



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA – MELL**

MÁRCIA SEPÚLVIDA DO VALE

ENCONTROS LITERÁRIOS: LEITURA, LITERATURA E EDUCAÇÃO BÁSICA

**ARAGUAÍNA-TO
2019**

MÁRCIA SEPÚLVIDA DO VALE

ENCONTROS LITERÁRIOS: LEITURA, LITERATURA E EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria da Silva Medeiros.

ARAGUAÍNA-TO
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

V149e Vale, Márcia Sepúlveda do.

Encontros Literários: : Leitura, Literatura e Educação Básica . /
Márcia Sepúlveda do Vale. – Araguaína, TO, 2019.
99 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2019.

Orientadora : Valéria da Silva Medeiros

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Formação de Leitores. 4. Educação
Básica. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

MÁRCIA SEPÚLVIDA DO VALE

**ENCONTROS LITERÁRIOS: LEITURA, LITERATURA E EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra sob orientação da Profa. Dra. Valéria da Silva Medeiros.

Aprovada em: 28 / 02 / 2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Valéria da Silva Medeiros (Orientadora)



Prof. Dra. Eliana Madureira Yunes (PUC-RIO)



Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

AGRADECIMENTOS

“Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si, é sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti.” E assim, ressignificando os versos de Ana Vilela, eu começo os meus agradecimentos. Agradeço, em primeiro lugar, ao único digno de toda honra e toda glória, meu Paizinho do Céu, que me deu forças e coragem em todos os momentos dessa caminhada, mesmo naqueles que pareciam invencíveis, como quando estive no leito de hospital acometida por uma infecção que parecia não ter cura; agradeço, também, à minha família, meu porto seguro.

“É saber se sentir infinito, num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar”; às minhas queridas amigas, Gislene (Miga, sua Loka) que nas madrugadas da vida fazia o drama se tornar riso, pois o texto não podia parar, mesmo quando nos questionávamos do porquê de fazê-lo; Núbia Régia, que lia o texto, recomendava, incitava a escrever: “Você conseguiu!”, “Puxa, você está escrevendo bem”, ela até conseguia me iludir... rsrs.

“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu, é sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu”; aos meus amigos e parceiros da luta diária, Robertinho, Elkerlane e Graziani, vocês me fizeram entender que eu não estou só, que as crises são momentos e que temos em quem nos apoiar.

“É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações”; à Dona Maria, pessoa maravilhosa que dividiu seu lar comigo durante o tempo que estive em Araguaína. Obrigada por cuidar tão bem de mim!

“E assim ter amigos contigo em todas as situações”; aos meus colegas de guerra, os *Soldadinhos de Chumbo*, empenhados com o estudo e com as ações sociais decorrentes das pesquisas.

“Por isso eu prefiro sorrisos e os presentes que a vida trouxe pra perto de mim”; à minha querida orientadora, Valéria Medeiros, pelo apoio dado nesse percurso árduo de aprendizagem; à professora Eliana Yunes, minha fonte de inspiração no trabalho de formação leitora; ao professor Luiz Peel, que me fez enxergar além do texto e entender que “antes da festa, o caminho é cheio de símbolos e jogos.”

“Segura teu filho no colo, sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui.” Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Paraíso, onde eu comecei minha trajetória profissional ainda como estagiária, mas sempre muito bem recebida e orientada pela equipe gestora. Muito obrigada, família IFTO!

“Que a vida é trem-bala parceiro e a gente é só passageiro prestes a partir!”.

RESUMO

O presente estudo investiga uma experiência de ensino vivenciada na educação básica, desenvolvida nas turmas de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Paraíso. Por meio dessa experiência, buscou-se desenvolver o ensino de literatura com vistas à formação leitora dos estudantes. O trabalho envolve, inicialmente, a pesquisa bibliográfica na perspectiva de compreender a educação desde o seu surgimento até a sua implantação como direito legal, observando, quando possível, as práticas de leitura e literatura ocorridas nesse percurso. Em seguida, a pesquisa passa a ser de cunho documental, objetivando mostrar como o ensino de literatura está proposto nos documentos oficiais da educação básica, confrontando, em alguns momentos, com a prática desenvolvida nas escolas, em outros, com as contradições entre os conceitos e as orientações apresentadas nos documentos oficiais. Por fim, são abordadas as análises do uso das metodologias ativas (BERBEL, 2011). Os resultados apontam que os documentos oficiais apresentam a literatura como elemento de grande importância para a humanização e para a imaginação criadora dos estudantes, que são ativadas pela leitura literária; porém, são obsoletos quando apresentam as diretrizes para a efetividade desse ensino ao se pautarem em saberes históricos e estéticos. Ademais, os resultados atestam que o projeto desenvolvido no Campus Paraíso do Tocantins tem alcançado a formação leitora dos estudantes por meio do alinhamento interdisciplinar com as diversas formas artísticas. As principais referências utilizadas foram os estudos de Yunes (2002; 2009), Compagnon (2009), Cambi (1999), Saviani (2013) e os documentos oficiais da educação básica, PCN (2002), OCNEM (2006) e BNCC (2018).

Palavras-Chave: Leitura; Literatura; Ensino; Educação.

