dos ofícios, que eram organizados em forma corporativa que lembrava a Idade Média. Após essa data, a educação secular ou pública perdeu o aspecto mais severamente teocrático dos dois séculos anteriores, começando, a partir daí, a luta pela supremacia política do Estado, fazendo com que surgisse a escola régia em substituição ao colégio dos jesuítas e com objetivos mais amplos do que a formação do clero. Na metrópole, a reforma da Universidade e o Colégio dos Nobres completaram o novo sistema de educação com ênfase na sociedade civil e na sua integração no Estado, sob o comando do despotismo esclarecido da época (Teixeira, 1976). As necessidades de educação para uma sociedade desse tipo restringem-se às dos filhos dos senhores e dos poucos servidores mais categorizados a eles aliados, sendo fundamentalmente uma educação para a conformidade e a manutenção do ‘status quo’.

Com a transmigração da família portuguesa, em 1808, instalam-se a Biblioteca Real, a Imprensa Real, o Museu de História Natural, o Jardim Botânico e uma Escola de Belas Artes e as primeiras escolares superiores, continuando o ensino elementar e secundário como

organização do tempo de colônia, com as escolas régias e os colégios de ordens religiosas. Também, inicia-se o processo que resulta na independência do Brasil sob a forma de uma monarquia constitucional, tendo o país, durante este período, uma educação que refletia a cultura dominante da sociedade dividida entre o conservadorismo de hábitos e o liberalismo de gestos, entre a estrutura social reacionária e opressora e a superestrutura intelectual e forma de constitucionalismo e liberdade, conforme menciona Teixeira (1997).

Os começos do sistema de educação propriamente brasileiro, após o período de colônia, manifestam-se pela introdução do ensino superior em escolas oficiais ou particulares, religiosas ou seculares destinadas à formação da elite, e com a criação de instituições superiores de cultura, características da autonomia intelectual e conservadas sob o controle do poder central, visando completar, assim, o sistema antes unido ao de Portugal, onde os brasileiros tinham de ir para os estudos propriamente universitários. Igualmente, teve-se o início da escola primária, tal como a concebeu o século XIX, e, depois desta, a educação vocacional de prendas para mulher e de ofícios para o homem, organizadas e mantidas pelas províncias, hoje Estados, assim como dos cursos preparatórios e escola secundária acadêmica.

Nesses sistemas, observa-se, de acordo com Teixeira (1997), que a educação formal traduzia a dualidade da sociedade brasileira, onde o sistema provincial e, mais tarde, estadual, de escolas primárias e vocacionais, destinava-se ao povo, e o do ensino acadêmico secundário e das escolas superiores para a elite, sendo ambos independentes, não dando passagem um para o outro. O autor esclarece que, pelo fato da sociedade manter-se escravocrática, o povo constituía-se dos homens livres porque os escravos eram considerados o chão da sociedade e não chegavam, portanto, à conquista da educação. O sistema popular iria, por conseguinte, transformar-se no sistema da classe média emergente que, pequena e modesta, contentava-se com as poucas escolas existentes, já que de algum modo estas davam prestígio para a classe social que surgia, o que motivou, neste sentido, às províncias criarem escolas normais que, construídas ao lado dos liceus ou ateneus para os meninos, tinham como finalidade o preparo de professores, caracterizando-se, todavia, pelas matrículas predominantemente femininas e pela equivalência às escolas acadêmicas para meninas do sistema para a elite, redimindo-se, desta forma, os sistemas estaduais criados com o espírito de discriminação social para as classes baixas, ao efetivarem matrícula feminina em classe mais alta.

Para Teixeira (1997), ao findar-se a monarquia, a educação brasileira compunha-se do sistema de elite sob o controle federal, com o ensino acadêmico secundário e as escolas superiores de medicina, direito, engenharia e agronomia, e o dos sistemas provinciais com a

escola primária de ensino elementar e complementar com 6 a 8 anos de estudos, além das escolas vocacionais de nível médio, entre as quais se sobressaíam as escolas normais, verdadeiros liceus femininos. Nesse contexto, o sistema de elite, de controle federal, era predominantemente privado, mantendo o governo central um único estabelecimento público de ensino secundário acadêmico na Capital e, pouquíssimas escolas superiores no Recife, na Bahia, em São Paulo e na Capital; por outro lado, os colégios particulares, alguns dirigidos por educadores que lembravam certos diretores de colégios ingleses, preparavam, em internatos, os filhos da classe dominante para o ingresso nas escolas superiores, enquanto as poucas escolas públicas preparatórias abriam escassas oportunidades para os alunos pobres, em contraposição aos abastados que tinham nas escolas particulares suas oportunidades asseguradas.

Na linha de pensamento de Teixeira (1997), encontra-se que ambos os sistemas, tanto o Provincial quanto o Central, eram para a educação de poucos, o que mantinha o ‘status quo’ de uma sociedade hierarquizada em escravatura, classe média embrionária e oligarquia dominante, a qual sofre uma mudança em sua estrutura com a abolição dos escravos no último quartel do século XIX, quando o império é tragado com a proclamação da República pelos militares, em um movimento incruento e, em essência, pacífico. No tocante à educação, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas, mantendo, o governo federal, um único estabelecimento de ensino secundário acadêmico e poucas escolas federais de ensino superior que, sendo gratuitas, representavam a sua contribuição à matrícula democrática no sistema de preparo da elite.

Sendo todo esse sistema altamente seletivo, o aluno pobre que a ele chegava, correspondia àquele aluno que, embora não procedente da classe dominante, possuía as qualidades pessoais necessárias para nela se integrar. A maior parte da matrícula se recrutava, na realidade, no ensino particular pago e destinado à classe abastada, ficando, portanto, o ensino superior, embora gratuito, assegurado apenas a esta classe, de acordo com um sistema organizado com o propósito de educação reduzida até ao nível médio que, compreendido após a escola primária, compunha-se de escolas normais para o preparo do magistério primário, escolas vocacionais para o ensino feminino do nível médio e o trabalho qualificado masculino.

Romanelli (2001) destaca que a classe dominante tinha de ser detentora dos meios de conhecimento e de ensino, mas nada disto obstando a ascensão da classe média, que fez quebrarem-se todos os padrões de ensino do tipo acadêmico, enciclopédico e destinado à elite,

bem como provocando a expansão de 156.000 alunos para 260.000, entre 1935 e 1940; de 557.000, em 1950; 1.177.000, em 1964; e, 2.737.800, em 1967. Nesse contexto, a nova classe média, sem tradições de classe média de tipo europeu, aspirava o ‘status’ da elite, de quem herdou os preconceitos contra o povo propriamente dito, daí haver buscado, primeiro, a exclusividade do ensino primário e médio públicos, mantidos gratuitamente pelo Estado, para, posteriormente, procurar acesso ao ensino superior reservado à elite. Contudo,

“a massa de alunos que chegou à escola primária sofreu um processo de eliminação até reduzir-se a um quinto que procura ingressar no ensino médio, onde sofre novo processo de eliminação, pelo qual os que concluem o curso se julgam com direito à admissão na universidade. Estes constituem, com efeito, um grupo super selecionado por eliminação mais do que por mérito, que vai afinal educar-se e gozar dos privilégios da elite social.” (Teixeira, 1976, pp. 305-306).

Verifica-se que todo o sistema funciona para a produção dessa pequena classe privilegiada de graduados de nível superior, “em sua maior parte embebidos de hedonismo e, supostamente, de saber” (Teixeira, 1976, p. 306), levando não só a completa deterioração da escola secundária acadêmica, como a descaracterização e consequente desgaste das demais escolas vocacionais médias, todas assim lançadas confusamente no propósito único e absorvente de preparar para o vestibular do ensino superior. Dessa forma, a evolução do sistema educacional brasileiro constitui, como aqui se procurou descrever, uma afirmação de que a educação, no âmbito de uma sociedade em mudança, configurando-se como o processo de promoção social, pelo qual o educando ascende em ‘status quo’ e passa a participar de posição social mais vantajosa.

Do ponto de vista histórico, a grande lacuna está em não se haver constituído uma real tradição de ensino para todos, da educação universal e obrigatória, enquanto característica do século XIX e da revolução democrática e social, haja vista que, de acordo com Romanelli (2001, p. 33), existiram dois fatores fundamentais na formação do modelo educacional brasileiro, ou seja, “a organização social e o conteúdo cultural que foi transportado para a colônia, através da formação dos padres da companhia de Jesus”.

No primeiro fator, aparece, com mais intensidade, a predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos, cabendo apenas aos primeiros o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto

deveriam estar excluídos, desta minoria, as mulheres e os filhos primogênitos, ficando limitado o ensino a uma determinada classe da população, isto é, à classe dominante, surgindo claramente um dos fundamentos para a baixa escolaridade da população e a falta de recursos para a eliminação das diferenças entre as classes; a segunda contribuição para a formação de sistema educacional deficitário é justamente o conteúdo do ensino dos Jesuítas, “caracterizado, sobretudo, por uma enérgica reação contra o pensamento crítico” (Romanelli, 2001, p.34), mas, ressaltando, o autor, que a maneira como os Jesuítas cultivavam as letras permitiu o alvorecer da literatura brasileira.

Extraí-se, deste contexto, a concepção de que a formação do Brasil implica, necessariamente, na composição do modelo brasileiro de ensino, considerando-se que desde os primeiros anos de sua descoberta sofre-se com a falta de estrutura e investimento nesta área, tendo em vista que, além do componente histórico que parece ser de comum aceitação, aparece o problema do modelo pedagógico adotado, permanecendo, até os dias atuais, o desafio de se promover qualidade em educação.

1.3 SIGNIFICADO E DESAFIO DA REFORMA EDUCACIONAL

Para Gadotti (1993), no Brasil, o problema educacional começa a ser percebido como tal, apenas no momento em que a mudança na estrutura de produção do trabalho exige, da massa da população, maior escolaridade para ascender socialmente, desafiando o poder constituído para a criação e manutenção de escolas, além do estabelecimento de planos e estratégias que indicassem diretrizes e metas a serem atingidas. Enquanto no meio acadêmico se concretizava um embate de posições teóricas sobre democracia, na prática a educação era colocada como uma das formas de consolidá-la, o que desencadeou inúmeras reformas educacionais apoiadas em lutas pela garantia do direito à educação, com responsabilização do Estado pelo provimento deste direito.

Como resultado dessa luta política, a legislação chega a contemplar essas conquistas de direitos sociais fazendo modificações, dentre as quais a mais significativa é aquela referente à descentralização do sistema, com a ampliação do poder dos Estados de criar os respectivos sistemas regionais de educação, dando origem a um processo de experiências e emulação entre eles. Enquanto órgão responsável pela Educação no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura [MEC], em decorrência do singular esforço da sociedade brasileira de introspecção e de busca de sua própria identidade, foi levado à criação de um novo preceito

educacional, regulamentando a Lei 9.394/96, designada como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN] a qual dispõe o Ensino Médio como Educação Básica.

A necessidade de expansão do Ensino Médio, no Brasil, foi uma das razões pela qual este nível de escolarização demandou transformações qualitativas da educação para adequar-se à promoção humana de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos quando as antigas Diretrizes do Ensino Médio foram elaboradas. Nessa perspectiva, a reformulação do ensino tornou-se necessária para que houvesse um impulso no processo de democratização social e cultural, e também para que se conseguisse ampliar a parcela da juventude a completar a Educação Básica, dentre outros fatores abrangidos após uma reflexão acerca dos desafios impostos por processos globais que excluíram, e ainda excluem da vida econômica, os trabalhadores não qualificados, em função da formação exigida de todos os que participam do sistema de produção e de serviços (Carneiro & Maia, 2000).

Desse modo, o Ensino Médio concebido inicialmente como um ensino profissionalizante e, portanto, comprometido por uma prática de caracteres tecnicistas que se preocupava, primordialmente, em preparar o jovem para desempenhar uma função dentro do mercado de trabalho, nos termos dessa Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Nessa concepção, conforme menciona Lopes (2004), a LDBEN significou um grande avanço, tal como se pode ver nos objetivos, descritos em seu Art. 35, a serem alcançados pelo Ensino Médio:

- (a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental;
- (b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando;
- (c) o seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- (d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Sob esse ponto de vista, em suma, o Ensino Médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, à inserção no mundo do trabalho e ao exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo. Por conseguinte, o referido texto legal coloca o Ensino Médio caracterizado pela formação geral, voltado para o trabalho e a cidadania, prevendo, em seu Art. 4º, parágrafo II, a progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade deste ensino.

Esses princípios que regem a LDBEN encontram-se reconfigurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [DCNEM] por meio de regras como da estética da sensibilidade, da ética da identidade e da política da igualdade, concretizadas em diretrizes como a organização interdisciplinar e contextualizada do ensino, e de um currículo voltado para as “competências sociais e cognitivas de pertinência, intuição, sensibilidade para a oportunidade, julgamentos de valor”, conforme ressalta Melo (1999). De acordo com essa visão, o professor brasileiro enfrenta o desafio de mudar sua postura frente à classe, ceder tempo de aula para atividades que integrem diversas disciplinas, e estar disposto a aprender com a turma, desenvolvendo competências além dos conteúdos.

Posteriormente à introdução da LDBEN, o MEC implantou também os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] para nortear as atividades das unidades educacionais no país, trazendo em seu bojo uma série de transformações ocorridas na estrutura do currículo na área da educação, passando-se, então, a privilegiar não somente o repasse de conteúdo quantitativo, mas também em seu caráter qualitativo.

“O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva” (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 1999, p.29).

Publicado em 1999, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio- PCNEM- trazem, como novidade, o fato de os saberes serem pensados não mais como disciplinas isoladas, mas agrupados em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. Cada uma dessas áreas apresenta as competências e habilidades relativas a elas e, ao lado, os processos tecnológicos que lhe são próprios, havendo, conseqüentemente, a inauguração de um currículo voltado para competências básicas. Em seguida, com o intuito de clarear os novos conceitos que perpassavam esses PCNEM, foram redigidos os PCN+ Ensino Médio, em 2002, cujo eixo organizador encontra-se na interdisciplinaridade e com orientações educacionais complementares ao documento anterior, explicitando o que se pode entender como currículo voltado para as competências. Portanto, não se trata de eliminar as disciplinas, porém de compreendê-las articuladas às três grandes áreas mencionadas anteriormente.

“Não se cogita descaracterizar as disciplinas, confundindo-as todas em práticas comuns ou indistintas. O que interessa é promover uma ação concentrada do conjunto e também de cada uma das disciplinas, a serviço do desenvolvimento de competências gerais, que dependem do conhecimento disciplinar” (MEC, 2002, p. 17).

Assim sendo, a grande marca dessas duas diretrizes – PCNEM e PCNEM+- diz respeito às competências e habilidades a serem desenvolvidas através de situações de aprendizagem que têm como objetivo melhorar a qualidade de ensino e o desempenho dos alunos, a fim de que estes possam aplicar, em sua futura vida profissional, o conhecimento adquirido durante a vida estudantil. Nesse sentido, o PCNEM+, para melhor esclarecer a respeito do conceito de habilidades e competências, fornece a seguinte explicação:

“Não há receita, nem definição única ou universal para as competências – qualificações humanas amplas, múltiplas que não se excluem entre si – ou para a relação e a distinção entre competências e habilidades... Pode-se, de forma geral, conceber cada competência como um feixe ou uma articulação coerente de habilidades. Tomando-as nessa perspectiva, observa-se que a relação entre umas e outras não é de hierarquia. Também não se trata de gradação, o que implicaria considerar habilidade como uma competência menor. Trata-se mais exatamente de abrangência, o que significa ver habilidade como uma competência específica. Como metáfora, poder-se-ia comparar competências e habilidades com as mãos e os dedos: as primeiras só fazem sentido quando associadas às últimas” (MEC, 2002, pp. 15-16).

Contudo, a despeito da aquisição das competências e habilidades, o Ensino Médio, visto como transição para o ensino superior ou término da etapa estudantil para aqueles que não podem ou não querem cursar a faculdade, constitui, e ainda se constitui, um grande problema no que tange à elaboração de um currículo capaz de beneficiar ambas as modalidades, já que sempre emerge no horizonte a questão do trabalho. Identifica-se que os PCNs não têm a intenção de indicar um único caminho a ser seguido pelos profissionais, mas propor de maneira objetiva, formas de atuação que podem proporcionar o desenvolvimento da totalidade dos alunos, e não só dos mais habilidosos, tendo em vista que o currículo, nas dimensões epistemológica e metodológica, pode mobilizar intensamente os discentes, assim como os diversos recursos didáticos disponíveis e construídos coletivamente. Pressupõe-se, com isso, a possibilidade de se dinamizar o processo de ensino-aprendizagem numa

perspectiva dialética, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construção histórico-social (Abramovay, 2003).

Mediante o apresentado anteriormente, pode-se avaliar que a nova proposta para o Ensino Médio, face à preocupação de formar o cidadão, requer uma integração das disciplinas, visto que informações superficiais e isoladas que o sujeito recebe na fragmentação das áreas de conhecimento se dissipam com o passar do tempo. Por esse motivo, a sugestão é que o aluno adquira um conhecimento permanente que lhe permita constituir um perfil crítico, capaz de argumentar, opinar, informar, levantar questionamentos, enfim, desenvolver habilidades que contribuam para sua vida e, simultaneamente, para a sociedade, isto é, que o estabeleça ativamente dentro dos acontecimentos sociais.

CAPÍTULO II

A LITERATURA NO CONTEXTO DA LINGUA PORTUGUESA

2.1 PERSPECTIVAS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Tomando-se em consideração que os documentos que parametrizam o ensino se orientam por uma perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve conduzir o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo, para tanto, a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, necessitam propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Essa finalidade implica tanto ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto o desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (Rojo, 2000).

Back (1987, p. 111) salienta a relevância do ensino a Língua Portuguesa ao dizer:

"como o ensino da língua materna, ela atende a estes objetivos: a formação do indivíduo (autorrealização), que se consegue pelo desenvolvimento das habilidades no uso da língua como instrumento de comunicação, como instrumento de pensamento e como instrumento de arte; a formação do profissional, pelos mesmos instrumentos. A formação do cidadão, do indivíduo, do profissional e do cidadão constitui a formação integral do homem".

Desse modo, analisando-se a história de interações e de letramento que o aluno traz para o Ensino Médio, construída em diferentes esferas sociais de uso da linguagem, pública e privada, inclusive nas experiências sistemáticas de aprendizagem de escrita, no tocante à produção e compreensão textuais do ensino fundamental, encontra-se que o perfil traçado pelas DCNEM para o alunado neste nível de ensino, na disciplina Língua Portuguesa, prevê que o mesmo, ao longo de sua formação, deva conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem, tais como escrito, oral, imagético, digital etc., para que conheça, use e compreenda a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência na sociedade, geradas nas e pelas diferentes esferas das atividades sociais, literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva e outras. Trata-se de uma perspectiva abrangente da competência comunicativa e textual, englobando ainda a competência linguística ou

gramatical, bem como as competências sociolinguística, textual, estratégica, literária e, por último, a competência semiológica (Lomas, 2003).

Além disso, no contexto das práticas de aprendizagem da língua, o aluno precisa se deparar com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em exercícios de linguagem, nos quais devem ser colocados, em funcionamento, textos que exijam da sua parte, conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não (MEC, 2006). Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias linguísticas, textuais e pragmáticas, por meio das quais procure assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato. Como afirmam Sousa et al. (2012, pp.139-140), “são os textos não situados em relação à situação de enunciação que mais precisam de ensino explícito. A sua dificuldade advém da sua complexidade. Esta decorre das suas características linguísticas, da autonomia referencial e dos universos referidos.”

Assim, permite-se ao discente construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua e linguagem nos textos, e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para:

- compreender o funcionamento sócio pragmático do texto, seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção;
- as esferas de atividade humana, ou seja, os domínios de produção discursiva;
- as manifestações de vozes e pontos de vista;
- a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto;
- a configuração formal, em termos macro e micro estrutural;
- os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer;
- os processos e as estratégias de produção de sentido.

O que se prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva, ora ações metalinguísticas de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos, ora ações epilinguísticas de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, dentro de um processo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá, conforme o

propósito e a natureza da investigação empreendida pelo discente e dos saberes a serem construídos.

2.2 O ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Em termos das ações do Ensino Médio, e obviamente não restritas ao campo de trabalho da disciplina Língua Portuguesa, as DCNEM enfatizam que esse investimento deve incluir diferentes manifestações da linguagem, como a dança, o teatro, a música, a escultura e a pintura, bem como valorizar a diversidade de ideias, culturas e formas de expressão, com ampliação e consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos etc., considerados os diferentes meios em que circulam, como por exemplo, a imprensa, o rádio, a televisão, a internet, dentre outros.

Conforme exposto, o estudo da Língua Portuguesa deve ser constituído e trabalhado de modo que contribua para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país, o que implica no compromisso da escola em ceder espaço privilegiado a textos que efetivamente sejam representativos desta cultura e memória. Nesse cenário, deve-se apostar em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos e sentidos com os textos lidos. Segundo Vilela (2005, p. 637), “é preciso que o professor conduza os alunos a uma atividade de reflexão e, simultaneamente, ao prazer da descoberta”.

Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos. Na esteira da concepção de Cândido (1995), ressalta-se que deve se buscar práticas que propiciem a formação humanista e crítica do aluno, estimulando-o à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade, criando-se, também, espaço de vivência e cultivo de emoções e sentimentos humanos, como experienciar situações em que se reconheça o trabalho estético da obra literária, identificando as múltiplas formas de expressão e manifestação das linguagens para levar a efeito um discurso.

2.3 O ENSINO DE LITERATURA

Nesta perspectiva, interessa equacionar o Ensino da Literatura, partindo da evolução do conceito de Literatura e passando pela incorporação enquanto conteúdo no currículo do Ensino Médio, até à centralidade do Ensino da Literatura enquanto ensino e aprendizagem multidisciplinar, possibilitadora de uma prática leitora e crítica, social e cultural.

2.3.1 GÊNESE DO CONCEITO DE LITERATURA

O termo Literatura advém do início do século XIX, derivando do latim ‘litteratura’, expressão originária, por sua vez, de ‘littera’, significando letra, sinal gráfico que representa, por escrito, os sons da linguagem, servindo antigamente para designar tudo que se referisse à escrita. A palavra que, etimologicamente, corresponde às inscrições, à escritura, à erudição ou conhecimento das letras, já foi considerada como sinônimo de gramática, derivando-se do grego ‘gramma’- letra- para se referir ao ensino das letras e da escrita, muito embora estes conceitos, no decorrer do tempo, houvessem se separado, tornando-se gramática, para indicar o ensino da língua, e literatura, para nomear a arte de se expressar livremente através da palavra, usando a imaginação (Pellegrini, 1996). Para o autor, no momento, o conceito que se atribui à Literatura é aquele que valoriza a linguagem verbal, utilizada de forma particular através de aspectos formais que envolvem emocionalmente o leitor, ao contrário da linguagem comum inserida em qualquer situação de comunicação.

Nessa perspectiva, a Literatura é definida, conforme aparece no Dicionário Aurélio em seu primeiro significado, como a “arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso” (Ferreira, 1988, p. 27), constituindo-se um modo discursivo entre vários, como, por exemplo, o jornalístico, o científico, o coloquial etc., porém, diferentemente dos outros decorre de uma maneira de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais. Enquanto estudo, por ser um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de ‘status’ privilegiado ante as demais disciplinas, devido à tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação, sendo tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura, logo, de classe social. Mas, mudanças como o rápido desenvolvimento das técnicas, a determinação do mercado, da mídia e o centramento no indivíduo em detrimento do coletivo, provocaram a derrubada, um a um, dos valores

predominantes, enquanto outros foram erigidos para, em seguida, também tombarem por terra (Lipovetsky, 2004).

Diante de todos estes axiomas – o mercado, a eficiência técnica e o foco no indivíduo- sobre os quais se sustenta a modernidade, o estudo da Literatura, mesmo não incidindo diretamente sobre nenhum dos postulados deste mundo, o qual se caracteriza pela “cultura do mais rápido e sempre mais”, conforme declara Lipovetsky (2004, p. 51), o que significa dizer que apesar de ser, entre todos os modos discursivos, o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas, encontra a explicação para sua permanência no currículo do Ensino Médio no próprio conceito da palavra que, ‘lato sensu’, considera tudo o que é escrito como literatura, podendo-se falar em literatura médica, literatura científica etc., enquanto em seu ‘stricto sensu’ refere-se à arte que se constrói com palavras.

2.3.2 O ESTUDO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Identifica-se, ainda, que sua presença no currículo do Ensino Médio torna-se importante mesmo que os PCNs do Ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, tenham passado ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, negando-lhe a autonomia e a especificidade que lhe são devidas.

“Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam”. (PCN, 2002, p. 144)

A crítica feita pelos pesquisadores que lidam com a relação Literatura e ensino, foi a de que a especificidade daquela ficou diluída nos dois documentos, PCNEM, de 1999, e PCN+, datado de 2002, uma vez que ela entrou para o âmbito do estudo da linguagem:

“O conceito de linguagem é a espinha dorsal da área [Linguagens e Códigos], e sustenta direta ou indiretamente todas as demais, articulando-as, pois dele deriva a constituição e a natureza da própria área (língua portuguesa; língua estrangeira; linguagens da arte; linguagem corporal; linguagem digital)” (MEC, 2002, p. 40).

Tal omissão parece representar um esquecimento dessa disciplina, pois, de fato, em ambos os documentos, a disciplina Literatura não é mencionada especificamente em nenhuma das áreas de conhecimento, embora tenha sido relacionada com as artes na apresentação geral sobre Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. No entanto, o que não se pode deixar de lembrar é que através da Literatura torna-se possível observar as relações humanas entre as diversas épocas, como também comparar estas relações atribuindo-lhe características, questionando sobre as diversas formas de interações no mundo, resultando, por conseguinte, no aprimoramento do senso crítico, formação de valores e conceitos de estética.

“A literatura, além de proporcionar o prazer estético permite aprimorar o nosso conhecimento de mundo (do passado, do presente, da mentalidade de uma época, e de outras civilizações); nosso conhecimento sobre o ser humano (do autor, de nós mesmos e do outro) e nossa formação (cultural, intelectual, moral, ideológica e estética)” (Maia, 2005, p. 75).

Ampliando esse posicionamento, Antônio Cândido cita, acerca da Literatura, que esta é fator indispensável de 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).

Pode-se afirmar, de acordo com essa perspectiva, que a Literatura se encontra bastante próxima das competências argumentativa, reflexiva, interpretativa, dentre outras que os alunos podem desenvolver, não sendo, por conseguinte, um mero objeto utilizável para atender deficiências de outras áreas, como da gramática, por exemplo, haja vista que existindo em sua essência artística, assim deve ser difundida e ministrada. Percebe-se, ainda, que atende à expectativa do Ensino Médio de formar o aluno com um perfil crítico, capaz de dominar as competências devidas para saber administrar situações diversas, seja em sua atuação profissional, cidadã, pessoal, notando-se, também, sua contribuição quanto ao uso da língua materna, a qual passa a ser difundida com a beleza da linguagem literária.

Segundo Osakab (2004, p.50):

“A literatura possui uma linguagem específica e é preciso considerar que a diversidade do discurso literário é ampla e, portanto, a língua é vista de forma bem abrangente. O Ensino de literatura dá esta contribuição extra ao trabalho docente e à formação discente. Além do prazer, através da peculiaridade do texto literário, é possível uma apreciação da língua materna em ampla performance”.

No ponto de vista de Cândido (1995, p.25), a Literatura constitui-se um aspecto orgânico da civilização, incluindo entre seus elementos, “um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes de seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor (de modo geral, uma linguagem traduzida em estilos) que liga uns a outros”. Mas, nesse processo, deve-se tratar, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno⁴, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito, estando esta teorização sobre a noção de letramento literário, incluída no documento denominado de Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006, que diferentemente dos PCN+, não propõe, nem sugere alguma prática em sala de aula, no entanto discute uma série de questões ligadas à Literatura, as quais não ficaram bem delineadas anteriormente.

O referido texto destaca que a fim de cumprir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, conforme reza o inciso III, do Art. 35 da LDBEN, é preciso, antes de tudo, no âmbito do ensino da literatura:

“não sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias... Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências”. (MEC, 2006, p. 54).

Mais adiante, essa mesma referência esclarece sobre o que deve ser entendido como letramento literário:

⁴ Conforme observa Regina Zilberman (2003, p. 258), o letramento literário diz respeito a empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária.

“Por extensão do conceito de letramento como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita,... podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia [ou qualquer outro texto literário], mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (MEC, 2006, p. 55).

Zilberman (2003) observa que, contrariamente ao que ocorreu com a alfabetização, que se vem ampliando cada vez mais, a leitura de Literatura tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: “empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (p.258). A experiência literária se daria, então, por meio do contato efetivo com o texto, onde o prazer estético não é entendido como algo que distrai o leitor, mas como conhecimento, participação, fruição e, sobretudo, uma experiência individual de leitura (Vilela, 2005).

No que diz respeito à leitura como fruição, as Orientações Curriculares esclarecem que é importante não se confundir “prazer estético com palatabilidade” (MEC, 2006, p.59), uma vez que mesmo não sendo fácil ler-se um texto denso, difícil de ser compreendido, erudito, ou até mesmo que causa nojo, tristeza ou horror, pode-se deleitar com o próprio, razão que é explicada pelo prazer estético, entendido como conhecimento. Nesse ponto, torna-se necessário identificar que a fruição é um dos conceitos que fundamentam a experiência literária, sendo definida pelos PCN+ da seguinte maneira:

“Desfrute (fruição): trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição dos bens culturais. Podem propiciar aos alunos momentos voluntários para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque” (MEC, 2002, p. 67).

Conforme essa abordagem, o prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição, o que envolve, no ensino da Literatura, a necessidade de

se obter a parceria de outras áreas, tornando-se desejável adotar uma perspectiva multicultural, desde que a apropriação, no entanto, não seja realizada de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre as artes, para que sejam mantidas as especificidades e o modo de ser de cada uma delas. Ainda com relação ao estudo da Literatura, existe o imperativo de fazê-lo sob o viés da periodização literária, sobre o qual as Orientações Curriculares para o Ensino Médio elucidam que:

“Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário. Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra e com a experiência literária” (MEC, 2006, pp. 76-77).

Como se percebe, há uma consciência de outras possibilidades de abordagem dos textos literários, para além do critério historiográfico, o que implica dizer, conforme salienta Werneck (1999, p. 55), que “é hora de mudar os paradigmas” e, para isto, a Literatura não deverá ser apenas via para outras áreas, mas via para ela mesma na compreensão de sua natureza. Nesse sentido, Martins (2006, p. 98) oferece algumas sugestões metodológicas bastante pertinentes no que se refere a “reavaliar os enfoques que orientam o trabalho com a literatura em sala de aula (estruturalismo, formalismo, biografismo e outros⁵)”, acrescentando, ainda, que é preciso “diversificar o trabalho com textos do ponto de vista didático-pedagógico. Incentivar formas de o aluno apresentar a sua leitura, tais como: dramatizações, júri simulado, produção de murais, recontar a partir de outras linguagens (desenho, pintura, revista em quadrinhos etc.)”. Desta forma, “essas leituras possibilitam novas leituras e novos textos, num ciclo que nunca se encerra nem se encerrará” (Vilela, 2005, p. 639).

Nesse enfoque, verifica-se que existe uma preocupação com a produção dos alunos, por considerar que o texto é usado como ferramenta para que estes testem ou aprimorem suas habilidades quanto à elaboração de argumentos, organização de ideias, bem como do ato da leitura que passa a ser vinculado à vida do discente; do mesmo modo, Martins (2006) sinaliza que o desenho, a pintura e a revista em quadrinhos não exigem, enquanto metodologia de ensino da Literatura, que o aluno produza extensos trabalhos de produção escrita, mas que

⁵ São teorias que funcionam como plataforma de problematização e discussão acerca dos processos, progressos e efeitos dos estudos literários nos meios acadêmicos. (Souza, R. 1987, pp. 56-124).

exerça principalmente sua criatividade. Pode-se constatar que todas essas atividades sugeridas pela autora envolvem o sujeito ao texto de forma que ele passa a ser coautor na produção das ideias do autor, além de ressaltarem, também, as maneiras como os alunos devem apresentar sua leitura. Segundo Koch e Elias (2006, p. 11), “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação”.

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo, resultando não só em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. Como explicitam Sousa et al. (2012, p. 141), “partindo da leitura, releitura, desconstrução e reflexão sobre os textos, criam-se situações de construção de textos que, por sua vez, são objeto de reflexão e discussão, com vista a serem reconstruídos e, finalmente, partilhados e comentados.” Conforme mencionado por Eco (1989), fatores linguísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem para modular a relação do leitor com o texto, num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional, ou seja, neste contexto, conta a familiaridade que o leitor tem com o gênero literário, a qual igualmente pode regular o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação.

Partindo do princípio de que o professor é a linha medular do sistema educativo, Ítalo Calvino (1994 citado por Vilela, 2005) enfoca que o papel e a função deste no ensino da literatura significam: a elaboração de um plano de trabalho rigoroso e consistente, com uma definição precisa de objetivos; uma explicação clara e luminosa; uma articulação e um encadeamento de conteúdos que demonstre o movimento pendular das correntes e das estéticas literárias, com avanços e recuos, repetição e renovação; a capacidade de ver para lá do texto; significa, por fim, o domínio dos conteúdos que se vão lecionar e o conhecimento profundo dos textos que se vão trabalhar.

Assim, identifica-se que o educador necessita incentivar o aluno a recriar o texto literário segundo sua leitura, no âmbito de suas escolhas pessoais, o que permite a este tipo de texto deixar de ser aprendido como uma atividade obrigatória para se constituir uma escolha do estudante devido uma identificação com o mesmo. Além disso, é responsabilidade do professor dinamizar suas estratégias para apresentar ao aluno o texto literário, propondo-lhe uma prática leitora, atento neste sentido, para o aspecto de que não existem fórmulas prontas, o que torna possível criar estratégias para o ensino de Literatura, considerando-se que do mesmo modo como para ser educador não existe método ideal, para ensiná-la não existe

técnicas que possam ser classificadas como perfeitas; no entanto, ressalta-se que algumas reflexões sobre o que e como ensinar determinados conteúdos pode contribuir bastante para o processo de ensino- aprendizagem, para o qual se requer uma postura diferente diante das metodologias a serem utilizadas. A esse respeito, Grijó (2008, p. 98) apresenta, como proposta, o trabalho com adaptações:

“A pretensão da adaptação é possibilitar a leitura de uma obra por um público que não se constitui como o previsto pelo autor do texto original, seja por questões relacionadas ao tempo e aos espaços culturais, seja por questões ligadas à linguagem, enfim, por questões que se referem ao parâmetro discursivo dos leitores”.

Deduz-se dessa colocação da autora, que sua proposta não é substituir o texto original por adaptações, mas criar uma via para que o aluno, desprovido das condições necessárias para realizar a leitura de uma determinada obra, como de uma obra cânone, por exemplo, possa ter um contato inicial com o texto. Em conformidade com essa visão, a adaptação não existe para facilitar a vida do educando, abrindo margem à sua comodidade, porém para lhe permitir uma prática leitora com uma linguagem mais acessível, onde a experiência construída a partir desta troca de significados possibilita a ampliação de horizontes, o questionamento daquilo que foi dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido.

Pensada dessa forma, a Literatura pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe o convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Nesse contexto, situa-se o Seminário Temático como uma possibilidade de se efetivar as competências social, comunicativa e sociolinguística, resultantes dos saberes, das habilidades, das capacidades, dos enquadramentos e das experiências dos discentes.

CAPÍTULO III

SEMINÁRIOS: a técnica do ensino socializado

Apesar de ser ponto pacífico o caráter humanizador da Literatura descrito por Cândido (1995), tanto no sentido da formação sociohistórica dos indivíduos, quanto no esclarecimento a respeito de sua própria existência, face à compreensão de que ela potencializa a razão e os sentimentos, bem como promove consciente abertura para os múltiplos diálogos culturais que o modo de vida contemporâneo exige, em uma primeira avaliação das experiências de formação de leitores na escola, observa-se que as referências de leitura dos alunos restringem-se aos textos apresentados pelos professores em disciplinas obrigatórias ao longo de sua formação escolar e, em geral, bem poucos estudantes apresentam iniciativa de leitura, principalmente no que diz respeito ao texto literário.

Ao observarem-se dados disponibilizados por instituições como Saesb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - PISA – Programa Internacional de Avaliação do Aluno- e ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, que avaliam a capacidade leitora dos alunos, é possível constatar-se que ler é uma atividade difícil para quem frequenta as escolas do Brasil, sendo poucos aqueles capazes de compreender textos longos, identificar e recuperar informações literais, formular hipóteses interpretativas, sintetizar e avaliar criticamente o que leem. A maioria do alunado brasileiro tem habilidades leitoras pouco desenvolvidas e, conseqüentemente, não usufruem das inúmeras possibilidades de formação que os textos podem oferecer, e este problema é ainda mais gritante nos alunos do Ensino Médio, pois os discentes veem o texto literário como uma obrigação para passar no vestibular, além de terem, da Literatura, uma visão opressora que pode se consolidar mais adiante como trauma de uma experiência vivida.

Por isso, o grande desafio de toda escola e, principalmente, dos professores de Língua Portuguesa é desenvolver habilidades leitoras que preparem os alunos para lidar com as diversas situações que a cultura letrada apresenta, tornando-se imperativo, neste contexto, refletir sobre as possibilidades didáticas e os limites que se apresentam no encaminhamento das estratégias para formar o leitor literário, remetendo à posição de Veiga (2008, p. 268-269) quando afirma que “o que acontece na aula é muito mais do que ordem de transmissão e recepção de informação. Não se trata de um processo de ida e volta de informações”. Dessa maneira, a figura do professor deve contemplar, como mediador, um conjunto de atividades que, planejadas, organizadas, possibilitam consolidar o espaço da sala de aula com atividades educativas, desencadeadoras de interesse coletivo visando à formação discente.

Para Masetto (2000), a mediação pedagógica compreende a atitude e comportamento docente enquanto um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, colocando-se

como uma ponte - não estática - entre o aprendiz e sua aprendizagem. Percebe-se, na concepção do autor, a relação com a própria etimologia de o termo mediar, cujo significado é aproximar as partes, servir como intermediário, e ao indicar o papel do professor na disposição de atuar como ponte, entende-se que assim o docente estará aproximando o aluno do conhecimento, ou seja, atuando como intermediário ao conhecimento, enfim, colaborando no processo de consolidação das aprendizagens do aluno. Assim, quando a organização didática da aula contempla desde a estrutura física do espaço da aula até o encaminhamento metodológico dos conteúdos, observa-se que o envolvimento e a corresponsabilidade dos estudantes efetivam-se em todos os momentos da aula, tratando-se, portanto, de uma possível mudança de paradigma: da aula que o professor pensa e propõe isoladamente, para a aula onde todos passam a ser partícipes.

Morais (2005), no que diz respeito às opções didático-metodológicas, argumenta:

“Trata-se de desvestirmo-nos da vaidade da segurança que supomos ter, quando, mais que lecionamos, prelecionamos; fazemos preleções que nos dão exclusividade ao direito da palavra, a certeza de sermos detentores da verdade, conferindo ao aprendiz o papel de ouvinte passivo e um lugar subalterno na relação professor-aluno, no processo de aprendizagem... A aula dialógica, participativa, interativa, a aposta no trabalho compartilhado entre professor e aluno exigirão uma outra ética do mestre e um papel mais efetivo do aprendiz. E aí, professor, de que estratégias lançar mão para viver um outro tempo na sala de aula?” (p.10).

Diante desse questionamento, deve-se levar em consideração, inicialmente, que as estratégias de aula utilizadas pelo professor têm significativa influência sobre a atitude dos alunos, motivo pelo qual, no exercício da docência, as mesmas necessitam ser interessantes a fim de que possam ser contornadas as dificuldades encontradas pelos educandos, o que implica na escolha de um método específico ancorado na ideia de que se precisa dar oportunidade e voz para a expressão do discente de modo a favorecer sua aprendizagem. No caso da formação do leitor literário, torna-se indispensável avaliá-lo como alguém que, em suas relações de interpretação, precisa ativar vários recursos semânticos, como o texto, o intertexto, o pressuposto, a inferência, a metáfora, a polissemia e diversos elementos da significação, pois ao ler o texto literário, a capacidade de significar, assim como de resignificar contextos, tão explorada no texto estético é desenvolvida e ampliada à medida que o leitor se torna mais exigente.

O contato processual com o texto literário, inevitavelmente, convida o leitor a pôr em cena sua capacidade de imaginação, de fantasia, e, na proporção em que os discentes vão formando referências literárias de base, esta capacidade se desenvolve a ponto de tecer uma rede de intertextualidade múltipla a, talvez, quase o infinito, mesmo reconhecendo-se que ele não é capaz de mudar, diretamente, a realidade física, química ou biológica das coisas e dos seres. No entanto, é capaz de mudar o ponto de vista sobre tais realidades e isto, decisivamente, incute a fundação de valores - éticos, religiosos, políticos, comerciais, culturais - indispensáveis à interação sociohistórica dos sujeitos (Ricoeur, 1988).

A fim de possibilitar o desenvolvimento de capacidades e habilidades do aluno em relação às formas legitimadas de se abordar o texto literário, o Seminário surge como uma estratégia, definida por Veiga (2003) como uma técnica de ensino socializado, devido ao fato de a natureza humana trazer em si um anseio de inter-relacionamento, o qual influenciará reciprocamente os atores do contexto escolar, uma vez que em seu desenrolar pode se utilizar da exposição oral, da discussão e do debate. No campo da didática, sob o enfoque crítico, o ensino socializado é centralizado na ação intelectual do aluno sobre o objeto de aprendizagem, por meio da cooperação entre os grupos de trabalho, da diretividade do professor, não só com a finalidade de facilitar a aprendizagem, mas, também, para tornar o ensino mais crítico - explicação das contradições- e criativo – expressão elaborada. Nesse sentido, segundo a autora, tanto o professor quanto os alunos deixam de ser passivos para se transformar em sujeitos ativos, capazes de propor ações coerentes que propiciem a superação das dificuldades detectadas.