ABSTRACT

The present study investigates an experience of teaching accomplished in basic education, developed in the classes of Integrated High School of the Federal Institute of Education Science and Technology of Tocantins, Campus Paraíso. Through this experience, we tried to approach literature teaching aiming the development of the students' reading skills. Initially, the study involves a bibliographical research with the perspective of understanding education from its foundation until its implantation as a legal right, observing, whenever it is possible, the reading and literature practices applied in this course. Afterward, the research approach becomes documentary, aiming to show how the teaching of literature is proposed in the basic education official documents, confronting at times with the practice developed in schools and, in other moments, with the contradictions between the concepts and guidelines presented in the official documents. Finally, the study brings the analysis of the use of active methodologies (BERBEL, 2011). The results show that the official documents present literature as an element of great importance for the humanization and creative imagination of the students, which are activated by literary reading; on the other hand, also points that literature is obsolete, when they present the guidelines for the effectiveness of this teaching funded in historical and aesthetic knowledge. Besides, the results points that the project developed at Campus Paraíso do Tocantins has reached the student reading formation through the interdisciplinary alignment with the various artistic forms. As theoretical bases, were used the studies of the following authors: Yunes (2002, 2009), Compagnon (2009), Cambi (1999), Saviani (2013) and the official documents of basic education, PCN (2002), OCNEM (2006) and BNCC 2018).

Keywords: Reading; Literature; Teaching; Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – IDEB do ensino médio e metas fixadas no PNE – Brasil – 2007-2021 ...	48
Gráfico 2 – Distribuição percentual dos alunos da 3ª série do ensino médio por nível de proficiência da escala de Língua Portuguesa na Aneb – Brasil – 2015.....	49
Fotografia 1 – Roda de conversa entre os autores Mário de Andrade / José de Alencar / Monteiro Lobato / Tayse Virgulino.....	59
Fotografia 2 – Diálogo entre Aurélia e Clarice Lispector	60
Fotografia 3 – Abertura do III Encontro Literário	60
Fotografia 4 – Apresentação Teatral – Orpheu.....	61
Fotografia 5 – Apresentadores do V Encontro Literário	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a. C	Antes de Cristo
ABE	Associação Brasileira de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional do Ensino Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA.....	14
2.1 A Antiguidade	14
2.2 A Época Medieval e a Renascença.....	18
2.3 A Modernidade	19
2.4 A Contemporaneidade	21
2.5 O Brasil.....	24
2.5.1 A educação Jesuítica	25
2.5.2 O Alvará Régio	26
2.5.3 A capital do império	27
2.5.4 A independência.....	28
2.5.5 A República	30
2.5.6 O Estado Novo	35
2.5.7 O Regime Militar.....	36
3 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LITERATURA	39
3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	39
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.....	41
3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	43
3.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio	45
3.5 Plano Nacional da Educação	46
3.6 Base Nacional Comum Curricular	50
4 ENCONTROS LITERÁRIOS: (DES)CONSTRUINDO PARADIGMAS	54
4.1 Leitor, leitura e literatura.....	54
4.2 Projeto Encontros Literários	57
4.3 A Interdisciplinaridade	62
4.4 A Formação Leitora	64
4.4.1 Encontro Literário do Ensino Médio	67
4.4.2 II Encontro Literário	68
4.4.3 Jornada Literária 2015.....	69
4.4.4 IV Jornada Literária	70
4.4.5 V Encontro Literário.....	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS.....	76
ANEXOS	84

1 INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre o ensino de literatura na educação básica, sobretudo no ensino médio, percebemos que ela vem sendo alvo de várias discussões, tanto no âmbito político, quanto no âmbito escolar: o primeiro, referenciado pelos documentos oficiais que regem a educação nacional; o segundo, abordado através de estudos, conferências, congressos, seminários etc., em que os seus objetivos e práticas são debatidos. Ciente da importância dessas discussões e visando contribuir com o ensino de literatura, esta pesquisa traz uma experiência vivenciada na educação básica, especificamente no ensino médio, onde a pesquisadora buscou desenvolver o ensino literário com vistas à formação leitora dos estudantes.

A literatura, compreendida em sentido amplo, expande a visão do universo humano, propiciando a imaginação criadora para conceber e organizar o mundo/sociedade de várias formas, assim como o entendimento de nós mesmos, da nossa comunidade e do mundo em que vivemos. Dessa forma, quando relacionamos essa função maior da literatura com o ensino literário dos fatos artísticos e históricos que ocorreram em diferentes contextos sociais, estamos desenvolvendo a consciência humana e cidadã dos estudantes, conforme os princípios que norteiam a educação básica nacional, estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, doravante).

Por conseguinte, a leitura constitui a base para o desenvolvimento de todos os conhecimentos, tanto da educação, quanto do mundo; e, conforme Petit (2013), ela nos introduz no mundo de forma mais flexível, modificando a nossa relação com os outros.

Ao tratarmos do relacionamento com o mundo, vemos a educação como pano de fundo para a concretização dos saberes universais. Ela, mensurada por Manacorda (2001), teve seus primeiros registros datados ainda na antiguidade, no século XXVII a. C., em que houve a necessidade de se deixar instruções escritas para a formação do homem político; que, naquela época, visava apenas as castas

dominantes¹. Mas, conforme, Cambi (1999), a partir da Modernidade, a educação passou a ser desenhada no modelo contemporâneo em que vivemos.

No Brasil, somente com a promulgação da primeira LDB, em 1961, a educação básica passou a ser obrigatória, e anos depois, após ser reeditada, em 1971 e em 1996, a lei assegurou aos cidadãos o acesso à escola, como também definiu as etapas obrigatórias do ensino básico.

Nessa perspectiva, o presente estudo buscou, inicialmente, através de pesquisas bibliográficas, compreender a educação desde o seu surgimento até a sua oferta como direito legal; observando, quando possível, as práticas relacionadas à leitura e à literatura. Para tanto, discorreremos em cinco seções sobre a educação, desde a Antiguidade até a Contemporaneidade, finalizando com a sua afirmação no cenário brasileiro, desde a Educação Jesuítica até a promulgação da primeira LDB.

Prosseguimos nosso estudo com pesquisas de cunho documental, buscando mostrar como o ensino de literatura está proposto nos documentos oficiais da Educação Básica, confrontando, em alguns momentos, com a prática desenvolvida nas escolas, em outros, com as contradições entre os conceitos e as orientações apresentadas. O texto distribui-se em seis seções: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, doravante), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Plano Nacional da Educação (PNE, doravante) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, doravante).

Finalizamos o estudo mostrando, através de uma metodologia ativa, o desenvolvimento da formação leitora no ensino de literatura, ocorrido na educação básica de nível médio, por meio de um projeto realizado no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Tocantins, Campus Paraíso do Tocantins. A metodologia descrita no Capítulo 4 versa sobre o projeto *Encontro Literário*, praticado pela pesquisadora² enquanto docente da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. A metodologia trata, inicialmente, da indissociabilidade entre leitor, leitura e literatura, seguida pela descrição do surgimento e das culminâncias do

¹ Nobres e sacerdotes.

² Márcia Sepúlveda do Vale, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Campus Paraíso do Tocantins, IFTO.

Projeto *Encontro Literário*, perpassando pelo caráter interdisciplinar do projeto e finalizando com a formação do leitor, relatada separadamente em edição do projeto.

As metodologias ativas, conforme Berbel (2011), são meios de aprendizagem que utilizam a experiência dos alunos visando soluções para as diversas práticas sociais de diversos contextos; para tanto, elas envolvem atividades de pesquisa, reflexão, análise etc.

A pesquisa apresenta, em algumas seções, imagens e nomes de alguns professores e escritores envolvidos no desenvolvimento do projeto *Encontro Literário*, em relação a isso, faz-se necessário esclarecer que a pesquisadora porta as autorizações de uso dessas imagens e nomes. No que tange às imagens dos alunos, por pertencerem a um acervo de cunho Institucional e previamente autorizado no ato de matrícula dos estudantes, as autorizações não se fizeram necessárias.

2 BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

A escola vem passando por diversas reformas, tanto no âmbito de sua estrutura física, com novos modelos de sala de aula interativa, por exemplo, quanto no âmbito pedagógico, com novas metodologias de ensino-aprendizagem. Para compreendermos melhor o atual cenário escolar, faz-se necessário entender o processo de mudança pelo qual a educação e a escola passaram no decorrer dos séculos, a fim de fixar-se como um direito assegurado a todos os cidadãos.

2.1 A Antiguidade

Segundo Manacorda (2001), os primeiros ensinamentos remontam ao antigo império do Egito, datado no século XXVII a.C. Trata-se de escritos antigos, transitados de gerações a gerações e que visavam o ensino/instrução moral das castas dominantes. Neles, observa-se o caráter da formação do homem político, que deve ter um bom domínio da linguagem: “O falar bem é então conteúdo e objetivo do ensinamento” (MANACORDA, 2001, p. 14). Não há registros que comprovem o ensinamento da leitura e da escrita para os filhos dos nobres. Tal ofício era extremamente complicado naquela época; para tanto, havia profissionais especializados nessa técnica – os escribas.

Podemos considerar que as primeiras “escolas” dessa época remetem a lugares reservados no palácio, em que o escriba passava seu conhecimento para algumas crianças “escolhidas/separadas” pelo rei para aprenderem o ofício das letras, ou seja, da leitura e da escrita. Nesse contexto, a formação escolar se dava por meio da repetição das atividades dos adultos.

No novo império, ainda no Egito, tem-se a consolidação da escola para os filhos dos reis e para uma parcela separada da população. Essas crianças eram orientadas e treinadas fisicamente para comporem o exército do rei,

Do novo império vieram testemunhos não somente sobre a educação físico-militar, mas também sobre a instrução intelectual. Podemos considerar essa época como a da generalização da escola, pois nos fornece uma quantidade considerável das chamadas coletâneas escolares, isto é, textos e cadernos de exercícios, contendo hinos, orações, sentenças morais, além de sátiras de ofícios e exaltações dos antigos escribas e do ofício de escriba. (MANACORDA, 2001, p. 30)

É interessante observar que já nessa época houve uma preocupação em selecionar textos e atividades para serem desenvolvidos pelos alunos; em termos didáticos, podemos considerar esse material como os primeiros “manuais didáticos”, mencionados no excerto como coletâneas escolares. Tratam-se de papiros antigos com diversos ensinamentos, desde a moral e o comportamento até ensinamentos de matemática básica.