Cabe ressaltar que o ensino socializado, na sala de aula, teve sua origem no Movimento da Escola Nova⁶, mais especificamente a partir dos estudos feitos pelos psicólogos sociais, que criaram um ramo de estudo mais conhecido por Dinâmica de Grupo, inspirando-se na Psicologia da Gestalt⁷ e na teoria de Kurt Lewin⁸, visando analisar a natureza dos grupos, as inter-relações que se processam em seu âmago, geradas por forças internas e externas.

⁶ Nessa nova concepção de Escola, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos é aquela espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo (Veiga, 2003, p. 6).

⁷ Na Psicologia da Gestalt observam-se duas formações teóricas: uma é descritiva, pois centra seus postulados na descrição dos fenômenos que ocorrem no aqui agora do mundo grupal — por exemplo, a configuração espacial adotada regularmente por uma unidade grupal; a outra é explicativa por que procura explicar a unidade do grupo através da ideia de uma ‘mentalidade grupal’ - instinto social-, muitas vezes inconsciente para os membros do próprio grupo (Mucchielli, 1979, p. 15).

⁸ Kurt Lewin defendeu o caráter dinâmico da ação humana e a interligação entre a pessoa e o meio como um campo indecomponível. É a designada Teoria de Campo que considera que não se pode compreender o comportamento sem se considerarem os fatores externos e internos à pessoa uma vez que estes interagem na determinação desse comportamento (Soczka, 2000, p.125).

“O trabalho de grupo é uma técnica didática utilizada com a finalidade de promover a aprendizagem de determinados conteúdos, sejam eles de natureza cognitiva, afetiva ou social. A propósito, um bom Trabalho de Grupo deve procurar contemplar simultaneamente essas diferentes dimensões da aprendizagem” (Amaral, 2006, p. 51).

Conforme se analisa, a aplicação do trabalho em grupo às atividades escolares foi fundamentada nas técnicas propostas e sistematizadas pela Dinâmica de Grupo, ensaiando-se, assim, modalidades de agrupamento e formas de organização das atividades de ensino e de aprendizagem, tais como,

“a discussão em pequenos grupos; os grupos de cochicho; a discussão 66 ou Phillips 66 (fracionamento do grupo em pequenos grupos de seis, que discutem o assunto durante seis minutos); o simpósio; os painéis; as comissões; o diálogo; a entrevista; a discussão livre; a dramatização; as oficinas (*workshop*); as conferências; os institutos; os fóruns; o *brainstorming*; os seminários etc.” (Carvalho, 1979, p. 216).

Entre as técnicas citadas, no Seminário os discentes aprendem com o docente e também com seus pares, pois professores e alunos não podem ser vistos como sujeitos independentes, isolados de sua história, e sim seres contextualizados. Veiga (2003) menciona que devido a essa dinâmica, os alunos percebem a importância da sua participação como peças ativas e críticas no processo de ensino-aprendizado, tendo responsabilidades e obrigações, uma vez que existe a necessidade de se estudar o tema do Seminário, participar da discussão, questionar o conhecimento que está sendo discutido, enquanto o docente não tem uma participação predominante, mas sim norteia o processo de ensino.

No entanto, o ponto de partida para a compreensão sobre o Seminário situa-se no suporte teórico a respeito dos métodos e técnicas de ensino, onde se localiza a definição de método, palavra que se constitui, em grego, do prefixo ‘meta’, cujo significado traduz as ideias de comunidade, participação, ou sucessão, e ‘hodós’, que quer dizer via, caminho, daí posicionando-se, no próprio grego, o vocábulo ‘*methodos*’, na acepção de caminho para chegar a um fim determinado, em que está presente o conceito de participação e sucessão, isto é, o caminho é um processo, um fazer-se com alguém alguma coisa (Gasparin, 1994, p. 68). O

método implica, portanto, um processo ordenado dialeticamente, além de uma integração, também dialética, entre pensamento, ação e reação, para a consecução daquilo que foi planejado e, como todo processo didático pressupõe a ordenação de princípios para o seu desenvolvimento, necessitando-se, então, do método de ensino, “desde que seja um caminho construído para o alcance de metas educativas particulares e coadjuvantes na transmissão-assimilação crítica do conhecimento elaborado”, de acordo com Rays (2000, pp. 70-71).

Wachowicz (1989, p. 128) contribui, nesse aspecto, ao dizer que o que importa ao método didático é o “caminho que o pensamento faz sobre um objeto que é o conhecimento, sendo este caminho pedagógico, no sentido de concretizar como trabalho educacional, o trabalho dos sujeitos envolvidos na conquista desse conhecimento já existente na sociedade”. Pedagogicamente, conforme menciona Amaral (2006), o método envolve processos, permitindo afirmar-se que ele deve ser compreendido como um conjunto de processos que se ordena tendo em vista o processo ensino-aprendizagem; por outro lado, as técnicas são consideradas como conjunto de procedimentos devotados ao ensino e à aprendizagem, e o esforço de distinção entre método e técnica fica facilitado, ao compreendê-la como um modo de fazer que contém diretrizes e orientações visando à aprendizagem, ressaltando a autora que a técnica, o método, por si mesmos, não têm significado no processo pedagógico, só ganhando pertinência quando vinculados e voltados à concretização do processo ensino-aprendizagem.

No entender de Libâneo (2009, p.10),

“a metodologia de ensino, mais do que recorrer a técnicas de ensino, consiste em saber como ajudamos o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada. A questão não é apenas a de ‘passar’ conteúdo, mas de ajudar os alunos a pensar como o modo próprio de pensar, de raciocinar e de atuar da ciência ensinada”.

Reiterando esse pensamento, Araújo (2006), em sua concepção metafórica, indica que os métodos e as técnicas assumem o significado de bússola, para guiar, conduzir, teórica e praticamente, o processo ensino-aprendizagem. Contudo, mais do que conhecer diferentes métodos e técnicas de ensino, importa ter presente que o professor necessita ser criativo, possuir espírito transformador, procurar sempre inovar sua didática, e um dos caminhos para esta inovação seria a dinamização das atividades que são realizadas em sala de aula, através

da diversificação das técnicas de ensino, ou até introduzindo inovações nas técnicas já amplamente conhecidas e empregadas. (Lopes, 1991).

Assim, após se observar a conceituação dos termos métodos e técnicas de ensino, reencontra-se a definição de Seminário, o qual se configura, conforme Marconi (2001), como uma técnica que envolve não só a capacidade de pesquisa, discussão, de análise sistemática de fatos, mas também o uso do raciocínio, da reflexão, permitindo ao estudante a elaboração clara e objetiva de trabalhos científicos. Todavia, para se captar o sentido conceitual do Seminário é necessário situá-lo, também, com base na análise de sua origem e evolução histórica, buscando-se, para tanto, as informações de Balcells e Martin (1985), segundo as quais o termo, derivado do latim ‘seminarium’, que significa viveiro de plantas onde se fazem as sementeiras, expandiu-se no decurso do século XVII para designar, em geral, a instituição destinada a formar ministros do culto, quer fossem sacerdotes católicos, quer fossem pastores protestantes, e esta acepção ainda hoje perdura, existindo um acordo generalizado entre os vários autores quanto ao fato de o Seminário ter nascido na Alemanha, onde surgiu àquela época uma instituição denominada de ‘seminar’ cuja finalidade era a formação dos quadros docentes.

Enquanto metodologia, o Seminário apesar ter sido utilizado, principalmente, para a formação de estudantes universitários pós-graduados, chegou ao século XIX a ser o principal meio de preparação de uma elite universitária nas universidades alemãs, especialmente em matérias clássicas. Tal método consistia em reunir os alunos em volta de uma mesa presidida pelo professor, com a finalidade de ler e comentar textos escolhidos e, assim, iam surgindo divergências de interpretação daqueles textos, bem como opiniões e réplicas, modelo que evoluiu até chegar ao trabalho que se faz atualmente com o Seminário, cujos principais objetivos são: investigar um problema, analisando criticamente o tema ou ideias dos autores estudados, propondo alternativas para resolver as questões levantadas; instaurar o diálogo crítico; e, finalmente, estimular a produção do conhecimento de forma cooperativa entre estudantes e professores (Balcells & Martin, 1985).

Na perspectiva de Veiga (1996), o Seminário pode ser concebido sob duas modalidades, a saber: em sentido amplo, significa congresso científico, cultural ou tecnológico, visando estudar um tema ou questões de uma determinada área; no sentido restrito, é concebido como técnica de ensino socializado que, no enfoque didático, requer a participação de todos os integrantes. Nesse contexto, o papel do professor consiste em explicitar aos alunos os objetivos, sugerindo temas e assessorando-os, numa perspectiva de

mediação docente, além disto, compete-lhe recomendar bibliografia mínima e complementar, discutindo critérios avaliativos em pautas próprias de registro e acompanhamento. Nas palavras de Balcells e Martins (1985, p.90):

“O papel do professor no seminário consiste em coordenar as diversas atividades; orientar e guiar os alunos em todas as fases; fazer a síntese... no seminário, o professor é um diretor do trabalho, não é o seu executante... esta forma didática exige do professor: dedicação; preparar e acompanhar de muito perto as investigações; ter experiência do trabalho de criação. De contrário, corre-se o risco de o seminário perder o seu valor para se transformar numa simples exposição magistral.”

Em relação ao papel dos alunos, os mesmos terão a competência de investigar o(s) tema(s), estudando-o(s) com profundidade, desenvolvendo assim o processo investigativo, bem como organizando questões críticas visando à discussão no momento da apresentação à turma, para argumentar, contra argumentar e encaminhar conclusões. Pimenta e Anastasiou (2002) explicam que essa modalidade de aula leva os discentes a um contato íntimo com o texto básico, criando condições para uma análise rigorosa e radical do mesmo; à compreensão e interpretação da mensagem central do texto, de seu conteúdo temático; à discussão da problemática presente explícita ou implícita no texto.

Para Bordenave e Pereira (1999, p.172) é recomendável que as produções dos alunos sobre os temas do Seminário sejam apresentados por escrito para os demais estudantes da turma, permitindo a participação ativa nas apresentações por meio de formulação de questões, expressão de opiniões e informações relevantes sobre o tema. Na abordagem de Scarpato (2004), o Seminário possibilita que o aluno realize transformações de ordem conceitual - coleta, seleção, organização, relação e registro de informações - assim como de ordem procedimental, no que se refere a fazer leituras, pesquisa, expressando-se oralmente; favorece ainda as transformações de ordem atitudinal, tais como, o desenvolvimento do sentido de cooperação e autoconfiança. Para a definição de critérios avaliativos do aluno, é significativo o professor observar alguns aspectos, tais como: clareza e coerência, domínio do conteúdo, participação do grupo, utilização de dinâmicas e/ou recursos didáticos na apresentação (Anastasiou & Alves, 2006).

Desse modo, repensar o tempo e o espaço da aula por meio de Seminários, pressupõe-se envolver professores e alunos sob a lógica de trabalho colaborativo, tendo como referencial a organização didática de todo o processo, evidenciando os elementos essenciais –

ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, assegurando a qualidade requerida na formação discente. Nesse sentido, quando mais se reflete sobre as formas de conceber a leitura, entende-se a sua importância e sua necessidade para professores e alunos, empreendendo-se mais esforços para reduzir o ato de ler a uma prática mecânica e pouco transformadora, porquanto as palavras são instrumentos de compreensão e encantamento. Em todos os graus de leitura, isto é, da decodificação à compreensão efetiva do texto lido, é possível avivar-se a admiração e a contemplação da realidade, realizando interpretações, possibilitando ao leitor que se coloque criticamente a respeito do que leu, mobilizando aspectos cognitivos na aquisição de novos conhecimentos.

Ao se trazer a noção de Seminário Temático para o contexto da aula de Língua Portuguesa, propõe-se uma nova perspectiva de ensino da Literatura, considerando-se que o encantamento pelo texto advém de uma ação, de um trabalho que permita ao aluno criar sentidos, conversar sobre o lê etc., cabendo ao professor seduzi-lo pela leitura, ajudando-o a construir o olhar, propondo passos e promovendo situações, para que se transformem em leitores autônomos e em permanentemente construção.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA COLETA DE DADOS

4.1 PROBLEMÁTICA

De acordo com Faria (1999), no Ensino Médio, a relação literatura/ensino se agrava porque os professores não levam em conta as mudanças sociais, o atual papel da escola, o perfil do novo alunado e tampouco as propostas mais recentes de abordagem do texto literário, identificando a autora que, em grande parte das instituições de ensino, os estudos literários têm-se dedicado à apresentação de textos e à respectiva localização espaço-temporal, entendendo os fenômenos literários como determinados pelos fatos sociais em uma relação de origem unilateral na qual a obra é sempre consequência e nunca a causa, isto é, a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e que se fazem dela, nos vários contextos históricos em que ocorreu e no que momento em que é estudada.

Identifica-se, por conseguinte, que os professores apresentam dificuldades no que tange a metodologias inovadoras, criativas, para o ensino de Literatura, repetindo procedimentos defasados, ou buscam, constantemente, a troca de ideias com colegas que estão, há mais tempo, no ofício de ensinar. Na prática, a Literatura, no ensino Médio, possui carga horária reduzida, é desvalorizada e ensinada de maneira equivocada, onde os alunos sofrem com imposições de interpretações alicerçadas nos manuais desta disciplina, e o professor, em muitos casos, por insegurança, trabalha essencialmente com livros didáticos que apresentam leituras prontas e fragmentos de textos literários, prevalecendo, no cotidiano das salas de aula, o estudo da historiografia em detrimento do estudo das obras literárias.

Diante do tratamento dado ao texto literário nas salas de aula, em que este muitas vezes aparece como pretexto para o estudo gramatical, esvaziando-se sua leitura como obra de arte, a autora, instigada para lidar com o problema, planejou e executou uma pesquisa-ação com base nas atividades de Seminários Temáticos visando propiciar aos alunos os conhecimentos da disciplina aliados a uma prática a ser vivenciada no contexto escolar, trabalhando de modo dialógico as diferentes possibilidades teóricas de ler a arte literária. No entanto, por se tratar de uma metodologia que foi formulada como procedimento didático no ensino da Literatura e por se caracterizar, preponderantemente, pelo envolvimento entre professor, discentes expositores e audiência, verificou-se a necessidade de se questionar os alunos, procurando saber como está ocorrendo o processo de sua formação quando se apresentam como locutores em atividades de Seminários.

4.1.1 QUESTÃO DE PARTIDA

Surge disso, o seguinte questionamento que norteia a investigação, visando compreender a problemática levantada: De que forma a aplicação do Seminário Temático nas aulas de Literatura Brasileira tem contribuído no processo da aprendizagem dos alunos das 2ª séries do Curso Médio Integrado do IFS?

4.1.2 OBJETIVOS

4.1.2.1 Objetivo Geral

- Investigar a contribuição do Seminário Temático no processo de aprendizagem da Literatura Brasileira dos alunos das 2ª séries do Curso Médio Integrado do IFS à luz da dinâmica de sala de aula.

4.1.2.1 Objetivos Específicos

- Caracterizar os aspectos em que o Seminário Temático de Literatura efetivou a interação ativa entre os alunos e as fontes de conhecimento;
- Compreender como o aluno percebe o ensino proveniente dos saberes da experiência no Seminário Temático;
- Refletir acerca das possibilidades didáticas e os limites que se apresentam nos encaminhamentos da estratégia do Seminário, sob a ótica dos estudantes.

4.2 METODOLOGIA

4.2.1 TIPO DE PESQUISA

Inicialmente, a adoção da pesquisa-ação como concepção metodológica, constituiu-se um instrumento para se compreender a prática docente, avaliá-la e questioná-la, diante da exigência de formas de ação e tomada consciente de decisões no que diz respeito ao ensino da Literatura através dos Seminários Temáticos. Thiollent (2002, p. 14) que discute a pesquisa-ação como uma metodologia de pesquisa, a qual pode ser associada a diferentes formas de ações coletivas orientadas em função da resolução de problemas ou com vistas à transformação, entende-a como:

“um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação

ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

A pesquisadora, no trabalho que procura aprimorar como professora de Língua Portuguesa, indo ao encontro das necessidades dos alunos, envolve-os no processo para chegar a um plano de aula de Literatura condizente com as exigências do meio em que é ministrada, embasando-se, para tanto, em McKernan (1991) para situar esta pesquisa no que se refere a fazer entender as diferentes formas de se praticar a pesquisa-ação, a qual pode ser descrita de acordo com três tipos: Tipo 1- técnico-científica; Tipo 2- prático-deliberativa; Tipo 3: crítico-emancipatória.

A pesquisa-ação do tipo 1, técnico-científica, é definida como uma atividade essencialmente técnica, por meio da qual os professores podem melhorar suas práticas pedagógicas, tendo em vista que, conforme aponta Masters (1995), neste tipo de abordagem, o pesquisador tem por objetivo testar um determinado tipo de intervenção a partir de um suporte teórico preestabelecido, sendo, por sua natureza, um tipo de pesquisa isento de influências.

A pesquisa-ação do tipo 2, prático-deliberativa, por sua vez, encontra-se fundamentada em investigações sobre as ações do professor em sala de aula e sobre as concepções do professor reflexivo (Schön, 1983). Esse tipo de pesquisa favorece melhorias na prática profissional, pois pressupõe a ideia de uma ciência educacional na qual cada sala de aula é um laboratório e cada docente, um membro da comunidade científica (Stenhouse, 1991). Para esse autor, tal modo de pesquisa-ação promove a autonomia do professor, que desenvolve uma nova forma de compreensão de sua prática.

O terceiro tipo de pesquisa-ação, denominada crítico-emancipatória, parte do princípio de que “a prática individual deveria ser vista como socialmente constituída e como reflexo de amplas interações sociais, educacionais e políticas dentro da escola” (Burns, 2005, p.244). Dentro dessa mesma linha, Van Lier (1996, p.33) considera que a pesquisa-ação com orientação crítica leva o professor-pesquisador a se deslocar, “de uma abordagem voltada para a resolução de problemas, para uma abordagem de questionamentos, que considera a sala de aula como um sistema que evolui historicamente e que é culturalmente constituído”.

Nessas perspectivas, a pesquisa-ação desenvolvida contém elementos dos três tipos anteriormente descritos. É, portanto, um trabalho com subsídios do primeiro tipo - técnico-científico- pois a autora se utiliza da sala de aula como laboratório para a pesquisa, mais

especificamente do curso que ministra, contando com a colaboração de seus alunos no que se refere ao desenvolvimento do trabalho, o que permite entendê-lo como uma pesquisa prático-deliberativa - tipo 2. Finalmente, a autora, por considerar o contexto da pesquisa para justificar sua decisão de propor um ensino de Literatura que faça uso dos Seminários Temáticos como recurso metodológico, já que os alunos participam do processo, apresenta, também, em seu trabalho, elementos que o definem como uma pesquisa-ação do tipo 3, ou seja, crítico-emancipatória, uma vez que o utiliza como forma de promover a reflexão crítica sobre o potencial deste modo de ensinar, enquanto componente importante na busca contínua de se aprimorar a aprendizagem da Literatura.

Posteriormente, tornou-se essencial, para a autora, conhecer a situação dos alunos, no que diz respeito aos seus conhecimentos, habilidades e estratégias de aprendizagem através dos Seminários Temáticos, a fim de elaborar o desenho das aulas de Literatura adequadamente. Desse modo, no presente trabalho, procedeu-se ao levantamento das necessidades e desejos dos discentes sobre o que as aulas de Literatura Brasileira procuram atingir, realizando-se uma pesquisa que, em relação à caracterização metodológica para estabelecimento das relações existentes entre os dados, envolveu a análise qualitativa e quantitativa das informações.

Nesse sentido, a opção pela abordagem qualitativa teve como ponto de referência a recomendação de Triviños (1987, p.125), ao assinalar dois traços fundamentais da mesma: “por um lado, sua tendência definida, de desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; e, por outro, relacionada com aquela, a rejeição da neutralidade do saber científico”. Na visão de Bogdan e Biklen (2000, pp. 47-48),

“na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal... os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contato direto... os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise”.

Assim, buscou-se compreender a essência da situação alvo a partir da subjetividade dos sujeitos e de sua prática nos Seminários Temáticos, enquanto alunos de Literatura Brasileira, utilizando-se, para tanto, de estratégias e procedimentos que permitiram compreender as experiências do ponto de vista do informador, bem como da aplicação de

técnicas estatísticas com o intuito de permitir, através da quantificação das variáveis, o uso de correlações e outros procedimentos estatísticos, em decorrência da análise quantitativa.

4.2.2 PARTICIPANTES

Segundo Thiollent (2002, p. 36), a pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação, que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”. Entre os elementos constituintes desse processo, destacam-se como agentes ou atores, no caso, a professora pesquisadora que conduziu o Seminário Temático em sala de aula, desde a sua concepção aos encaminhamentos finais, e os alunos que desenvolveram as atividades nos diferentes contextos de trabalho.