Para a outra parcela da população, que não englobava todo o povo, e sim a parte que desenvolvia algum trabalho ou arte, era reservado o ensino através dos pais ou parentes, que ensinavam o ofício da família e um pouco de leitura e escrita.

Na Grécia havia uma distinção entre os ensinamentos. Cabia à escola ensinar aos filhos dos nobres o ofício do poder, visando uma educação política do falar bem e do pensar – a oratória –, e do fazer, ou seja, comandar. Essa educação ficou conhecida como a educação Homérica. Aos produtores governados, cabiam apenas instruções para o trabalho – educação Hesiodéica – essa modalidade de educação buscava uma moralidade camponesa, específica dos ensinamentos da época. O restante da população não recebia nenhuma instrução escolar, cabia a eles ser aculturados pelo ver ou ouvir os nobres e os governados (MANACORDA, 2001).

No período clássico, a educação nas cidades de Creta e de Esparta, na Grécia, era tarefa do estado. Essa era introduzida por um magistrado em um espaço reservado, conhecido como *coros*, que tinha por objetivo preparar os adolescentes para as tarefas da vida adulta do cidadão. Geralmente, essas jovens crianças eram conduzidas para esses locais por seus pedagogos, que eram contratados pelas famílias nobres para acompanhá-las e ajudá-las no seu desenvolvimento escolar até certa idade. Ali eram ensinados conteúdos que envolviam ginásticas, ou seja, atividades físicas e música e, mais tarde, também as letras, ou a escola do alfabeto.

Como no *Kyatos* em figuras vermelhas de Onésimo, estão representadas a escola de ginástica, de música e agora também a de letras, como o mestre, o aluno que lê, ou escreve e até os instrumentos didáticos, entre os quais o eterno chicote (*nártex*) e o cesto com um rolo de papiro – o livro daquela época – evidenciando claramente o seu título: trata-se dos ensinamentos de *Quíron (Kheíronos Hypothécai)*. E não falta o pedagogo, que assiste a criança e a acompanha para casa. (MANACORDA, 2001, p.50)

Podemos observar que, já nessa época, havia a necessidade de se utilizar algum material didático para os ensinamentos, esses materiais são descritos no

fragmento como papiros. Esses continham desde lições de moral, comportamento, música até o alfabeto.

Nesse período, datado no século V a.C., surgiram as primeiras escolas privadas, como a escola para filósofos de Pitágoras, que objetivavam formar jovens como fundamento da sociedade. Nela, Pitágoras selecionava seus discípulos conforme sua índole e capacidade. Havia quatro graus de estudos: o acústico, que tinha como conteúdos a música, a ginástica, os cultos religiosos, a memorização de poesias e a dança; a matemática, que estudava geometria, astrologia, aritmética e música; a física, que se ocupava dos estudos da natureza e filosóficos; e o sebástico, que estudava as ciências sagradas e esotéricas (MANACORDA, 2001).

Aos poucos, ainda nesse século, a escola evoluiu e se tornou uma instituição do estado, sobrevivendo com doações financeiras dos soberanos e das cidades. Nesse sentido, a escola passou a englobar não somente as pessoas livres, mas também as meninas, os pobres e os escravos. A estrutura da escola era o ginásio, considerado o centro cultural de uma cidade. Ela podia ser frequentada por adultos e adolescentes.

Em relação ao Império Romano, Manacorda (2001) relata que a educação era dever da família; assim, quando uma criança nascia, cabia aos pais escolher uma *nutriz* (ama de leite), que além de amamentar a criança, deveria educá-la juntamente com um pedagogo (professor das primeiras letras). Paul Veyne (2009) descreve a função desses trabalhadores:

A criança aprendeu a falar com a nutriz; nas casas ricas, a nutriz era grega, para que a criança aprendesse no berço essa língua da cultura. Ao pedagogo cabia ensiná-la a ler. (VEYNE, 2009, p.29)

A educação Grega era tida pelos Romanos como um modelo de prestígio e de cultura. A escola grega funcionava em um espaço público, que todos podiam frequentar, desde crianças até idosos – os *coros*. Não havia uma distinção de classes escolares, sexo ou idade. Esse ambiente não se tratava de uma sala de aula como conhecemos hoje, mas sim de um espaço, na maioria das vezes, ao ar livre.

Ensinava-se filosofia, Homero³, a língua materna, música e praticava-se muito esporte.

A escola, no Império Romano, não tinha a preocupação de formar cidadãos para a vida, ou de adaptá-los à sociedade, mas sim ensinar atividades prestigiosas, os clássicos e muita retórica. Tinha-se, na retórica, boa parte do ensino, pois os jovens precisavam aprender a arte da oratória dos discursos judiciários. A finalidade da escola era formar jovens eloquentes capazes de formular bons discursos (VEYNE, 2009). Na antiguidade tardia, Séc. IV, as classes superiores procuravam se distanciar das demais com um modo de vida e de cultura diferenciados. Para tanto, a escola tinha ali um papel fundamental, pois era por meio dela que a educação, através da integração dos membros da mesma classe social, era transmitida. Aos sete anos de idade as crianças eram levadas por seus pedagogos ao foro, ou seja, ao centro da cidade, onde ali aprendiam as técnicas tradicionais e solenes da classe superior. Ali, a educação literária era bastante privilegiada, pois era a fonte de valores morais que os jovens deviam assimilar:

Considera-se a educação literária como parte de um processo de educação moral mais íntimo e exigente. Acredita-se também que a assimilação metódica dos clássicos literários acompanha um processo de formação moral: a forma correta dos intercâmbios verbais testemunha a capacidade das pessoas da classe superior a adotar a forma correta dos intercâmbios interpessoais com os seus pares na cidade. (BROWN, 2009, p. 217)

A literatura, entendida nesse contexto como educação moral íntima, revelava o caráter não escolástico do seu conhecimento, ou seja, buscava-se através dela a agregação de valores que a escola não conseguia ensinar. Algo que, atualmente, vem sendo discutido e reafirmado através de estudiosos como Michéle Petit (2013), que conferem à leitura literária um papel fundamental na formação da identidade dos sujeitos; já a leitura minuciosa dos clássicos agregava aos jovens sapiências capazes de fechar as fronteiras culturais da classe dominante.

Ainda no século IV surgiu um novo modelo de ensino, a educação monástica. Muitas famílias enviavam seus filhos para servirem a Deus, nem todas por uma boa educação, mas para preservar a herança familiar ameaçada pelo grande número de filhos. Dessa forma, o mosteiro tornar-se-ia uma instituição preparada para ensinar

³ Educação composta por dois aspectos: uma técnica, conjunto de conhecimentos e habilidades que visavam preparar os jovens para a vida adulta; e uma ética, conjunto de valores e princípios que juntos formavam a moral. (VEYNE, 2009)

aos jovens uma formação plenamente cristã, voltada para os dogmas da igreja; vale ressaltar que, nesse período, a igreja exercia uma grande influência dentro da organização social das cidades (BROWN, 2009).

2.2 A Época Medieval e a Renascença

Com a disseminação dos mosteiros, a educação passou a incluir as crianças das classes sociais subalternas, anteriormente segregadas, ficando sob o domínio e a supervisão da igreja. Nesse novo modelo, proveniente da alta idade média, observamos profundas mudanças no cenário escolar, onde houve o gradual desaparecimento da escola clássica. Passou-se a estudar os clássicos bíblico-evangélicos e as disciplinas foram voltadas para o entendimento cristão, ou seja, o estudo da gramática voltou-se para a compreensão das sagradas escrituras, o cálculo tornou-se apenas um instrumento para calcular as estações e as horas da liturgia e a música voltou-se para o canto dos salmos. Em contrapartida a essa educação, os nobres ainda mantinham seus filhos sob uma educação doméstica, em que a mãe era a principal orientadora, seguida pelo mestre que era incumbido de ensinar-lhes “as letras santas”. Essas crianças eram afastadas de todas as coisas que influenciassem ou desvirtuassem a sua instrução para a vida cristã (PATLAGEAN, 2009).

No início da renascença, tivemos uma revalorização da educação no seio familiar. Cabia à ama de leite cantar para a criança adormecer e corrigir a sua gagueira. A mãe logo se juntava ao pai para a primeira educação moral e intelectual.

Nas famílias abastadas, paradoxalmente mais próximas nisto dos camponeses e do povo do que da burguesia média, o ciclo inteiro da formação infantil pode então se desenrolar majoritariamente, por vezes exclusivamente, no espaço privado. Espaço, em seu caso, cada vez mais bem ordenado para essa função. (RONCIÈRE, 2009, p. 286)

Quanto mais se atingia a renascença, mais se intensificava a educação na esfera doméstica. As famílias burguesas criavam espaços em suas casas (*peças*) com mobiliário e biblioteca propícios para a educação masculina. Acreditava-se que o isolamento era a melhor forma de instruir o jovem a dominar celeremente as técnicas da sua profissão e de participar dignamente da sociedade; já a educação feminina era menos acentuada, apesar de muitas moças saberem ler e escrever

bem, esse não era o centro da sua educação. A elas cabiam orientações para as responsabilidades do casamento e da criação dos filhos. Era comum, nesse momento, o agrupamento das mulheres em um espaço reservado, o *gineceu*, onde as moças eram instruídas a respeito de assuntos que iam desde a criação dos animais até ao ato sexual.

No humanismo vivenciamos uma volta à leitura dos clássicos latinos e gregos, considerados, no período medieval, apenas para a predileção aos ensinamentos cristãos. A burguesia, em constante ascensão, fazia contratos com mestres-livres, na maioria das vezes tabeliães, para que ensinassem seus filhos uma profissão: “aqui o pai ‘oferece’ o próprio filho não a um convento para tornar-se monge, mas a um livre profissional, a fim de que o eduque para uma profissão mundana” (MANACORDA, 2001, p. 170). A esses aprendizes ficava reservada a educação com vistas à profissão, ou seja, a gramática ou as letras eram voltadas para a correspondência comercial e os cálculos, para a aritmética comercial.