Mas, tendo em vista que a pesquisa empírica do presente trabalho volta-se para a avaliação da metodologia adotada no ensino de Literatura Brasileira, os sujeitos que integram, efetivamente, a investigação, constitui-se uma amostragem dos estudantes dos Cursos Integrados dos IFS, correspondente àqueles matriculados no 2º ano, sendo 36 do Curso Integrado de Informática (INFO), 20 do Curso Integrado de Eletrônica (IELN) e 26 do Curso Integrado em Química (IQUIM), dos quais 22 mulheres (26,83%) e 60 homens (73,17%), perfazendo o total de 82 participantes da investigação.

4.2.3 CAMPO DE PESQUISA

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF, anteriormente denominados de CEFET's – Centro Federal de Educação Tecnológica-, atuam na formação média e superior, disponibilizando cursos das diversas áreas de conhecimento e compondo a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em Sergipe, o IF oferece os cursos em diferentes níveis, a saber: Técnico, Tecnológico, Engenharia, Licenciatura e Pós-Graduação, este em parcerias com outras instituições federais. Os cursos técnicos que predominam no instituto são divididos em Integrado, relacionado ao Ensino Médio e Curso Técnico; Subsequente - Curso Técnico; e PROEJA, que abrange a Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, o estudo aqui apresentado contempla 03 Cursos do Ensino Médio Integrado – Eletrônica, Informática e Química- que são oferecidos na unidade sede, localizada no município de Aracaju.

Em todo o território nacional, a oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio encontra-se fundamentada legalmente nos princípios norteadores emanados da Lei 9.394/96, no decreto 5.154 de 23 de julho de 2004⁹, além dos pareceres, Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, referenciais e diretrizes curriculares nacionais da Educação Profissional de nível Técnico e do Ensino Médio. Esses cursos têm como pressuposto a formação integral do profissional numa perspectiva de totalidade, superando a segmentação e a desarticulação entre formação geral e formação profissional, aspecto que caracterizou os currículos e propostas elaboradas com princípios veiculados durante uma década no período de implantação da reforma da Educação Profissional no Brasil.

Partindo da compreensão de que a educação é o exercício de uma prática social transformadora, a função deste Instituto, ao optar por essa oferta, consiste em promover um ensino que combine os saberes científicos, tecnológicos e humanistas, visando à formação integral do cidadão trabalhador, crítico, reflexivo, competente tecnicamente e comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais, em condições para atuar no mundo do trabalho de maneira ética e responsável. Para a concretização desse ideário de currículo, tornou-se imperativo a existência de planejamentos coletivos e periódicos capazes de assegurar a inter-relação entre as unidades curriculares, o significa dizer, em outras palavras, que, desta forma, IF-SE busca o cumprimento da sua função social de qualificar o cidadão, profissional e socialmente, dentro de um viés pedagógico capaz de postular a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social que integra a preparação para o trabalho à formação de nível médio.

O Instituto Federal de Sergipe – IFS- foi classificado em 10º lugar no ranking das melhores instituições de ensino superior do Brasil, sendo, este importante resultado para o instituto, divulgado pela matéria ‘Na rota da excelência’, escrita pela jornalista Sandra Brasil e publicada na Revista Veja do dia 9 de novembro de 2011.

4.2.4 INSTRUMENTOS

⁹ O Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, em essência, é um decreto que introduz flexibilidade à educação profissional especialmente no nível médio, e dá liberdade às escolas e estados, no caso do nível médio, de organizar a sua formação, desde que respeitando as diretrizes do Conselho Nacional de Educação. O referido documento prevê o desenvolvimento da educação profissional através de cursos e programas, em três planos: formação inicial e continuada de trabalhadores, inclusive integrada com a educação de jovens e adultos; educação profissional de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Christophe, 2005, pp.9-10).

Tendo em vista que a pesquisa-ação é diferenciada das outras formas convencionais pela priorização das “mudanças operacionais justas e sustentáveis”, conforme Richardson (2003, p. 162), a participação de todos os envolvidos na situação pesquisada é principal condição para que a mesma seja realizada de forma satisfatória, o que equivale dizer que esta metodologia de pesquisa sendo centralizada nos princípios da compreensão – pesquisa- e das mudanças –ação - requer, conseqüentemente, uma participação efetiva do pesquisador com sua ideologia, em relacionamento permanente com os sujeitos a serem investigados.

Sob essa ótica, definiu-se que a coleta de dados desta dissertação iria privilegiar o momento da pesquisa-ação denominado de avaliação e, para obterem-se as informações, levando-se em consideração o contexto da disciplina e as possibilidades que os sujeitos ofereciam para esta etapa, optou-se pela aplicação de um questionário (Apêndice III), por ser este um instrumento de grande valia em tal procedimento, principalmente quando se desejam subsídios mais objetivos, no qual constavam as perguntas que deveriam ser respondidas pelos informantes, para colher os conhecimentos sobre como os mesmos percebiam o processo de realização das atividades do Seminário Temático. Dessa maneira, avaliou-se importante elaborar um questionário estruturado com dez questões abertas, para ser respondido individualmente, no intuito de que os estudantes sujeitos da pesquisa pudessem escrever espontaneamente suas ideias referentes a aspectos do problema investigado, do mesmo modo como propõe Triviños (1987).

O questionário teve como principal objetivo esclarecer o desenvolvimento das atividades práticas realizadas com os alunos e apresentadas no Seminário Temático, buscando-se compreender “a perspectiva pessoal nos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 2000, p. 139), pela dinâmica do aprendizado e dos saberes que utilizaram no desenvolvimento destas atividades.

4.2.5 PROCEDIMENTOS

Escolhida como aproximação e metodologia, a pesquisa-ação coincidiu na existência de quatro momentos (Quadro 01): o diagnóstico prévio; o planejamento da ação; a ação, propriamente dita, entrelaçada com a observação; e a avaliação.

Quadro 01 – Etapas desenvolvidas na pesquisa-ação

ETAPAS	PROCEDIMENTOS	PERÍODO
Diagnóstico prévio	Análise das dificuldades dos alunos	Início do 1º semestre de 2011
Planejamento da ação	Desenvolvimento do plano de aula com base nos Seminários	1º Semestre/2011
Ação e observação	Acompanhamento e análise das atividades	1º e 2º Semestre/2011
Avaliação	Aplicação do questionário que compõem a presente dissertação	Final do 2º Semestre/2011

Fonte: Elaborado pela autora, 2011.

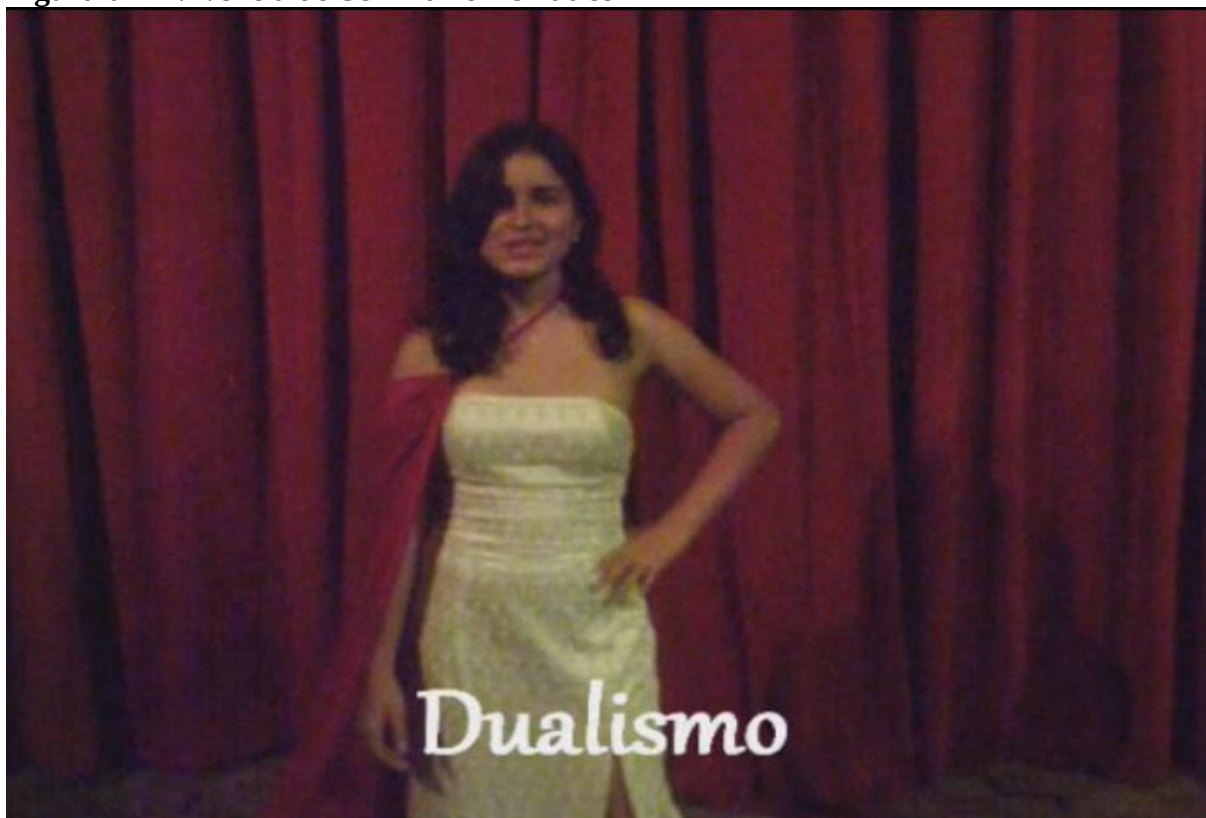
No diagnóstico, a autora, através de um questionário cuja finalidade consistiu na obtenção de informações junto aos alunos acerca de seus conhecimentos prévios em relação às dificuldades ligadas ao estudo da Literatura Brasileira, optou, após o reconhecimento dos problemas, em compartilhar suas intenções metodológicas e discutir com eles qual a pertinência da pesquisa-ação como forma de poder realizar um trabalho mais consciente. Colocados em situação de questionamento e de negociação, os alunos delinearam suas expectativas após a explanação da professora sobre os principais temas a serem abrangidos nas aulas de Literatura, onde se daria ênfase ao Romantismo, aos autores e obras pertinentes à época, com suas respectivas tendências, durante o ano letivo de 2011.

No planejamento ficou decidida a ação para intervir nas dificuldades detectadas, associando-a a metodologia dos Seminários Temáticos, estabelecendo-se as possibilidades destes ao se colocar em debate as formas de participação. Nesse sentido, os alunos foram convidados a formar grupos de 03 componentes, no máximo, para se proceder à realização do sorteio dos romances que seriam analisados e trabalhados no Seminário, bem como as respectivas datas de exposição, acontecendo, durante este processo, a discussão, entre a pesquisadora e os alunos, sobre quais aspectos e estratégias deveriam ser utilizados desde a leitura dos romances até a pesquisa e a montagem para apresentação dos mesmos.

A ação, propriamente dita, consistiu nos Seminários Temáticos, objeto de estudo desta investigação, que foram apresentados nos miniauditórios do IFS, reservados com

antecedência para a apresentação dos grupos, dando-se aos apresentadores trinta dias corridos a partir do sorteio, para leitura das obras e produção das atividades (Figuras 01, 02 e 03).

Figura 01 – Vivência do Seminário Temático



Fonte: Acervo fotográfico de Maria Helena Alves Santos

Figura 02- Dramatização de leitura literária



Fonte: Acervo fotográfico de Maria Helena Alves Santos

Figura 03 – Apresentação de texto resultante da pesquisa dos alunos

Fonte: Acervo fotográfico Maria Helena Alves Santos

Tal recurso foi aplicado como procedimento metodológico nos dois semestres do ano letivo de 2011, nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa II, na qual se inclui a

disciplina Literatura Brasileira, conforme plano anual dos cursos integrados de nível médio (Anexo A). Salienta-se que, nessa etapa, a ação representa o andamento das aulas, as quais são preparadas a partir do plano inicialmente estabelecido, enquanto a observação é feita pela autora e ocorrendo ao longo de todo o processo de apresentação dos Seminários Temáticos. Nesse contexto, a carga horária de Língua Portuguesa II prevista para 80 horas, foi distribuída em 40 horas nos dois semestres letivos e subdividida em 20 aulas semanais nos quatro bimestres, conforme se explica no Quadro 02, a seguir:

Quadro 02 – Carga horária da aula de Língua Portuguesa II

CURSOS	DIAS	HORÁRIOS
Técnico de Nível Médio Integrado em Eletrônica	Segundas feiras	7h às 7h50m 7h55m às 8h45m
Técnico de Nível Médio Integrado em Informática	Quartas feiras	10h às 10h50m 10h55m às 11h45m
Técnico de Nível Médio Integrado em Química	Sextas feiras	10h às 10h50m 10h55m às 11h45m

Fonte: Plano de Curso do IFS, 2011.

Como se pode observar, a programação desses Cursos Integrados tem que ser executada de forma bastante compacta, motivo pelo qual o Seminário se realiza de acordo com um trabalho de análise planejada pelos alunos, sob a orientação da professora pesquisadora, totalmente elaborado pelas equipes fora do contexto da sala de aula, para ser apresentado, em seguida, nos horários relacionados anteriormente, de modo a permitir que cada grupo atue em uma das aulas, nos dias programados.

Para a apresentação dos Seminários Temáticos foram sorteados os romances que se encontram listados no Anexo B, tendo como eixo articulador desta proposta, as narrativas trabalhadas pelos estudantes, as quais necessitavam incluir, entre outros, os seguintes elementos:

- Contexto histórico com observação da época literária relacionada a outros componentes curriculares, no âmbito de um estudo comparativo sócio, político e cultural;
- Apresentação contextualizada das características do Romantismo em seus aspectos criativos;
- Pesquisa tendo como fonte não somente a impressa, mas também outros meios;
- Atributos dos personagens em seus aspectos físicos e psicológicos, considerando-se o enredo;

- Caracterização das temáticas e produção de ilustrações que permitiram revelar potenciais artísticos através das dramatizações, produção de vídeos, desenhos, gravuras, pinturas, músicas, paródias, poemas, caricaturas, e outros modos de criação;
- Estabelecimento de relação das apresentações com as formas atuais de comunicação e tendências do mundo contemporâneo;
- Dados sobre os autores das referidas obras ressaltando a sua importância no contexto literário da época em que os mesmos estão inseridos;
- Resumo da obra.

A avaliação, que repercute no presente trabalho, foi feita, exclusivamente, por meio de um questionário composto por questões abertas, quando uma vez solicitada à colaboração voluntária dos potenciais participantes, adotou-se os seguintes procedimentos: a) comentou-se que o mesmo se destinava a avaliar o modo como viam o processo de ensino-aprendizagem através dos Seminários Temáticos, além de servir, também, de embasamento para uma pesquisa acadêmica; b) enfatizou-se a necessidade que as respostas fossem individuais, de acordo com o pensamento de cada um, sem levar em conta o que seria desejável pela professora; c) garantiu-se que as respostas seriam anônimas e tratadas estatisticamente de forma agregada.

A coleta ocorreu durante as aulas de Língua Portuguesa II, no período de 12 a 16 de novembro de 2011, quando os alunos, após os esclarecimentos indispensáveis feitos pela pesquisadora que retirou as eventuais dúvidas, seguiram as instruções necessárias para que os questionários pudessem ser devidamente respondidos, gastando um tempo médio de 30 minutos para concluir a referida atividade.

Ressalta-se que anteriormente à coleta de dados junto aos alunos, o primeiro procedimento consistiu na realização de um estudo piloto com professores do IFS que lecionam a mesma disciplina, com o objetivo de adequar a linguagem do instrumento de pesquisa- o questionário.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De um modo geral, as questões demandaram respostas diretas que promoveram a oportunidade para que os participantes escrevessem seus pensamentos e opiniões sobre a temática em foco, o que exigiu, conseqüentemente, leitura e releitura para se proceder à análise do conteúdo das mesmas, tal como caracterizada por Bardin (1995). Para a autora, designa-se análise de conteúdo:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (Bardin, 1995, p. 42).

Resumindo sua definição, Bardin (1995, p. 42) explica que no domínio da análise do conteúdo “o analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão [ou questões] que procura resolver”. Dessa forma, na presente pesquisa sob a ótica da análise de dados efetuou-se uma leitura profunda de cada uma das respostas, buscando-se codificá-las e, assim, obter uma ideia sobre o todo, ou seja, neste contexto pôde-se ler e anotar o conteúdo do que foi lido, fechando-se as questões de forma agrupada para dar suporte à criação das categorias, sendo este método não somente clássico, mas também subjetivo, como a leitura pode sê-lo, cuja codificação resultante, ao seu final, é expressiva da realidade inerente àquela amostra.

Para o trabalho com a análise dos dados, definiu-se, então, quatro eixos temáticos que tiveram origem na fundamentação teórica e nos indicativos trazidos pelas respostas às questões apresentadas aos pesquisados, mediante a percepção de semelhanças e pontos comuns. Estes eixos configuraram-se como norteadores para a reflexão sobre as possibilidades didáticas do trabalho com o Seminário na aula de Língua Portuguesa, da seguinte forma: as questões 1 e 3 foram agrupadas e categorizadas como Ensino de Literatura Brasileira; as questões 2, 4 e 8 constituíram a categoria Seminário como método didático; as questões 5 e 6 deram suporte para a criação da categoria Abordagem dos textos literários; as questões 7, 9 e 10 originaram a categoria Contribuição do Seminário, conforme descrito no Quadro 03.

Quadro 03 – Organização das categorias temáticas

CATEGORIAS TEMÁTICAS	DIVISÕES
1. Ensino de Literatura	1.1 Importância da Literatura 1.2 Metodologias de ensino-aprendizagem
2. Seminário como método didático	2.1 Vantagens e desvantagens 2.2 Experiências favoráveis e/ou desfavoráveis 2.3 Ilustrações
3. Abordagem dos textos literários	3.1 Leitura e análise de autores clássicos 3.2 Do Romantismo do século XIX aos dias atuais
4. Contribuição do Seminário	4.1 Na formação cultural e convivência social 4.2 Na aprendizagem de Literatura Brasileira 4.3 No estímulo à pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

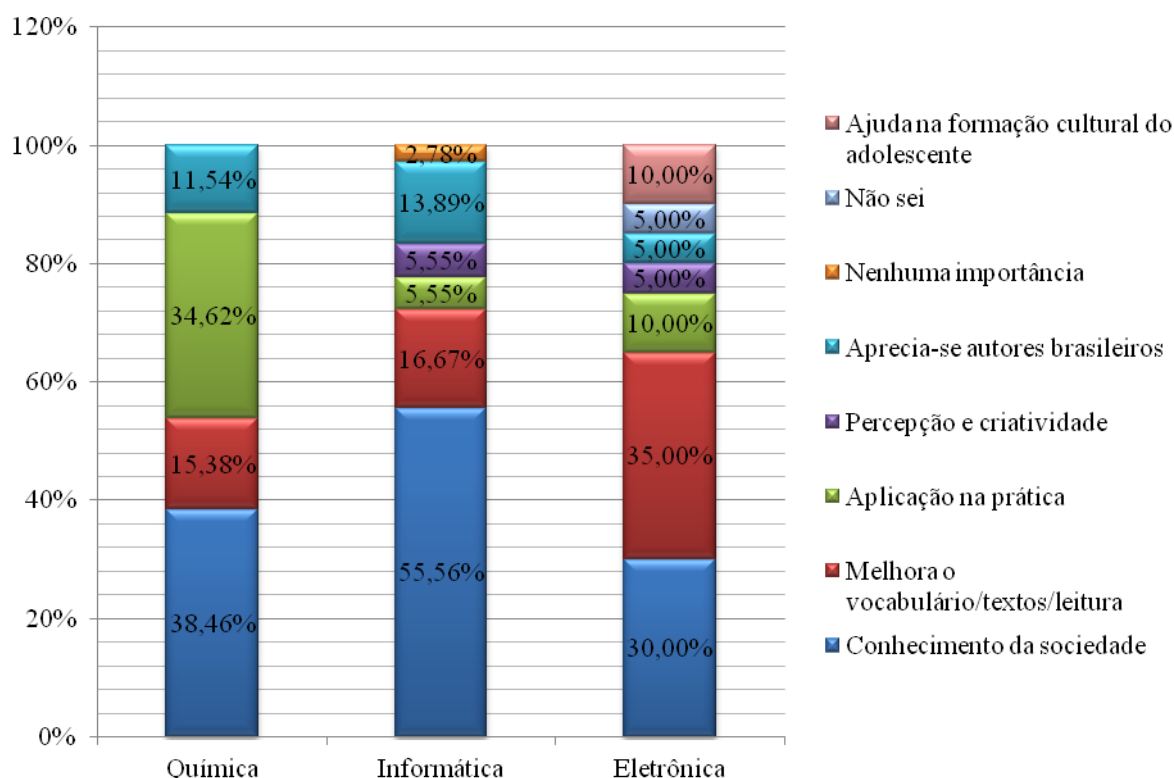
Dada à impossibilidade de se expressar, nesta dissertação, os posicionamentos de todos os inquiridos, optou-se por sintetizar as respostas realizadas com a finalidade de fornecer os subsídios para a análise nas categorias anteriormente citadas. Dessa maneira, em relação à categoria Ensino de Literatura, os alunos assim se expressaram (Quadro 04; Gráfico 01):

Quadro 04– Importância do Ensino da Literatura Brasileira

RESPOSTAS	% de respondentes
1- Conhecimento dos costumes e da evolução da sociedade brasileira	41,34
2- Melhora o vocabulário, a interpretação de textos, despertando o interesse pela leitura	22,35
3- Na prática, aplicam-se na sociedade os conhecimentos adquiridos	16,72
4- Pode-se conhecer as obras literárias de autores brasileiros, o que valoriza a cultura nacional	10,14
5- Ajuda a entender diferentes pontos de vista, pois desenvolve a capacidade de percepção e a criatividade	3,52
6- Ajuda na formação cultural do adolescente	3,33
7- Não sei	1,67
8- Serve para ocupar espaço disponível no currículo, sem nenhuma importância	0,93

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Gráfico 01- Percentual das respostas dos alunos por Curso Integrado



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa.