2.3 A Modernidade

Com o advento da Modernidade, entram em declínio os valores humanísticos para dar lugar a uma sociedade direcionada aos valores coletivos, quais são: família, comunidade, igreja e império. Porém, esses valores se tornam ambíguos em detrimento de se ter uma ideologia de liberdade, mas que é delineada por modelos sociais de comportamentos pré-estabelecidos (CAMBI, 1999).

A moral da época impôs que fosse dada a todos os filhos e filhas a mesma preparação para a vida, tarefa atribuída à escola. Essa instituição tinha o seu currículo de estudos bastante influenciado pelo protestantismo, que defendia a difusão do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo; e pela contrarreforma, que propunha uma grade formativa ligada ao modelo político e social da classe dominante. Algumas disciplinas, como matemática e ciências, política e religião, compreensão e diálogo, começaram a fazer parte desse novo currículo.

A nova disciplina tornou o diretor e os mestres escolares como detentores de uma autoridade superior e estabeleceu um sistema mais rigoroso de princípios, baseado em uma vigilância constante, em denúncias e na aplicação de castigos.

Os livros e os textos foram revisados, surgiram novos textos para o ensino das diversas disciplinas, todos alinhados a uma lógica que os tornavam úteis para a memorização do conteúdo por parte dos estudantes.

A formação educacional na infância e na adolescência era desenvolvida em locais específicos, denominados “colégios”. Nesses locais, diferentemente dos momentos anteriores, havia uma organização disciplinar que separava as idades por classe etária, trabalhava a formação corporal através do controle disciplinar dos gestos, das posições do corpo, denominada civilidade, e do tempo, além disso, o exame foi elevado ao ápice do trabalho escolar.

Doravante existe uma família de civilidades para as pequenas escolas e para os colégios burgueses, para a corte e para a cidade, para a alta aristocracia e pequena nobreza da província e para os burgueses. (REVEL, 2009, p. 202).

A civilidade ali é entendida como um manual de boas maneiras, passada através de um rigoroso controle de aparências, que ia desde a forma de olhar, estar limpo, até usar roupas decorosas e, por meio desses hábitos, havia a interiorização dos valores de ordens.

O tempo escolar era organizado em três segmentos, visando à prática pedagógica e a realização das lições, sendo um momento de explicação-arguição, seguida de dissertação/exercícios e finalizado com um exame/prova.

As classes escolares divididas pela idade fortaleceram a base moral defendida pelo modelo social vigente, preservando as crianças da influência impudica dos estudantes mais velhos; ademais, foram traçados os objetivos para educação no âmbito cognitivo.

O ensino primário, também conhecido como elementar, era destinado à alfabetização das primeiras letras e dos números, passando a ser desenvolvido em locais denominados escolas, sendo também aberto para a educação dos filhos do povo.

A criança bem-educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. Na França essa criança bem-educada seria o pequeno burguês. Na Inglaterra, ela se tornaria o *gentleman*. (ARIÈS, 2016, p.121-122)

Entre quinze e dezoito anos, os jovens eram introduzidos no ensino secundário, em internatos ou liceus, a fim de concluírem sua educação moral e se

prepararem para o bacharelado. Cabe ressaltar que o ensino secundário era privilégio das famílias de condição social mais elevada, que buscavam estabelecer uma mudança de nível cultural junto às demais (ARIÈS, 2016).

Nos internatos a literatura conquistou um lugar importante no desenvolvimento do aluno; mesmo não sendo “obrigatória”, foi tida como um meio de apropriação do eu interior, conforme afirma Perrot (2009) (em História da vida Privada), a leitura literária tornou-se um ambiente de devaneio e de fuga, em busca de uma privacidade, mesmo que interior.

A escola moderna começou a desenhar, ainda de forma imprecisa, o modelo educacional da contemporaneidade, pois centrou-se em três grandes eixos: a escola elementar, voltada para a alfabetização das letras e dos números; a escola secundária, formativa ou profissional e a instrução superior, com a criação de escolas de artilharia, de engenharia e de instituições culturais laicas dedicadas ao cultivo das línguas e literaturas. Além disso, foram criados diversos rituais e instrumentos, como o registro de frequência, consolidando o caráter formativo e disciplinar que perdura ainda hoje nas nossas instituições escolares.

2.4 A Contemporaneidade

A contemporaneidade teve como marco inicial a Revolução Francesa, que trouxe consigo um desequilíbrio social, político e econômico, sinalizado por tensões revolucionárias, rupturas e pela reconstrução do paradigma de sociedade que fosse justo e igualitário.

A Revolução Industrial foi também um elemento importante no desenvolvimento da nova ideologia, pois ela incitou as manifestações das classes sociais, que se afirmavam com a conquista de diversos direitos sociais e trabalhistas, obrigando a elite a reelaborar um novo modelo de organização política e social que contemplasse todas as massas. Surgiu então a democracia, que primou pelo cidadão burguês, com plenos direitos políticos e autonomia de opinião.