Nas respostas a essa questão, para 41,34% dos pesquisados a importância curricular da Literatura Brasileira no Ensino Médio encontra-se, prioritariamente, centrada nos conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre os costumes e a evolução ocorrida na sociedade do país ao longo do século XIX até o XXI. Destaca-se ser esse é um ponto positivo da adoção da Literatura no currículo de tal ensino, uma vez que permite cobrir um tempo extenso, destacando momentos reconhecidos da tradição literária, bem como propiciando ao estudante tomar conhecimento de um grande número de títulos e autores, tornando possível o reconhecimento das características comuns a um grande número de obras, conforme destacam 22,35% dos inquiridos.

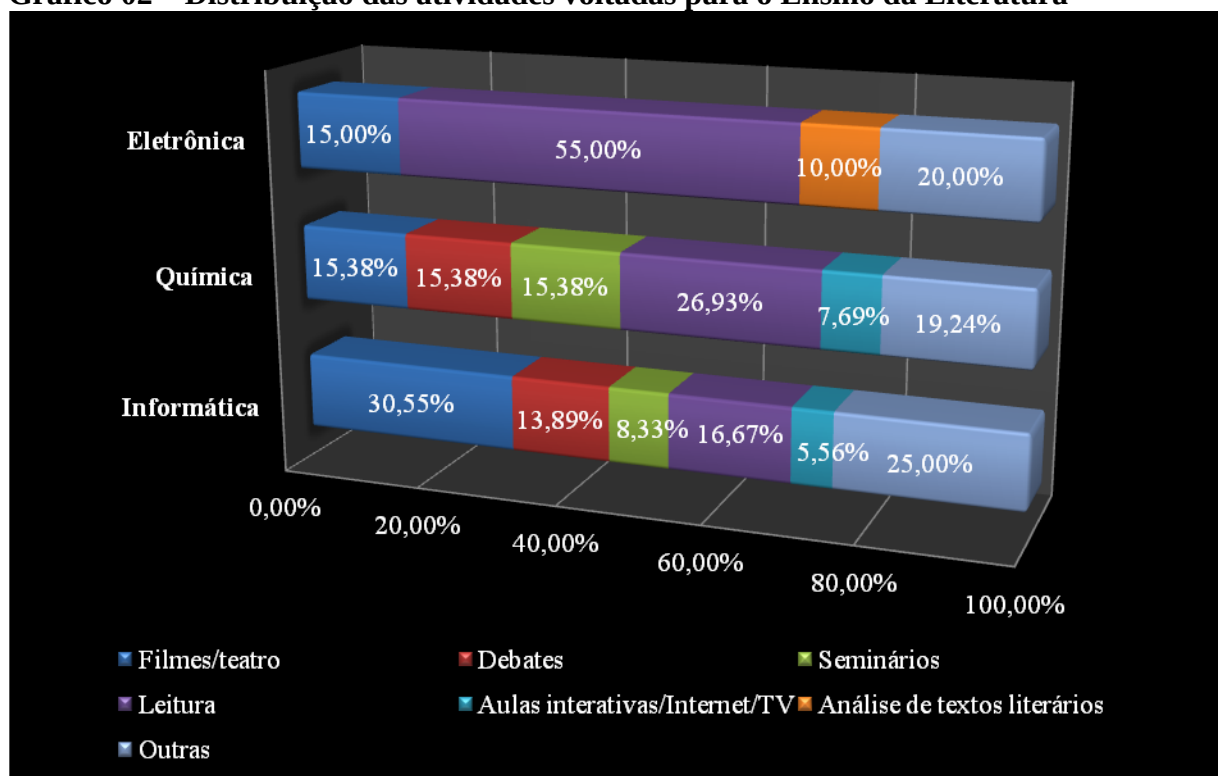
Porém, não basta a Literatura figurar nos currículos, ela necessita ser algo vivo e presente no dia a dia das escolas, o que significa dizer que é preciso haver espaço para projetos que envolvam a leitura, filmes, peças de teatro, músicas, análise de textos, dentre outras possibilidades sugeridas pelos alunos, os quais apontam as vantagens e desvantagens de cada uma delas, sendo que no Quadro 05 mostra-se resultado geral destes dados, enquanto no Gráfico 02, para efeito ilustrativo, situam-se tais informações por Curso Integrado.

Quadro 05 – Metodologias apontadas pelos alunos para o ensino de Literatura

Atividades propostas	%	Vantagens	Desvantagens
1. Filmes, teatros, visitas aos museus, desenhos e quadrinhos	28,05	Desperta o interesse; incorpora-se o pensamento do personagem; consegue-se explorar o tema; participação de todos.	Acostuma o aluno; muitos detalhes importantes da história podem se perder; gera conflitos no trabalho em grupo; em alguns assuntos, dificulta o entendimento.
2. Leitura	25,61	Faz-se a leitura de vários autores; importante p/todas as áreas do conhecimento.	Não desperta o interesse quando se trata de estudar vários autores.
3. Seminários	10,98	Eficácia; aprende-se a história da Literatura, em geral; com o ensino da Literatura, o aluno torna-se mais cidadão; é a maneira mais aplicada de se conhecer os clássicos	Requer um nº maior de participantes; as aulas de português são 'chatas'; o assunto sempre é grande e cansativo; nenhuma desvantagem.
4. Debates	6,10	Possibilita sejam retiradas todas as dúvidas; fala-se mais concretamente sobre o tema.	Torna o estudo superficial
5. Aulas interativas c/ vídeo, internet.	4,88	A aula é mais atraente	Falta de interação com um bom professor
6. Análise de textos	4,88	Traz dinamismo	Intensifica atividades extraclasses
7. Apresentação de trabalhos artísticos, gincanas, brincadeiras e feiras literárias	4,88	Permite o acesso ao assunto que interessa	Tempo p/organização
8. Projetos envolvendo a população	2,43	Todos podem participar	Disponibilidade de tempo
9. Sem resposta	2,43	-	-
10. Fazendo cursos sobre Literatura	1,22	Atualiza-se	Não existe desvantagem
11. Qualquer forma desde que melhore a compreensão da língua portuguesa	1,22	-	-
12. Não existem possibilidades, pois se aprende por obrigação	1,22	-	-
13. Atividades em grupo	1,22	Permite a interação	Diferenças pessoais
14. Fora do ambiente da escola, ao ar livre.	1,22	Correlação do ambiente vivenciado c/o passado	Interferência externa
15. Aulas c/outras abordagens	1,22	Novas perspectivas	Nenhuma
16. Músicas	1,22	Apura-se o gosto musical	Nenhuma
17. Livros estrangeiros	1,22	Mostram outras sociedades	Não se aprende a cultura brasileira

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa.

Gráfico 02 – Distribuição das atividades voltadas para o Ensino da Literatura



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Na representação individualizada, identificou-se que houve poucas variações nas respostas por curso, onde a leitura (32,87%) e os filmes (20,31%) permaneceram como opções mais indicadas pelos alunos pesquisados, levando a crer que as modalidades mencionadas se constituem estratégias que privilegiam o contato direto com a obra, a experiência literária. As demais tendências inovadoras, tais como, os debates (9,76%), os seminários (7,90%) e as aulas interativas (4,42%), nas quais se incluem internet e TV, podem ser associadas ao entendimento localizado nas Propostas Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa – 2º grau (Conselho Nacional de Educação [CNE], 1999, p. 43), segundo as quais: “Ninguém aprende o que é leitura ‘ouvindo falar’ de obras, autores, características... é necessário fruí-lo, entendê-lo nas relações que mantém com os outros textos, para compreender o que representa e por que é literário”.

Nota-se que o desenvolvimento dos pontos de vista sobre o ensino da literatura encontra-se intimamente vinculado à leitura, a qual, concebida num sentido amplo, corresponde à necessidade universal descrita por Cândido (1995, p. 242) de que “ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia”; necessidade esta que deve, conseqüentemente, ser satisfeita, além de constituir-se um direito

de todo cidadão. Para o autor, se a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, seja por meio do que se denomina folclore, lenda, chiste, seja por meio das formas mais complexas e difíceis da produção escrita, então não há povo, nem homem que possa viver sem ela ou ser alijado de entrar em contato com alguma espécie de fabulação, pois ao ler os textos literários, os leitores dão forma aos sentimentos e à visão de mundo do criador da obra, assim se organizam por meio das histórias e, portanto, se humanizam. Diante dessa focalização da literatura, a aprendizagem passa a adquirir novos significados, percebendo-se, no contexto pesquisado, que a leitura integra o interesse dos estudantes em consonância com os objetivos inerentes a esta disciplina, os quais se encontram centrados na formação do aluno leitor.

Sobre a significação do Seminário como método didático, as respostas sobre suas vantagens e desvantagens encontram-se no Quadro 06, no que se referem às informações gerais dos alunos, e nos Gráficos 03 e 04, cada um destes aspectos por Curso Integrado.

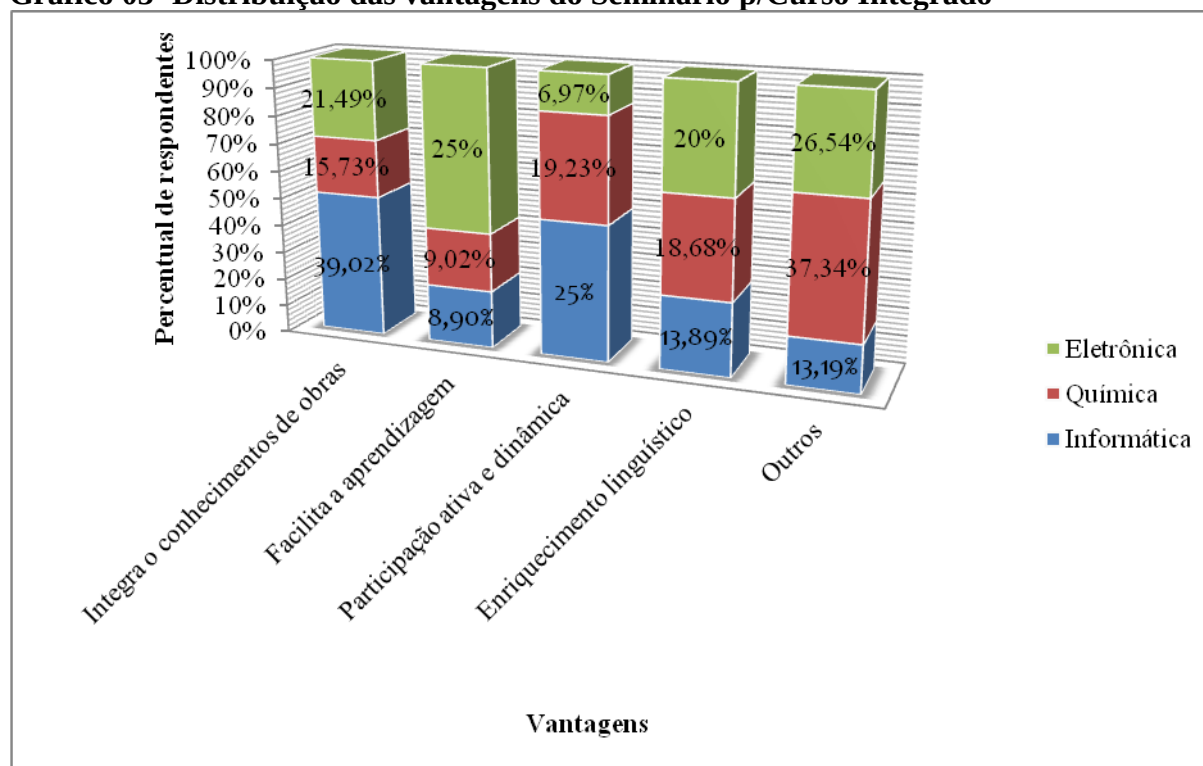
Quadro 06- Percentual das vantagens e desvantagens do Seminário no ensino de Literatura

Vantagens	Respondentes (%)	Desvantagens	Respondentes (%)
1. Integra o conhecimento das obras de diferentes autores	20,73	1. Não existem desvantagens	25,60
2. Participação ativa e dinâmica nos projetos	17,07	2. Falta de comprometimento de alguns componentes do grupo	13,41
3. Enriquecimento linguístico, valorização da cultura e do aprendizado	15,85	3. Exige esforço o que acaba prejudicando o estudo de outras disciplinas	8,53
4. Facilita a aprendizagem	10,97	4. Estudo superficial	7,32
5. Importante como forma de se trabalhar em grupo p/apresentar-se em público	7,32	5. Estudo ‘chato’, desinteressante, portanto, não se aprende com ele.	7,32
6. Aprende-se a ter responsabilidades com o trabalho em grupo	6,10	6. Os livros são complexos e desinteressantes	6,10
7. Incentivo à leitura	3,66	7. Falta estímulo a esse tipo de estudo devido à estrutura inadequada e aos poucos recursos oferecidos pela escola	3,66
8. Adquirem-se novos conhecimentos	3,66	8. Apresentação demorada e, algumas vezes, pouco atraente.	3,66
9. Requer muito estudo	2,44	9. Demanda disponibilidade de tempo e recursos p/organizá-lo	3,66

10. Ajuda a entender e apreciar a Literatura Brasileira	2,44	10. Pesquisas com erros ocasionam má apresentação, prejudicando o entendimento.	3,66
11. Permite expressar o ponto de vista pessoal sobre a obra	2,44	11. Falta de acompanhamento do professor que transfere sua função ao aluno	3,66
12. Oportuniza o conhecimento sobre o desenvolvimento da cultura brasileira	1,22	12. Falta de experiência e timidez na apresentação	2,44
13. Aprendem-se temas interessantes	1,22	13. Falta de compreensão do que está sendo dito pelo colega que apresenta	2,44
14. Permite que se trabalhe em grupo na pesquisa de livros pertinentes aos assuntos vistos em sala de aula	1,22	14. Exige empenho do grupo sem reconhecimento do esforço individual	2,44
15. Mostra as características do Romantismo no Brasil	1,22	15. Limita o estudo apenas a um autor ou obra	2,44
16. Nenhuma vantagem	2,44	16. Dificuldades no entendimento da linguagem das obras	1,22
		17. Provoca desgaste físico e mental	1,22
		18. Divergências na forma de escrever o projeto	1,22

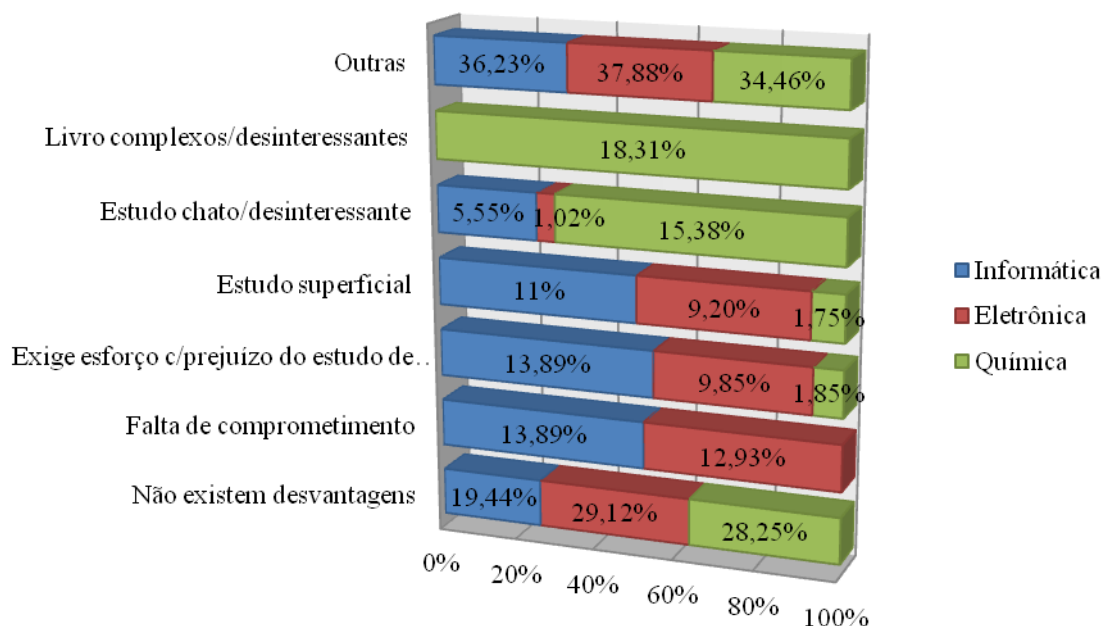
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Gráfico 03- Distribuição das vantagens do Seminário p/Curso Integrado



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Gráfico 04- Distribuição das desvantagens do Seminário p/Curso Integrado



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa

Dentre as principais vantagens do Seminário, enquanto método didático no ensino da Literatura, 20,73% dos respondentes menciona que o mesmo permite integrar o conhecimento das obras de diferentes autores, o que revela um aspecto bastante positivo que remete, ainda que implicitamente, à Estética da Recepção, conforme sustentam os PCNEM's (2002), em cujos pressupostos teóricos encontram-se resgatados a importância da contextualização da obra e de seu autor, o momento histórico de sua aparição e o papel do leitor na concretização da obra.

Além disso, para 17,07% dos pesquisados, o Seminário possibilita a participação ativa e dinâmica dos alunos, 15,86% mencionam que através deste há o enriquecimento linguístico e 10,97% fazem a avaliação de que facilita a aprendizagem. Os resultados indicam que essa estratégia permite que os alunos construam conhecimentos, ou saberes significativos, utilizando-se dos referenciais curriculares da Língua Portuguesa para fortalecer, de acordo com Veiga (2008), não somente competências socioafetivas, mas também aquelas cognitivas complexas, por meio do desenvolvimento da capacidade de investigação, síntese, análise e crítica, onde são exploradas, principalmente, as propriedades discursivas, enquanto instância de produção da linguagem.

Na condução dos Seminários, os alunos expressaram as experiências favoráveis e desfavoráveis que vivenciaram com a equipe, conforme se demonstra no Quadro 07.

Quadro 07 – Percentual das experiências favoráveis e desfavoráveis na vivência do Seminário

CURSOS	EXPERIÊNCIAS			
	FAVORÁVEIS	%	DESFAVORÁVEIS	%
Informática	◆ Leitura e interpretação da obra, estudo do autor e da época onde foi produzido romance.	33,33	◆ Não houve experiência desfavorável	22,22
	◆ Trabalho em grupo		◆ Falta de comunicação e de entrosamento no grupo, de material para pesquisa.	19,44
	◆ Aproximação com a turma e superação da timidez	27,78	◆ Desgaste pela falta de tempo	16,66
	◆ Gratificação por ter realizado um trabalho bem feito p/apresentação aos colegas	22,22	◆ A turma nem sempre consegue entender a apresentação	13,89
	◆ Aprende-se todo o assunto	11,11	◆ Dificuldades com o vocabulário da época	13,89
		5,56	◆ Divergências de ponto de vista	5,56
			◆ Adiantamento da apresentação	5,56
			◆ Apresentação para uma plateia	2,78
	● Aprende-se a trabalhar em grupo, a ser solidário	40	● Dificuldades de se trabalhar em grupo	25
	● Aprendizagem mais fácil	35	● Falta de material p/apresentação	25
	● Encantamento com a história	10	● Requer muito tempo	15
	● Estímulo à leitura	10	● Nenhuma	15
	● Sem resposta	5	● Escolha do livro p/pesquisa	5
			● Desinteresse pela literatura	5
Química	⊕ Favorece o trabalho em grupo desde a organização e a atribuição de tarefas até a apresentação	42,31	⊕ Falta de interação no grupo	26,92
			⊕ Tempo despendido	15,38
	⊕ Aquisição de conhecimentos aprofundados sobre o texto	15,38	⊕ Prazo curto p/apresentação	15,38
				7,69
	⊕ Desenvolve a criatividade no envolvimento com o grupo	11,54	⊕ Falta de interesse pela leitura	7,69
		7,69		

	⊕ Permite a pesquisa ampla sobre os assuntos	7,69	⊕ Desentendimento na escolha do livro tema	7,69
	⊕ Estimula à leitura	7,69	⊕ Espaço físico inadequado	
	⊕ Conhece-se a cultura brasileira	3,85	⊕ Avaliação da professora apenas do resultado final em detrimento das etapas que precedem a apresentação	3,85
	⊕ Aquisição de novo vocabulário	3,85	⊕ Trabalho sob pressão p/ repassar o conhecimento adquirido	3,85
	⊕ Estuda-se o Romantismo			3,85
			⊕ Cansaço após a apresentação	
			⊕ Falta de orientação sobre a forma de executar o Seminário	
			⊕ Falha na apresentação	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Prioritariamente, para 37,80% dos pesquisados, a experiência mais favorável promovida pela aprendizagem através dos Seminários consistiu no trabalho em grupo, conduzindo-se esta análise às considerações de Bonals (2005) que, a propósito, aponta funções que são básicas no trabalho de pequenos grupos em sala de aula: função de regulação das aprendizagens, quando os próprios alunos que compõem o grupo organizam-se para realização das atividades propostas; e a função socializadora, que favorece a relação dialógica, criando possibilidades de interação e participação de todos no grupo, expressando verbalmente suas opiniões sobre o trabalho realizado. Percebe-se, portanto, que essa metodologia perpassa os elementos teóricos para promover a habilidade de se trabalhar em equipe, apesar de ficarem demonstradas, em algumas respostas, as dificuldades interpessoais no desenvolvimento e compartilhamento das tarefas a serem desempenhadas, sendo esta a experiência desfavorável considerada por 28,05% dos respondentes.

No contexto dos Seminários, a utilização das ilustrações, tais como cartazes, vídeos e fotografias, configura-se uma estratégia fundamental na construção do texto a ser proferido no

momento da apresentação, encontrando-se, no Quadro 08, os comentários feitos pelos alunos sobre este recurso metodológico.

Quadro 08- Comentários dos alunos sobre as ilustrações no Seminário

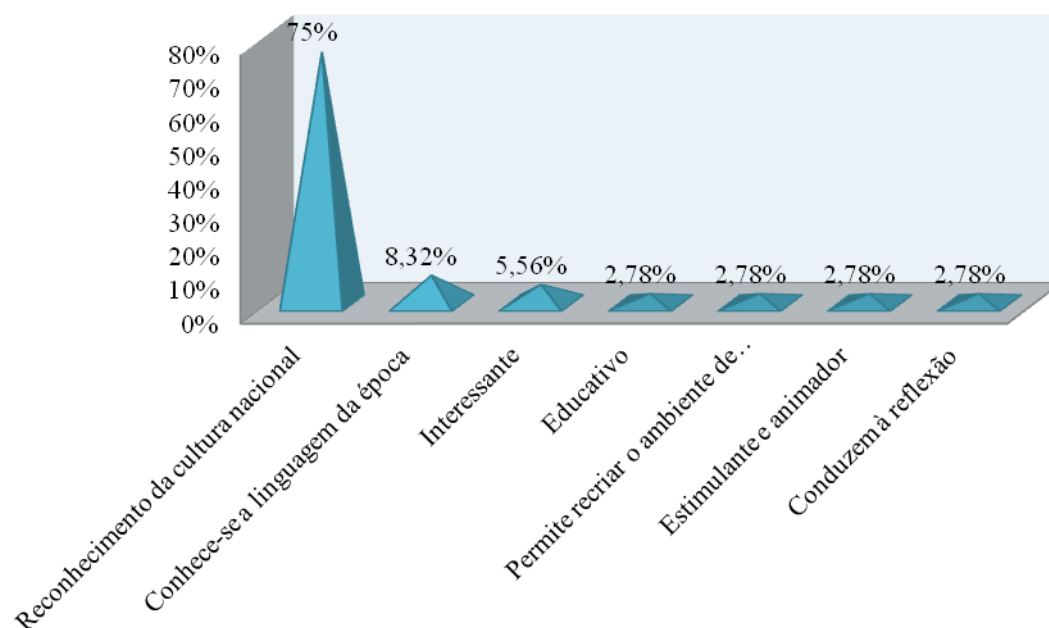
CURSOS	COMENTÁRIOS	% das respostas
Informática	✓ Detalham o romance de maneira diferenciada e criativa	47,22
	✓ Facilitam o entendimento	27,78
	✓ Sem resposta	13,89
	✓ Com muitas falhas, pois foram criadas por pessoas que não os alunos	5,55
	✓ Falta criatividade	2,78
	✓ Não conseguiram transmitir a riqueza contida na literatura	2,78
Química	➤ Propiciam dinamismo ao Seminário	34,61
	➤ Inserem o participante na história	11,53
	➤ Representam os personagens e as paisagens	7,69
	➤ Mostram o modo de viver e de vestir das pessoas em determinadas épocas	7,69
	➤ São bonitas e criativas	7,69
	➤ Mostra a capacidade dos alunos	7,69
	➤ São superficiais	3,85
	➤ Atraem a atenção do doador	3,85
	➤ Trazem informações sobre as obras representadas	3,85
	➤ Foram mínimas considerando os conteúdos expostos	3,85
	➤ Enriquece a história	3,85
	➤ Não gosto de arte	3,85
Eletrônica	• Possibilidade de uso criativo de recursos diferenciados	75
	• Facilitam a compreensão, transmissão e assimilação do conteúdo	25

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

De acordo com 50% dos respondentes, as ilustrações são ferramentas que propiciam o uso criativo de diferentes recursos metodológicos para representar o tema estudado, dando dinamismo às apresentações e facilitando seu entendimento. Nota-se que os alunos entendem a ilustração como uma linguagem narrativa que oferece os subsídios estéticos capazes de emoldurar aquela situação de ensino, enfatizando sua importância no processo de criação da pesquisa, assim como destacando que, por meio desta, podem ser vistos aspectos sociais, históricos, além de diversas outras representações simbólicas que caracterizam os modos de vida do homem em tempos e espaços distintos.

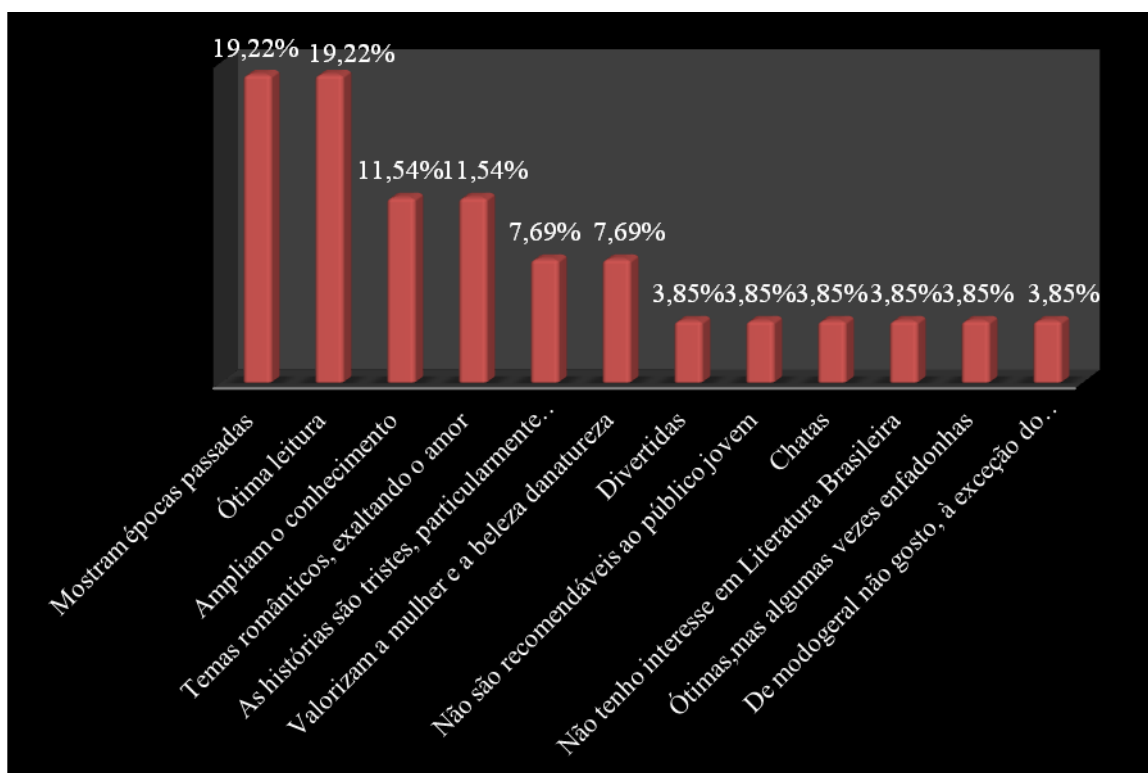
Nas questões relativas à Abordagem dos textos literários, os alunos se posicionam a respeito da leitura e análise das obras de autores como, por exemplo, José de Alencar, conforme se expõe nos Gráfico 05, 06 e 07 a seguir:

Gráfico 05 – Opinião dos alunos da Turma de Informática sobre obras clássicas



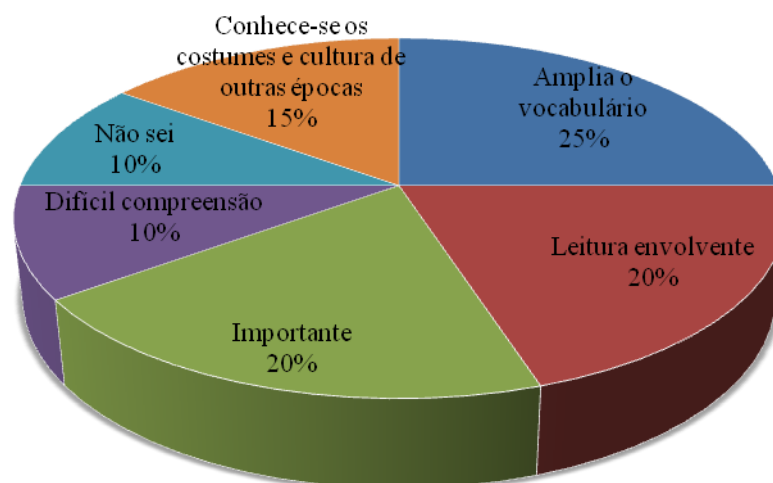
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Gráfico 06- Opinião dos alunos da Turma de Química sobre obras clássicas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Gráfico 07-Opinião dos alunos da Turma de Eletrônica sobre obras clássicas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Na análise e leitura das obras de autores clássicos, percebe-se pelos gráficos que as respostas mais significativas indicam que aquelas são importantes por permitirem o

reconhecimento da cultura nacional, mostrando épocas passadas e constituindo-se ótima leitura, ampliando, conseqüentemente, o vocabulário, notando-se, no entanto, que as turmas de Química e de Eletrônica apresentam algumas apreciações individualizadas marcadamente discordantes com aquelas manifestadas pela turma de Informática, ao pontuarem suas opiniões com expressões que denominam este gênero literário como *chato, inadequado ao público jovem, de difícil compreensão* etc.

O surpreendente, todavia, é que, apesar das críticas, o romance de autores tal como José de Alencar, exprime, para muitos dos jovens respondentes, o amor, o respeito e a valorização da mulher, enquanto assuntos que afetam a dimensão humana. Nesse sentido, encontra-se em Jouvè (2002, p. 19) que:

“o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio da identificação, motor essencial da leitura de ficção”.

De outro modo, a relevância do texto literário, em si, centra-se na formação sensível e intelectual do homem, convidando o leitor a pôr em prática sua capacidade de imaginação, de fantasia. Assim, na medida em que os discentes vão formando referências literárias de base, essa capacidade se desenvolve a ponto de se tornar uma aplicação viável sobre o mundo concreto, pois podem modificar os pontos de vista sobre as realidades mediante um diálogo instituído com a literatura (Ricoeur, 1988).

Na comparação das sociedades em diferentes épocas, tomando-se como referência as obras que compõem o Romantismo brasileiro no século XIX e a partir de estudos realizados pelos pesquisados no âmbito do Seminário Temático, estes comentaram suas impressões sobre a referida atividade, conforme se mostra no Quadro 09.

Quadro 09 – Análise do Seminário Temático baseado na comparação entre os romances do séc. XIX e a sociedade brasileira em diferentes épocas

CURSOS	COMENTÁRIOS DOS ALUNOS	% das respostas
Eletrônica	■ adquiriram-se conhecimentos sobre a influência dos valores subsistentes nas sociedades na produção das obras de cada época	70
	■ espertou a capacidade crítica diante da necessidade de se fazer a análise do	30

	comportamento e dos costumes da sociedade brasileira no decorrer do tempo	
Química	 onheceu-se, através da literatura, a evolução política, cultural e social do Brasil	38,46
	 prendeu-se que a literatura segue a padrões desenhados pela situação da sociedade nas épocas a ela relacionadas	30,77
	 foi importante, pois permitiu a leitura de obras escritas em períodos distintos	19,23
	 refletiu-se sobre as expectativas e sentimentos que predominaram na sociedade brasileira em vários momentos	11,54
Informática	 observaram-se as mudanças ocorridas nos costumes, valores e linguagem ocorridos na sociedade brasileira	80,56
	 os conhecimentos foram absorvidos com maior facilidade	8,32
	 permitiu o estudo de maneira estimulante e interessante sobre a evolução da sociedade brasileira em seus aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais	5,56
	 em resposta	5,56

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Diante das respostas, a despeito de 5,56% dos alunos terem se isentado, detecta-se que o estudo comparativo desenvolvido no contexto do Seminário Temático ensinou, conforme identificam 94,44% dos pesquisados, que os espaços podem ser culturais e sociais, além de geográficos, permitindo-lhes uma visão diferenciada da sociedade brasileira, em suas diversas fases, através de uma abordagem reflexiva e interpretativa das obras referenciadas, atendendo, conseqüentemente, às expectativas do Ensino Médio de formar o aluno com um perfil crítico. Nesse sentido, Michelletti (2001, 66) salienta que “ao se iniciar um enfoque sobre um determinado texto só há duas maneiras: fazendo-se uma análise externa e uma análise interna”, colocando a autora que, a primeira perspectiva desvia-se do foco literário para privilegiar fatores sociais, psicológicos, dentre outros, enquanto na análise interna, o texto é compreendido por sua estrutura, pela intenção de sua construção, possibilitando ao aluno o contato com a especificidade do texto literário.

Dessa forma, a proposta de se trabalhar textos característicos do Romantismo brasileiro do século XIX dentro de um estudo comparativo das sociedades de diferentes épocas até os dias atuais, permitiu a apreensão de informações, por parte dos discentes, quanto

aos aspectos relevantes do estudo, de maneira *estimulante* e *interessante*, facilitando a apresentação de obras criadas por diversos autores nacionais ao longo dos últimos séculos.

Assim, objetivando-se conhecer a contribuição do Seminário Temático para o processo de ensino-aprendizagem, os pesquisados deram a conhecer seus pensamentos, inicialmente, no que diz respeito ao aporte deste em sua formação cultural e à convivência social, apresentando-se tais posicionamentos no Quadro 10.

Quadro 10– Resultados sobre a contribuição do Seminário Temático na formação cultural/convivência social do aluno

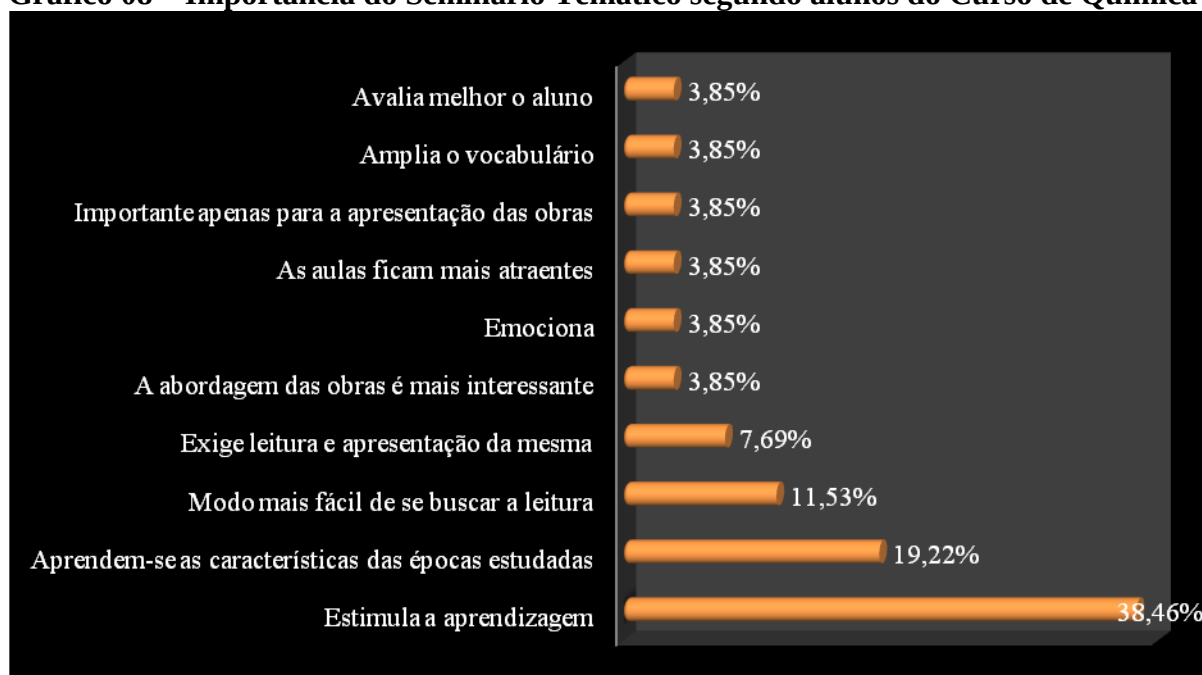
CURSOS	CONCEPÇÕES DOS ALUNOS	% das respostas
Química	■ Aquisição de conhecimentos e cultura pela leitura	38,45
	■ Contribui muito, principalmente para a mudança de comportamento na sociedade	19,23
	■ No encontro com amigos para discutir literatura	7,69
	■ Fornece uma visão da sociedade passada e atual	7,69
	■ Enriqueceu o vocabulário	7,69
	■ Através dele aprenderam-se costumes e crenças	3,85
	■ Mostrou os verdadeiros valores que devem permanecer na sociedade, como a honestidade e a cultura da nacionalidade	3,85
	■ Foi primordial p/ a formação da cidadania	3,85
	■ Aprendeu-se a respeitar a opinião do outro durante o trabalho em grupo	3,85
	■ Sem resposta	3,85
Informática	● Permitiu, através do conteúdo dos romances, o conhecimento dos aspectos e costumes das sociedades em determinadas épocas	63,89
	● Facilitou a comunicação	16,66
	● Não sei	11,11
	● Aprendeu-se, em grupo, a conviver com as diferenças, a lidar melhor com situações específicas, tais como, o respeito pela opinião do outro, o diálogo, a colaboração	2,78
	● Desenvolve-se a cidadania	2,78
	● Possibilita o ingresso no curso superior	2,78
Eletrônica	■ O conhecimento adquirido facilita a interação na sociedade	50
	■ Ajuda a melhor se expressar	15
	■ Permite formar opiniões e mudar conceitos	15
	■ Desenvolve-se a cidadania	10
	■ Propicia prazer por meio da leitura	5
	■ Sem resposta	5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Os dados coletados consideram, em conformidade com 52,44% dos pesquisados, que o Seminário Temático favorece a experiência estético-literária na perspectiva de formação da cultura pessoal e de ações sociais, permitindo, por intermédio da leitura de obras cânones, o acesso ao conhecimento capaz de *formar opiniões e mudar conceitos, a melhor se expressar, a conviver com as diferenças*, podendo-se dizer, diante da visão proposta pelos discentes, que esta metodologia possibilita outras formas de compreender e representar o cotidiano.

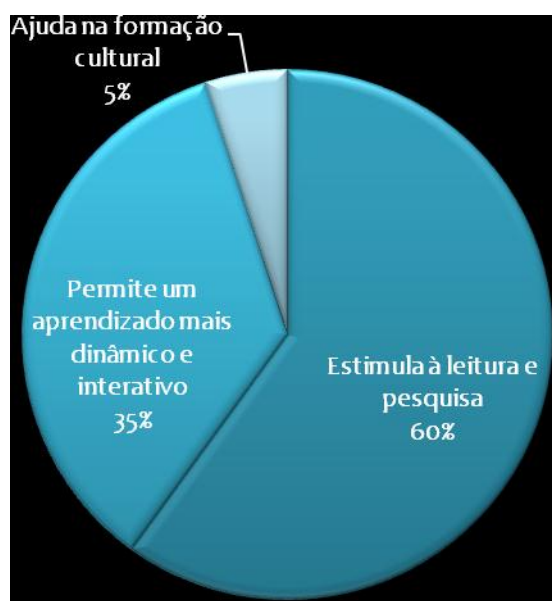
Nessa condução, no que se refere à importância do papel assumido pelo Seminário Temático na aprendizagem da Literatura Brasileira, os inquiridos, por curso integrado, apresentaram as opiniões demonstradas nos Gráficos 08, 09 e 10.