Essas transformações sociais requereram uma retomada mais ativa e significativa da educação,

Tanto as tensões revolucionárias quanto as transformações radicais da industrialização, tanto os processos de “rebeliões das massas” quanto as instâncias da democracia promovem uma centralização da educação e um

crescimento paralelo da pedagogia, que se tornam cada vez mais o núcleo mediador da vida social, onde se ativam tanto integrações quanto inovações, tanto processos de reequilíbrio social quanto processos de reconstrução mais avançadas ou de ruptura. (CAMBI, 1999, p. 381)

O objetivo era uma educação que fixasse a nova identidade social, encarregando-se da disseminação ideológica por toda a sociedade, assim como da transmissão de conhecimentos, de comportamentos e de atitudes; para tanto, ela se reelaborou segundo um novo modelo teórico, integrando em seu currículo ciências e filosofia, experimentação e reflexão.

A educação interagiu diretamente com o político, tornando-se também um meio de fazer político, já que ela precisava tanto formar políticos, quanto criar mecanismos para o seu próprio desenvolvimento, ou seja, programas e intervenções que ajudassem no seu aperfeiçoamento.

Com o desenvolvimento constante da educação e com a afirmação cada vez maior dos grupos sociais, a escola, gradativamente, deixa de ser elitizada e fixa-se como um elemento obrigatório para todos, com o princípio da gratuidade garantida pelo estado, passando assim a integrar novos sujeitos, quais são, a criança, a mulher, o deficiente e etnias diferentes.

A criança, desde a modernidade, toma um espaço de importância cada vez maior. No decorrer do século XIX, as ciências humanas e as instituições burguesas começaram a desenvolver mecanismos diferenciados para o ensino infantil, já que esse público se divergia racionalmente da idade adulta, desde a fantasia, à igualdade, à comunicação (CAMBI, 1999). A criança tornou-se o cerne da educação, embora essa educação fosse, inicialmente, restrita à elite e pedagogicamente incompleta, o importante era o fato de que já existia o direito à formação pré-escolar, na qual se buscava trabalhar a formação da personalidade humana.

As mulheres, durante séculos, tiveram uma educação restrita e distinta, em comparação à educação que era oferecida ao público masculino. Eram educadas com os princípios da moral e dos bons costumes e guiadas para as responsabilidades do casamento e da criação dos filhos. Entretanto, a partir do século XVIII, a instrução feminina começou a ser discutida, ainda de forma frágil, como resultado disso, nos séculos seguintes se consolidou um novo modelo de educação, trazendo, para muitas nações, a emancipação feminina, que permitiu

desde a integração da mulher a todas as instituições e graus escolares, até a sua completa inserção na vida social da comunidade.

A educação para as pessoas com deficiência também começou a ser delineada no século XVIII e, inicialmente, baseava-se numa instrução para a recuperação e normalização do indivíduo. Só mais tarde, nos séculos XIX e XX, as técnicas de recuperação passaram a ser aperfeiçoadas com as contribuições da psiquiatria infantil e da psicanálise, culminando em uma educação especial, que buscava reintegrar a pessoa com deficiência ao processo educativo e às instituições escolares. Essas mudanças tinham a intenção de atuar como agentes inclusivos dos indivíduos com deficiência. (CAMBI, 1999).

Desde a expansão das grandes navegações, notoriamente difundida nos séculos XV e XVI, que objetivava encontrar novos caminhos e lugares para se comercializar e comprar produtos, os limites do mundo foram significativamente ampliados; o colonizador passou a exercer um papel fundamental na construção educacional das terras recém-descobertas. Cabia a esse instruir e aculturar as novas etnias segundo os seus anseios, para tanto, os desbravadores tiveram que elaborar um currículo formativo que abrangesse a sua finalidade exploratória. Tal modelo pautou-se no tripé “fé, civilização e trabalho” e perdurou ao longo dos séculos, até a independência política e econômica das colônias.

A instrução e o trabalho foram tidos como fatores centrais na contemporaneidade. Sendo a primeira, no decorrer dos séculos, firmada como um direito universal e, o segundo, imposto como dever social. O trabalho, gradativamente, deixou de ser um ofício aprendido no seio familiar e foi influenciado pelas profundas mudanças trazidas após a Revolução Industrial; incluiu-se, assim, um novo papel para a escola, que, além de instruir o ser social, deveria capacitá-lo para as novas demandas do mercado.

A educação veio se redesenhando sobre os perfis profissionais, colocou no centro a ótica do profissionalismo e a escola assumiu como sua essa tarefa social primária. Já desde o século XVII, com a fundação de escolas especializadas (politécnicas, “normais” para a formação de professores-profissionais). (CAMBI, 1999, p. 381).

Os conflitos oriundos desse novo modelo educacional percorreram todo o século XIX, alinhados às políticas escolares das nações mais avançadas e às discussões sociológicas de Marx, Comte, Engels e Weber que abordaram de formas

diversas a finalidade profissional da instrução. Só no século seguinte, essa percepção de equiparar formação técnica e trabalho começou a ser difundida e praticada nas escolas de vários países.