Gráfico 08 – Importância do Seminário Temático segundo alunos do Curso de Química



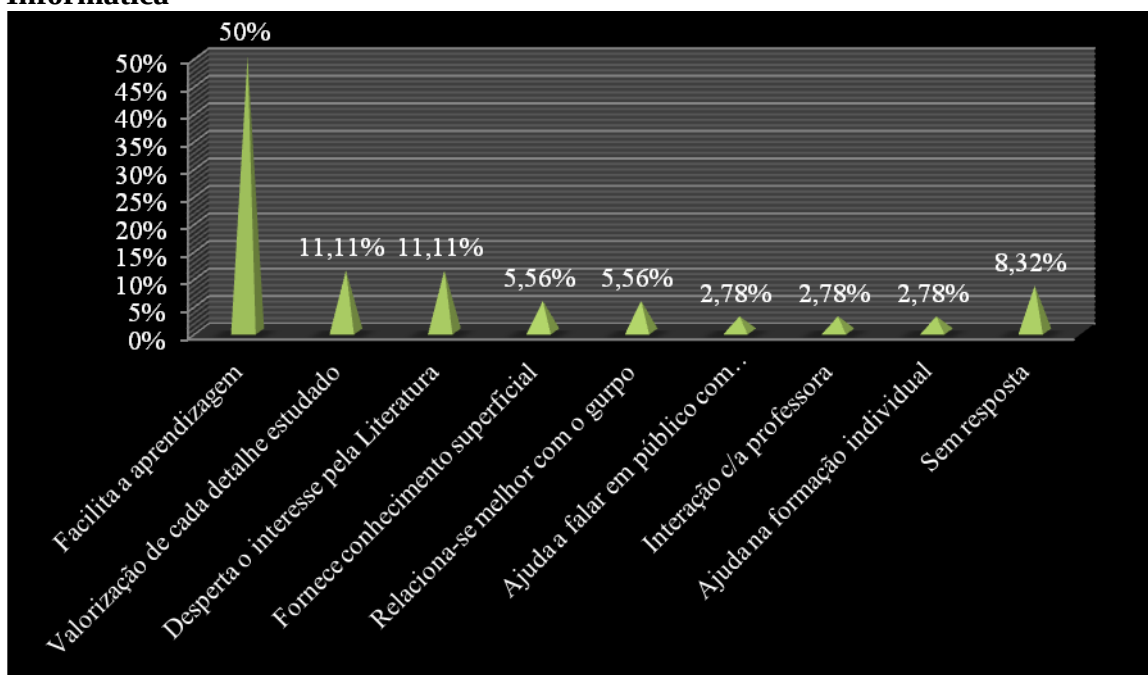
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Gráfico 09 - Importância do Seminário Temático segundo alunos do Curso de Eletrônica



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Gráfico 10- Importância do Seminário Temático segundo alunos do Curso de Informática



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Na perspectiva de 34,14% dos alunos pesquisados, o Seminário Temático facilita o processo de aprendizagem, além de ser um estímulo à leitura e à pesquisa (24,39%), destacando-se o seguinte comentário feito por um aluno do Curso de Eletrônica: *eu li meu primeiro livro*. O posicionamento dos estudantes conduz ao entendimento que existe, por parte deles, envolvimento e participação para a realização dos Seminários, uma vez que os mesmos desencadeiam interesse devido à oportunidade de tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo (14,63%), sendo, pois, tal forma de ensino determinante para que o aluno construa e reconstrua os significados sobre os conteúdos abordados.

Em consonância com o que foi dito pelos investigados, distingue-se que o Seminário Temático integra o conhecimento do universo literário às manifestações de sua realização, encontrando-se em Cândido (1995) a defesa da ideia de que a integralidade da leitura da obra literária só se dá quando, além da fruição dos temas e da percepção da expressão subjetiva de quem escreveu o texto, é reconhecida a dimensão de organização estrutural deste, a qual faz com que determinado assunto ou tema seja entendido ou apreciado ao serem compreendidas e avaliadas as suas forma de realização estética.

Na análise final da contribuição do Seminário Temático, os alunos demonstraram, conforme Quadro 11, suas opiniões sobre o estímulo que o mesmo proporciona à pesquisa que embasa a elaboração da mencionada metodologia.

Quadro 11- Resultados obtidos sobre a contribuição do Seminário Temática à pesquisa

CURSOS	OPINIÕES DOS ALUNOS	% das respostas
Química	 Estimula à leitura	34,62
	 Propicia à interação entre os grupos	19,22
	 Faz-se a pesquisa visando à nota da avaliação	11,53
	 Pelo conhecimento e aprendizado	7,69
	 Porque é prazeroso	7,69
	 Permite apresentar o ponto de vista pessoal	3,85
	 Até a apresentação, pois, posteriormente, a professora não valoriza o trabalho	3,85
	 Pela dinâmica da apresentação	3,85
	 Não houve estímulo	3,85
	 Sem comentários	3,85
Eletrônica	 Estimula à leitura	40
	 Dinamismo no aprendizado	20
	 Para fazer uma boa apresentação	20
	 Não houve estímulo	15
	 Pela avaliação final	5
Informática	 Adquire-se conhecimento de forma efetiva	52,77
	 Pela apresentação	19,44

	✗ Sem resposta	8,33
	✗ Nenhum estímulo	5,56
	✗ Pela avaliação final	5,56
	✗ Pelo planejamento das atividades	2,78
	✗ Para tornar o estudo mais dinâmico	2,78
	✗ Em todos os sentidos, os Seminários são extremamente <i>estimulantes</i>	2,78

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

A pesquisa, a qual se faz referência, é compreendida por Demo (1998) como atividade científica e educativa, aqui dizendo respeito ao processo inicial que compõe o Seminário Temático, realizando-se a partir da obra selecionada, a qual, após sua leitura, será organizada e definida em espaços próprios para a atuação. Tomando-se por base essa compreensão, 23,17% dos investigados comentaram que o estímulo à pesquisa, no contexto do Seminário Temático, decorre do fato de que esta permite a aquisição de conhecimentos de maneira mais eficaz, assim como, para 20,73% dos alunos, a metodologia em questão incita à leitura.

Identifica-se, pelas respostas, que os inquiridos entendem a pesquisa como um ato que envolve os procedimentos de estudar e de ler, capacitando-os para atuar como agente do próprio desenvolvimento no que se refere à aquisição dos conhecimentos que serão repassados a outros no momento da apresentação do Seminário Temático. Nesse aspecto, Freire (2002) diz que a pesquisa, por se tratar de atividade humana, de prática social e dinâmica, é um ato libertador e criador, tendo em vista que participa na construção e elaboração do conhecimento com base no olhar indagador e questionador do pesquisador, colaborando para a organização metódica dos fatos observados.

Assim, diante das questões propostas, apresentam-se, no Quadro 12, os pontos comuns que se fizeram mais presentes nos dados coletados por meio dos questionários aplicados junto aos alunos dos Cursos Integrados de Eletrônica, Química e Informática do IFS.

Quadro 12- Percentual das respostas dos alunos sobre o Seminário Temático no ensino da Literatura Brasileira

CATEGORIAS TEMÁTICAS	AVALIAÇÃO DO ALUNO	% das respostas
1) Importância do ensino da LB	Adquire-se o conhecimento dos costumes e da evolução da sociedade brasileira	41,34
2) Seminário como método didático	➤ Vantagens – integra o conhecimento das obras de diferentes autores	20,73
	➤ Desvantagens- nenhuma	25,60

3) Abordagens dos textos literários	Permitem o reconhecimento da cultura nacional	75
4) Contribuição do Seminário p/ a aprendizagem de LB	■ Favorece a experiência estético-literária na perspectiva de formação da cultura pessoal e de ações sociais	52,44
	■ Facilita o processo de aprendizagem, estimulando a leitura e a pesquisa	24,39
	■ Incita à pesquisa que permite a aquisição de conhecimentos de maneira mais eficaz	23,17

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Observou-se, no decorrer da análise, que a posição dos pesquisados envolve o reconhecimento do papel que assumem nas funções desempenhadas no Seminário Temático dentro das aulas de Literatura Brasileira, quais sejam: investigação do livro tema, estudando-o em profundidade para organizar questões visando à discussão no momento da apresentação à turma, de modo a poder argumentar e encaminhar conclusões. Notou-se, ainda, na transcrição das respostas, que existe uma preocupação elencada por alguns alunos no que refere à avaliação, localizando-se que uns consideram deficientes os critérios avaliativos, enquanto outros participam com o intuito apenas de obter nota pelo desempenho, tendo-se, em ambos os casos, que estes fatores podem impedir ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, de modo geral, os pesquisados revelaram que o Seminário privilegia a pesquisa, a leitura, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento da atitude de questionamento e da crítica sobre a realidade social por meio do trabalho colaborativo, dinamizando as aulas de Literatura Brasileira.

CONCLUSÃO

A participação dos alunos para ajudar a nortear as aulas de Literatura Brasileira tendo como foco a experiência vivenciada nos Seminários Temáticos, oportunizou a análise das condições neles existentes a partir da problemática inicial, bem como permitiu pontuar quais interesses foram atendidos com a realização do trabalho nesta modalidade, pretendendo-se, desta maneira, averiguar quais modificações e transformações deveriam ser efetuadas no processo de ensino-aprendizagem da citada disciplina após a etapa de avaliação inserida na metodologia da pesquisa-ação que subsidiou a presente dissertação, por se entender que a condução deste tipo de pesquisa pode contribuir tanto para professores-pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento quanto para docentes em outros contextos.

Nesse sentido, conforme aponta Thiollent (2002), ao se consentir a ocorrência de negociação e de participação dos alunos na transformação das condições existentes na comunidade representada pela sala de aula, adota-se a visão segundo a qual o discente não é apenas o aprendiz que está matriculado num determinado curso para assimilar as regras comunicativas e linguísticas do meio ao qual pertence, ou ao qual está se engajando, mas como um participante do processo acadêmico que pode e deve ajudar a moldar a natureza e as formas de avaliação do curso do qual participa. Isso significa que, com a negociação dentro da sala de aula, o aluno passa a se sentir também agente responsável pelo processo educativo, deixando de lado a passividade que é comum neste contexto e assumindo um papel colaborativo.

Assim, reencontrando-se a questão de partida que indaga sobre até que ponto a aplicação do Seminário Temático nas aulas de Literatura Brasileira tem contribuído no processo da aprendizagem dos alunos das 2ª séries do Curso Médio Integrado do IFS, verificou-se que o Seminário Temático exigiu dos alunos atividade intelectual e reflexiva frente ao objeto de estudo, constituindo-se um princípio educativo para que o estudante pudesse se apropriar do conhecimento construído na discussão e partilha de ideias entre grupos. É, portanto, devido ao fato de ser estabelecido e compartilhado em sala de aula, evoluindo num processo coletivo através das interações com os textos e das práticas sociais estabelecidas entre alunos e professor, que o conhecimento se torna maior do que se fosse um processo criado individualmente, mesmo que pelo docente (Breen & Littlewood, 2000).

No percurso trilhado nesta etapa da pesquisa-ação, os objetivos propostos foram alcançados, pois tendo como escopo principal investigar, sob a ótica discente, a contribuição do Seminário Temático, foi possível se caracterizar a interação entre os alunos e a fonte de conhecimento, sua percepção sobre o ensino proveniente da experiência vivenciada em tal

atividade, o que permitiu à reflexão acerca das possibilidades didáticas e os limites que se apresentam nos encaminhamentos desta estratégia de ensino.

O retorno dos alunos indicou que o Seminário Temático tem contribuído para a aquisição de conhecimentos, uma vez que a pesquisa e a leitura exigidas para sua apresentação, além de permitirem recriar o texto literário dentro de uma dinâmica de interação que perpassa os grupos, tornou-se fundamental para o processo de aprendizagem de diferentes autores nacionais e, conseqüentemente, da língua portuguesa. Sendo assim, a prática do Seminário, corporificada no gênero de exposição oral, insere também o aluno em situações significativas de uso da linguagem escrita, configurando-se como uma atividade escolar que não está diretamente ligada à esfera das experiências pessoais dos discentes, mas a outro universo mais complexo do qual eles devem se inteirar por meio da leitura para a apropriação de novos conteúdos e de novas formas de expressão.

Desse modo, os alunos perceberam que diante de um tema proposto, foram colocados em interação ativa com as fontes de conhecimento, as quais são apropriadas em três dimensões básicas: (i) na estrutura composicional, à medida que conseguem, mesmo que minimamente, organizar o discurso e causar uma atitude responsiva na plateia; (ii) no conteúdo temático, quando tomam decisões importantes sobre a reconfiguração tanto em relação à estrutura do Seminário quanto dos conteúdos a serem nele abordados; (iii) no estilo, que são os meios linguísticos verbais e não verbais que operam no modo como organizam seus discursos (Bakhtin, 1997).

Nessa perspectiva, os discentes passam a reconhecer a importância do ensino da Literatura, a qual lhes permite reencontrar *os costumes e a evolução da sociedade brasileira* sob a ótica do escritor de cada época dentro de específica constituição cultural. Essa visão evidencia o caráter historicista nacionalizante imbricado na própria natureza e função da Literatura Brasileira como disciplina escolarizada no que tange a fazer a ligação entre as histórias literárias brasileiras, organizadas conforme critério cronológico e político, e projetos de afirmação da identidade nacional.

Torna-se importante considerar, nesse sentido, que os programas curriculares indicam os caminhos a serem percorridos pelos docentes e discentes na construção do conhecimento de determinada área, e ainda que estes possam parecer formais, nem expressem a realidade da sala de aula, é a partir da dinamicidade incorporada no momento de sua execução que eles se transformam, deixando que se perceba o sentido dado à disciplina, a qual deve explicitar seu papel de produtora e não apenas reprodutora de conteúdos. Dessa maneira,

segundo os alunos, o Seminário Temático possibilita a sistematização da produção literária brasileira ao abordar movimentos, grupos, obras e autores representativos, estudando-os numa abordagem artística dentro de uma linha do tempo em que eles se configuram, diferenciando-se, por conseguinte, da proposta estilística predominante no aprendizado teórico.

Diante de tal realidade que propõe um trabalho voltado para diferentes linguagens, formas e gêneros a partir de uma temática comum, incentivando o aluno a recriar o texto literário segundo sua leitura, encontra-se respaldo para tal escolha no seguinte argumento de Gens (2002, p. 11): “um planejamento deve propor articulações, diálogos, encontros, debates e convivências entre o popular e o culto, entre o midiático e o folclore, entre as obras canônicas e as ditas marginais, entre as obras do passado e as produzidas na contemporaneidade, entre a literatura e as demais modalidades da arte”. As respostas discentes estão de acordo com esse conceito, haja vista que, para eles, essa metodologia permite que valorizem a leitura crítica e participativa, dando-lhes voz para que produzam seus próprios discursos.

Ao se nomear o Seminário Temático como uma opção metodológica, pretendeu-se formar indivíduos capazes de desenvolver a criatividade, a curiosidade, o espírito investigativo, a capacidade analítico-interpretativa e crítica com ênfase na educação literária, visando romper com a eterna aliança entre os conteúdos exigidos em processos seletivos, como o vestibular, e aquele ensino de literatura no Ensino Médio que propõe seus currículos baseados naqueles conteúdos, uma vez que muitos deles consolidam um modelo tradicional e meramente historiográfico de abordagem da Literatura Brasileira.

No âmbito desse trabalho, verificou-se, conforme as informações dos próprios discentes envolvidos, que:

- a) Estabeleceu-se a interação em sala de aula através dos trabalhos em grupo;
- b) Favoreceu-se a manifestação dos alunos, os quais tiveram a oportunidade de revelar seus pensamentos acerca dos conhecimentos adquiridos;
- c) Criaram-se espaços para leituras sem roteiros pré-estabelecidos de modo a estimular aquelas de cunho pessoal;
- d) Oportunizou-se o diálogo entre leitores para que houvesse discussão de temas transversais;
- e) Permitiu-se que os alunos em sociedade abordem a literatura de forma mais renovada;
- f) Valorizou-se a cultura nacional a partir de distintos gêneros literários.

Entretanto, levando-se em conta que cabe à escola a orientação, o acompanhamento, o reforço, mas a reflexão e a execução competem somente ao professor, algumas respostas levam a reconsiderar o método de avaliação do aluno empregado até o momento, haja vista certo número de posicionamentos discentes mencionarem que tal aferição privilegia apenas o desenvolvimento da apresentação do Seminário Temático sem apreciar as demais etapas que o antecedem, pois nelas acontece todo o trabalho de pesquisa e leitura indispensável à sua realização.

Em função disso, torna-se imperativo demonstrar clareza sobre as intencionalidades da metodologia proposta no que concerne aos critérios que se utiliza para avaliar os resultados, devendo-se valorizar os ganhos que os estudantes obtiveram ao longo deste processo de aprendizagem, conforme preceituam os PCN+ (2002), ou seja, a avaliação necessitará ser realizada com o propósito de observação do aluno em seu crescimento e não num julgamento que o condena, sem possibilitá-lo a apresentar argumentos passíveis de um novo processo avaliativo (Werneck, 1999).

Constata-se, afinal, que todas as afirmativas dos alunos serviram para subsidiar o trabalho pedagógico, pois ao indicarem o Seminário Temático como forma de concepção metodológica que enfatiza o aprender fazendo, expressam a realização de um trabalho eficaz quanto à sua transmissão, denotando-se que o conteúdo foi aprendido em seu significado real e prático porque a eles se deu a oportunidade de prepararem suas próprias atividades de acordo com o currículo da escola. Todavia, aqui não se conclui a existência de uma prática ideal, a qual possa ser classificada como perfeita, mas sim de práticas que efetivem a formação discente em literatura, havendo a necessidade, por conseguinte, de se reconhecer e analisar os fatores que possibilitam e limitam a atuação desse método de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, dentre as possibilidades do Seminário Temático, apontadas pelos discentes, encontra-se o caso deste se constituir uma dinâmica eficiente de difusão do conhecimento, dando acesso a um processo de transformação das estratégias tradicionais de trabalho com Literatura Brasileira, tendo como referência um currículo contextualizado e crítico. Por outro lado, os limites situam-se, principalmente, no tempo disponível para sua apresentação, bem como na dificuldade de adaptação de um texto por questões associadas à linguagem utilizada pelo autor, cuja obra destinava-se a um público previsto para a obra original, no que diz respeito aos espaços culturais.

Assim, diante do fato dos estudantes concluírem que os conteúdos veiculados por meio de uma metodologia que valoriza a ação, tal como ocorre no Seminário Temático, estão adequados às suas necessidades, fica a certeza de se ter, neste pensamento, indícios de uma nova compreensão na forma abordar as situações da prática docente no ensino de Literatura Brasileira, observando-se que quando se lança mão de estratégias que exigem um maior envolvimento dos alunos, permite-se uma aprendizagem mais significativa. Portanto, há que se destacar que a avaliação do Seminário Temático é o momento privilegiado para se refletir sobre esta prática na perspectiva de ressignificá-lo, buscando-se também compreender outros modelos para elaborar um juízo sobre a temática e assim propor diferentes soluções para os problemas apresentados pelos alunos na aprendizagem da Literatura.

Mas, fazendo-se uso dos conceitos trabalhados na realização desta pesquisa, deve-se acrescentar que o Seminário Temático cumpriu seu papel por meio de atividades concretas, propostas e elaboradas pela professora, e desenvolvidas por alunos à luz da sua construção pessoal, registrando significativas experiências literárias que apontaram para a concepção de que não existem fórmulas prontas, mas é possível criar estratégias capazes de renovar e ultrapassar as formas tradicionais de ensino da Literatura.

BIBLIOGRAFIA

- Abramovay, M. (2003). *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO/MEC.
- Amaral, A. L. (2006). O trabalho de grupos: como trabalhar com os diferentes. In: Veiga, I. P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações* (pp.26-51). Campinas: Papirus.
- Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (Orgs) (2006). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula*. (6ª ed.). Joinville: Univille.
- Aranha, M. L. de. (1996). *História da educação*. (2ª ed.). São Paulo: Moderna.
- Azevedo, F de. *A cultura brasileira*. (6ª ed.). Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ e UnB.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. (2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Balcells, J. P., & Martin, J. L. F. (1985). *Os métodos no ensino universitário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2000). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto.
- Bonals, J. (2005). *O trabalho em pequenos grupos em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (198). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, C. R. (1995). *O que é educação*. (33ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Brasil, S. (2011, Novembro). Na rota da excelência. *Revista Veja*, 2242 (45) 158-159.
- Breen, M.P. & Littlewood, A. (2000). *O significado da negociação*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2005). Pesquisa-ação. In: E. Hinkel (Ed.). *Manual de pesquisa no ensino de segunda língua e aprendizagem*. Mahwah, N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Caldart, R., S. (2004). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Arroyo, M. G., & Molina, M. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo* (pp. 25-36). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- Cambi, F. (1999). *O século XV e a Renovação Educativa- História da Educação*. (A. Lorencini: Trad.). São Paulo: Editora UNESP.
- Cândido, A. (1995). *O direito à literatura- vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.

- Christophe, M. (2005). *A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (1999). *Diretrizes curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Demo, P.(1998). *Educar pela pesquisa*. (3ª. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Dewey, J. (1978). *Democracia e educação*. Buenos Aires: Losada.
- Eco, U. (1989). *O texto, o prazer, o consumo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Faria, M. A. (1999). *Parâmetros Curriculares e Literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (21ª ed.). São Paulo: Paz e terra, 2002.
- Gadotti, M. (1993). *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Gasparin, J. L. (1994). *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas: Papirus.
- Gens, A. F. (2002). O ensino de Literatura Brasileira nas faculdades de Formação de professores: propostas metodológicas. *Anais do 13º Congresso de Leitura do Brasil* (CD-ROM). Campinas: Associação de Leitura do Brasil.
- Grijó, A, (2008). Quem conta um conto aumenta um ponto? Adaptações e literatura para jovens leitores. In: Corrêa, H.; Martins, A.; Paiva, A.; Paulino, G. e Versiani, Z. (Orgs). *Literatura: saberes em movimento* (pp. 93-107). Belo Horizonte: Autêntica.
- Jouvè, V. (2002). *A leitura*. São Paulo: Ed. da Unesp.
- Koch, I., & Elias, V. (2006). *Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto.
- Libâneo, J, C.(2002). *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (Org.). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.13-24). Porto: Edições Asa.
- Lopes, A C. (2004). Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: Frigotto, G. (Org.) *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Lopes, A. O. (1991). Aula expositiva: superando o tradicional. In: Veiga, I. P. A. *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus.
- Luzuriaga, L. (2001). *História da educação e da pedagogia*. (19ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Marconi, M. A. (2001). *Metodologia científica*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (2000). *Docência na universidade*. São Paulo: Papirus.
- Masters, J. (1995). A história da pesquisa-ação. In: I. Hughes. *Ação de pesquisa eletrônica leitor*. Universidade de Sidney. Retirado a 23 de janeiro, 2012, em <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arrow/rmasters.html>.
- Mckernan, J. (1991). *Curriculum action research*. London: Kogan Page.
- Melo, G. N. de. (1999, Maio- Agosto). Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida. In: *OEI - Ediciones Revista Iberoamericana de Educación*, Número 20.
- Micheletti, G. (Coord.) (2001). *Leitura e Construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. (2ª. ed.). São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2006). *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio- Linguagens, código e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Morais, M. M. (2005). *A sala de aula no contexto da educação do século 21*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Moran, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: Moran, J. M., & Masetto, M. T. Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediações pedagógicas* (8ª ed.). Campinas, SP: Papirus, pp. 11-65.
- Mucchielli, R. (1979). *A dinâmica de grupo*. (R. C. B. Nunes: Trad.). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Neder, M. L. C., & Preti, O. (2003). *Pedagogia na modalidade Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Cuiabá: UFMT.
- Oliveira, J. B. A. (Org.) (1997). *Perspectiva da tecnologia educacional*. São Paulo: Pioneira.
- Osakab, H. (2004). *O mundo da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Peeters, M. F., & Cooman, M. A. (1971). *Pequena História da Educação*. (10ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Pellegrini, T.(1996). *Palavra e Arte – 2º grau*. São Paulo: Atual.
- Pimenta, S.G., & Anastasiou, L.G.C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Rays, O.A. (2000). *Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria: Pallotti.

- Richardson, R. J. (2003). *Pesquisa-ação: princípios e métodos*. João Pessoa: Universitária/UFPB.
- Ricoeur, P. (1988). *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. (A. Mourão, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Romanelli, O. de O. (1991). *História da Educação no Brasil*. (13.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rojó, R. H. R. (Org.) (2000). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras/EDUC.
- Scarpato, M. (Org.) (2004). *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp.
- Schön, D. A. (1983). *O profissional reflexivo: como os profissionais pensam em ação*. New York: Basic Books Inc.
- Soczka, L. (2000). Contextos territoriais e a perspectiva ecológica em psicologia social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coords.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 119-144.
- Sodré, N. W. (1994). *Síntese de história da educação brasileira*. (17^a ed.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Sousa, O., Siva, M., & Ferreira, P. (2012). Da Leitura à Escrita: Desenvolvimento da Competência Textual. In F. Azevedo & R. Souza (Coord.), *Gêneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 137- 158). Lisboa: Lidel-Edições Técnicas.
- Souza, R. Acízelo. (1987). *Formação da teoria da literatura*. Niterói: Editora Universitária.
- Stenhouse, L.(1991). *Investigação e desenvolvimento de currículo*. Madrid: Edições Morata.
- Teixeira, A. S. (1976). *Educação do Brasil*. (2^a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Teixeira, A. S. (1997). *Educação para a democracia: introdução à administração educacional* (2^a ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Thiollent, M. (2002). *Metodologia da pesquisa-ação*. (7^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Van Lier, L. (1996). *Interação no currículo de línguas: consciência, autonomia e autenticidade*. Londres: Longman Group Limited.
- Veiga, I. P. A. (Org.). (2008). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus.
- Veiga, I.P.A. (Org.) (2003). *Técnicas de ensino: por que não?* (15^a ed.). Campinas, SP: Papirus.

Veiga, I. P. A (Org.) (1996). *Lições de didática*. Campinas: Papirus. Vilela, G. (2005). Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade. In G. Rio-Torto; O. Figueiredo & F. Silva (Coord.), *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (vol. II, pp. 633-641). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Vilela, G. (2005). Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade. In G. Rio-Torto; O. Figueiredo & F. Silva (Coord.), *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (vol. II, pp. 633-641). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Wachowickz, L. A. (1989). *O método dialético na Didática*. Campinas: Papirus.

Werebe, M. J. G. (1997). *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. (2ª ed.) São Paulo: Ática.

Werneck, H. (1999). *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. (16ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abramovay, 38, 100

Aluno, 10, 14, 32, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 55, 57, 58, 61, 76, 78, 79, 87, 90, 95, 96, 97, 98

Alunos, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 26, 27, 32, 33, 37, 42, 45, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 101

Amaral, 54, 55, 100

Amaral,, 54, 100

análise de dados, 73

Anastasiou & Alves, 57

Aprendizagem, 5, 7, 13, 14, 15, 20, 27, 36, 37, 38, 40, 41, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 61, 63, 70, 74, 78, 80, 82, 87, 88, 90, 92, 95, 96, 98, 99, 100, 102

Aprendizagens, 52, 82

Aranha, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 100

Araújo, 55

Aula, 7, 10, 12, 14, 15, 17, 36, 45, 47, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 67, 69, 70, 73, 76, 79, 82, 95, 96, 97, 100, 102, 103

Autonomia, 25, 31, 35, 41, 43, 45, 62, 101, 103

Azevedo, 28, 29, 30, 100

B

Back, 40

Bakhtin, 96, 100

Balcells & Martin, 56

Bardin, 73

Bogdan & Biklen, 63, 66

Bonals, 82, 100

Bordenave & Pereira, 57

Brandão, 16, 19, 20, 21, 100

Breen & Littlewood, 95

Burns, 62, 100

C

Cândido, 7, 16, 42, 44, 45, 51, 77, 90, 100

Carneiro & Maia, 35

Carvalho,, 54

Christophe, 65, 101

Cidadão, 21, 22, 38, 40, 65, 76, 78

Competências, 36, 37, 45, 46, 49, 80

Conhecimento, 12, 52, 96

Conhecimentos, 5, 7, 12, 13, 22, 24, 26, 27, 35, 40, 41, 46, 58, 60, 63, 66, 67, 73, 74, 75, 78, 80, 81, 86, 87, 91, 92, 96, 97

Conselho Nacional de Educação, 9, 65, 77, 101

Conteúdo, 7, 24, 25, 30, 33, 34, 36, 55, 57, 73, 83, 88, 96, 98

Cultura, 7, 12, 19, 22, 24, 25, 28, 29, 31, 42, 43, 51, 74, 76, 78, 79, 81, 85, 87, 88, 92, 97, 100, 101

Curso Médio Integrado do IFS, 61, 95

D

Demo, 91, 101

Didática, 17, 52, 53, 54, 55, 57, 102, 103

Dinâmica, 7, 54, 61, 66, 78, 80, 91, 92, 96, 98, 102

Diretrizes do Ensino Médio, 35

Discentes, 7, 13, 15, 38, 49, 51, 53, 54, 57, 60, 63, 86, 87, 88, 96, 97, 98

Durkheim, 20

E

Educação, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 65, 97, 100, 101, 102, 103

Educação Básica, 9, 16, 35, 51, 102

Eletrônica, 7, 9, 12, 64, 69, 81, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92

Ensino Médio, 7, 9, 14, 16, 17, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 45, 47, 51, 60, 64, 75, 87, 97, 102

Escola, 12, 13, 19, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 42, 51, 60, 62, 76, 78, 98, 102

Escrita, 20, 22, 25, 40, 41, 42, 46, 48, 65, 78, 96, 102

Estudante, 26, 35, 41, 48, 56, 75, 95

Experiência literária, 45, 46, 47, 77

F

Faria, 60, 101

Ferreira, 43

François Rabelais, 26

Freire, 15, 16, 92, 101

G

Gadotti, 34, 101

Gens, 97, 101

H

Habilidades, 13, 22, 36, 37, 38, 40, 41, 48, 49, 51, 53, 63

Humanitas, 23, 25

I

Identidade nacional, 96

Informática, 7, 9, 12, 64, 69, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 92

Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia/SE [IFS], 13

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 64

Interação, 13, 41, 42, 53, 61, 76, 81, 82, 88, 91, 95, 96, 97

Intertexto, 52

J

Jouvè, 85, 101

L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 16, 35

Leitor literário, 17, 45, 51, 52

Leitura, 11, 14, 17, 21, 25, 27, 40, 42, 46, 48, 49, 51, 58, 60, 67, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 101

Letramento, 17, 40, 45, 46

Libâneo, 7, 8, 16, 19, 55, 101

Lima, 28

Língua Portuguesa, 10, 13, 14, 15, 16, 40, 41, 42, 51, 58, 62, 69, 71, 73, 77, 80

Linguagem, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 71, 79, 80, 83, 86, 96, 98, 103

Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, 44

Lipovetsky, 43

Literatura, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 88, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101

Literatura Brasileira, 7, 10, 13, 14, 15, 61, 63, 64, 67, 69, 73, 74, 75, 79, 88, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101

Literatura,, 45

Lopes, 35, 56, 101

Ludi magister, 24, 25

Luzuriaga, 16, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 101

M

Maia, 44

Marconi, 56, 101

Martins, 47, 48, 57, 100, 101

Masetto, 17, 51, 101, 102

Masters, 62, 102

McKernan, 62

Mediação, 12, 51, 57

Mediar, 52

Melo, 36, 102

Mercado, 103

Método, 7, 15, 27, 48, 52, 54, 55, 56, 73, 74, 78, 80, 92, 98, 103

Metodologia, 7, 14, 17, 48, 55, 56, 60, 61, 64, 66, 67, 82, 88, 90, 91, 95, 97, 98, 99

Michel de Montaigne, 26

Michelleti, 87

Ministério da Educação e Cultura, 9, 35, 36, 102

Montaigne, 27

Morais, 7, 52, 102

Moran, 12, 16, 102

Mucchielli, 53, 102

N

Neder & Preti, 14

O

Obra, 30, 42, 45, 47, 48, 49, 60, 70, 77, 78, 79, 80, 81, 90, 91, 98

Oliveira, 12, 102

Osakab, 45, 102

P

Parâmetros Curriculares Nacionais, 7, 9, 16, 36, 102

Participação, 22, 46, 47, 54, 56, 57, 65, 67, 76, 80, 82, 90, 95

Peeters & Cooman, 26, 27

Pellegrini, 42, 102

Pesquisa, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 28, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103

Pesquisa-ação, 15, 61, 62, 63

Pesquisador, 62, 66, 92

Pimenta & Anastasiou, 57

Problemas, 15, 44, 61, 62, 67, 99

Processo de ensino-aprendizagem, 12

Produção discursiva, 41

Professor, 12, 13, 24, 36, 48, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 76, 79, 95, 98, 101

Professores, 13, 14, 15, 17, 24, 31, 51, 54, 56, 57, 60, 62, 71, 95, 101

Q

Questionário, 7, 66, 67, 70, 71

Química, 7, 9, 12, 64, 69, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92

R

Rabelais, 27

Rays, 55, 102

Reflexão, 7, 13, 15, 17, 19, 35, 40, 41, 42, 44, 49, 56, 63, 73, 96, 98

Richardson, 65, 102

Ricoeur, 53, 103

Ricouer, 86

Rojo, 40, 103

Romanelli, 28, 29, 33, 34, 103

Romantismo brasileiro, 86, 87

S

Saberes, 12, 13, 36, 40, 41, 49, 61, 65, 66, 80, 101

Scarpato, 57, 103

Schön, 62, 103

Seminário, 1, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 49, 53, 54, 56, 57, 58, 61, 64, 66, 67, 68, 70, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99

Seminário Temático, 1, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 49, 58, 61, 64, 66, 68, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99

Seminários Temáticos, 14, 15, 60, 61, 63, 67, 69, 70, 95

Socialização, 19

Sociedade, 10, 12, 13, 19, 20, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 40, 44, 55, 74, 75, 86, 87, 88, 92, 96, 97

Soczka, 53, 103

Sodré, 28, 29, 103

Stenhouse, 62, 103

T

Técnica de ensino socializado, 17, 53, 56

Técnicas, 19, 25, 43, 48, 54, 55, 56, 63, 73

Tecnologia, 102

Tecnologia educacional, 102

Tecnologias, 102

Teixeira, 12, 16, 30, 31, 32, 33, 102, 103

Texto, 11, 36, 41, 43, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 57, 58, 60, 69, 81, 82, 85, 86, 87, 90, 96, 97, 98, 101

Thiollent, 61, 64, 95, 103

Trabalho, 5, 7, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 23, 27, 32, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 45, 47, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 67, 70, 73, 76, 78, 81, 82, 87, 91, 93, 95, 97, 98, 100, 101

Triviños, 63, 66, 103

V

Van Lier, 62, 103

Veiga, 7, 8, 17, 51, 53, 54, 56, 80, 100, 101, 103

Vittorino da Feltre, 26

W

Wachowicz, 55

Werebe,, 29, 103

Werneck, 47, 98, 103

Z

Zilberman, 7, 8, 16, 45, 46

APÊNDICES

APÊNDICE I- SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Ilmo. Sr. Diretor Geral do Campus Aracaju

MARIA HELENA ALVES SANTOS, professora desta Instituição de Ensino, vem mui respeitosamente requerer a Vossa Senhoria autorização para a aplicação de um questionário junto aos alunos dos Cursos Integrados de Química, Eletrônica e Informática, cujos resultados serão utilizados para subsidiar a dissertação de conclusão do curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, intitulada **APRENDIZAGEM DA LITERATURA BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: possibilidades do Seminário Temático.**

Na oportunidade, esclarece-se que o processo de coleta de dados deverá realizar-se em um prazo máximo de 30 dias.

Nestes termos pede deferimento.

Aracaju, 03 de junho de 2011.

Requerente

APÊNDICE II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Na qualidade de aluna de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia realizo um estudo intitulado **APRENDIZAGEM DA LITERATURA BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO: possibilidades do Seminário Temático**, motivo pelo qual você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a), da pesquisa, devendo responder a um questionário que acontecerá em horários combinados previamente.

Para os procedimentos deste estudo, o (a) participante necessitará, caso concorde, assinar ao final do presente documento, lembrando-lhe que lhe será dada a garantia de que seu nome será mantido em sigilo, assim como as informações fornecidas. Esclarece-se, que não sendo obrigatória sua participação, você tem a livre decisão de participar ou desistir em qualquer momento da pesquisa, retirando seu consentimento sem que isto acarrete qualquer prejuízo em relação à pesquisadora.

Pesquisadora Responsável: MARIA HELENA ALVES SANTOS

Aluno (a)

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Prezado aluno,

Diante da necessidade de aplicação do questionário como instrumento da metodologia da pesquisa intitulada Aprendizagem de Literatura do Ensino Médio: possibilidades do Seminário Temático, gostaria de contar com sua participação fornecendo dados que vão complementar e enriquecer a dissertação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Desde já, agradeço sua colaboração.

Aracaju, _____ de junho de 2011.

Maria Helena Alves Santos

Aluno (a) do Curso _____ Série _____

Disciplina- Língua Portuguesa II

DADOS DA PESQUISA

01- Qual a importância da Literatura Brasileira como componente curricular do Ensino Médio?

02- Quanto às aulas de Literatura Brasileira realizadas através dos Seminários, quais são, em sua opinião, as vantagens e desvantagens?

03- Comente sobre outras possibilidades de se aprender Literatura, relacionando também suas vantagens e desvantagens.

04- Quais foram as experiências favoráveis e ou desfavoráveis vivenciadas por você e sua equipe durante a preparação e apresentação do Seminário?

05- Qual a sua opinião sobre a leitura e análise dos clássicos como José de Alencar e outros?

06- Partindo da temática dos romances do Romantismo brasileiro no século XIX, foi realizado durante o Seminário temático, um estudo comparativo entre as sociedades de diferentes épocas, até os nossos dias, comente.

07- Até que ponto o estudo da Literatura pode contribuir na sua formação cultural e convivência social?

08- Fale sobre as ilustrações apresentadas durante os Seminários

09- Em sua opinião, até que ponto a aplicação do Seminário Temático contribui na aprendizagem de Literatura Brasileira?

10- Até que ponto você se sentiu estimulado pelo Seminário a realizar a pesquisa?

APÊNDICE IV – REGISTRO FOTOGRÁFICO DAS ATIVIDADES DE SEMINÁRIO TEMÁTICO

Fotos de Maria Helena Alves Santos







ANEXOS

ANEXO A- PLANO ANUAL DOS CURSOS INTEGRADOS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe- IFS

Curso	TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO		
Área Profissional	INFORMÁTICA/	QUÍMICA/	ELETRÔNICA
Período Letivo	2ª Série		
Disciplina	Língua Portuguesa II		Carga – Horária 80h

I – Objetivos

- Compreender a língua portuguesa e literatura com fundamentação para o desenvolvimento de cidadania, através da aplicação de saberes linguísticos e textos que desenvolvam a capacidade de interpretação e formação de juízo crítico.
- Entender os mecanismos de organização do parágrafo em um texto dissertativo.
- Dialogar através de textos literários com ideia e autores diferentes.
- Analisar a influência da norma padrão que rege a língua escrita e a oral.
- Analisar e realizar recursos linguísticos e utilizá-los na construção do conhecimento.

II – Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

- A língua portuguesa como meio de comunicação e informação: estudo das classes gramaticais;
- O romantismo no Brasil, autores e obras;
- Realismo e Naturalismo e seus representantes;
- Parnasianismo e Simbolismo no Brasil;
- Estudo do Discurso, uso de palavras chave e ajustamento da frase;
- Particularidades lexicais e o texto narrativo;
- Estudo da paragrafação.

III – Procedimentos metodológicos e Recursos Didáticos

- Leitura, interpretação e produção de textos diversos;
- Representações teatrais;
- Aulas expositivas participadas;
- Projeção de filmes;
- Pesquisas bibliográficas, estudos dirigidos.

IV - Avaliação

- Avaliação diagnóstica e autoavaliação, aplicação de testes escritos e orais, construção de textos.

Bibliografia

1. VIANA, Antonio Carlos. Roteiro De Redação.
2. ABREU, Antonio Suárez. Curso De Redação.
3. NETO, Pascale. Gramática Da Língua Portuguesa.

4. NICOLA, Jose De. Literatura Brasileira.
5. INFANTE, Ulisses. Curso De Gramática Aplicada Aos Textos.

**ANEXO B- RELAÇÃO DOS ROMANCES PARA SORTEIO, ANÁLISE E
APRESENTAÇÃO NO SEMINÁRIO TEMÁTICO DE LITERATURA BRASILEIRA**

A PROSA ROMÂNTICA DO SÉCULO XIX

- 1- O filho do pescador - Teixeira e Sousa
- 2- A Moreninha - Joaquim Manuel de Macedo
- 3- O moço loiro - Joaquim Manuel de Macedo
- 4- Iracema - José de Alencar
- 5- Ubirajara - José de Alencar
- 6- O Guarani - José de Alencar
- 7- As minas de prata - José de Alencar
- 8- O Tronco do Ipê - José de Alencar
- 9- O Gaúcho - José de Alencar
- 10- Lucíola - José de Alencar
- 11- Diva - José de Alencar
- 12- A pata da gazela - José de Alencar
- 13- Sonhos d'ouro – José de Alencar
- 14- O Sertanejo - José de Alencar
- 15- A guerra dos mascates - José de Alencar
- 16- Cinco minutos - José de Alencar
- 17- A viuvinha - José de Alencar
- 18- Encarnação - José de Alencar
- 19- Senhora - José de Alencar
- 20- Memórias de um sargento de milícias - Manuel Antônio de Almeida
- 21- O Seminarista - Bernardo Guimarães
- 22- A escrava Isaura - Bernardo Guimarães
- 23- Inocência - Alfredo Taunay