Aos poucos, o trabalho ganhou espaço nos currículos formativos das escolas, mas sob nuances distintas; o trabalho mesclado à prática pedagógica, onde o ensino foi baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surgia dos interesses espontâneos da criança, foi uma tendência defendida pelos críticos mais radicais da escola e da educação tradicional; já o trabalho produtivo, entendido como labor, exigia da escola práticas diferenciadas que capacitassem mão de obra para o mercado de trabalho, sendo essa defendida pelas indústrias e pelo estado (CAMBI,1999). Não havia um consenso formativo entre as duas tendências, o que culminou em instituições educacionais distintas.

2.5 O Brasil

A história da educação brasileira teve como marco principal a chegada de Pedro Álvares Cabral e de sua comitiva expedicionária na terra, que, mais adiante, foi denominada Brasil. Vivia-se naquele momento, século XVI, uma grande efervescência das grandes navegações, que buscavam novas terras//rotas para comercializar e comprar produtos, contudo, vale ressaltar que esta terra, há séculos, já era povoada.

Conforme Saviani (2013), apesar de não ser uma população estruturada por classes sociais, os habitantes da terra recém-descoberta viviam da caça, da pesca e de pequenas plantações, além disso,, tinham uma cultura voltada para a subsistência coletiva. A educação era algo que ocorria naturalmente, sem lugares apropriados ou aglomerações e ocorria durante toda a vida.

[...] Havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava em três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configura a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. (SAVIANI, 2013, p.38).

Assim sendo, não podemos negar a existência da educação no Brasil antes da colonização, já que, mesmo involuntariamente, todas as tribos, grupos ou estados, possuem uma organização social, com anseios e valores diversos. O colonizador, nesse caso, Portugal, precisava encontrar meios para dominar essa terra e explorá-la, e, para isso, criou métodos para alcançar esses objetivos.

2.5.1 A educação Jesuítica

A educação tornou-se a principal estratégia de Portugal para colonizar a população da nova terra. Em 1549, chegaram ao Brasil os Jesuítas, enviados pelo Rei de Portugal para aculturar a população e instruí-la segundo a sua base cristã.

Conforme Saviani (2013), a educação Jesuítica foi iniciada por Nóbrega, que elaborou um plano de instrução baseado no ensino da língua portuguesa, na doutrinação católica e no aprendizado profissional e agrícola. Para tanto, fez-se necessário atrair a população local para a prática do ensino, o que levou Nóbrega a mandar vir de Portugal um grupo de meninos órfãos, a fim de mediar a aproximação com os pequenos índios e, conseqüentemente, aliciá-los com os seus dogmas e crenças.

Anchieta, porém, sendo experto em várias línguas, propôs uma aproximação mais cautelosa com as tribos, estudando antes a língua geral falada pelo povo, e a partir dela incutiu a nova cultura, ou seja, apropriou-se da cultura indígena para introduzir aos índios a figura de Deus e do Diabo.

O ensino criado por Anchieta e Nóbrega perdurou por muitos anos, já que era um modelo particular, formulado para atender à necessidade de civilizar os nativos (Saviani, 2013).

Com o passar dos anos, a Coroa portuguesa passou a investir na manutenção dos colégios Jesuíticos, o que levou a uma modernização tanto na estrutura física, quanto na estrutura curricular da escola.

Em 1564 a Coroa Portuguesa adotou o plano de redizima, pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios Jesuíticos. (SAVIANI, 2013, p.49).

Corroborando com esse novo contexto, a Companhia de Jesus discutia uma nova forma de organização escolar que unificasse o ensino em todos os seus colégios. Para isso, baseou-se na tendência Francesa *modus parisienses* em que os alunos são separados por classes e são criados mecanismos de incentivo para a realização do trabalho escolar.

A compreensão desse modo de ensino possibilitou que os Jesuítas adaptassem e criassem o seu próprio sistema educacional que, doravante, culminou no *Ratio Studiorum*. Esse sistema baseava-se em um curso inicial com retórica, humanidades e gramática; e prosseguia com cursos superiores de filosofia e teologia, que em particular, na colônia brasileira, tinha a finalidade de formar padres catequistas.

Porém, o que se fixou na colônia foi o curso de humanidades, por ser o ensino das primeiras letras, com duração de seis a sete anos. Estudava-se a gramática (quatro ou cinco anos) com o objetivo de assegurar a expressão clara e precisa, em seguida a dialética (um ano), objetivando tornar a expressão rica e eloquente e por último a retórica (um ano), assegurando a expressão de poder e convencimento. Os conteúdos trabalhados, em sua maioria, eram latinos e gregos, seguidos da língua portuguesa, história e geografia, através da leitura comentada de autores clássicos (SAVIANI, 2013).

Em termos históricos, foi por esse código de ensino que se pautaram a organização e as atividades dos numerosos colégios fundados e dirigidos pela Companhia de Jesus. Essas instituições multiplicaram-se rapidamente, chegando a um total de 728 casas de ensino em 1750 [...] (SAVIANI, 2013, p.57).

Esse modo de ensinar perdurou no Brasil por aproximadamente dois séculos, ou seja, até a expulsão dos jesuítas de Portugal, e ficou conhecido na modernidade como pedagogia tradicional de ensino.

2.5.2 O Alvará Régio

O século XVIII, como aludido na seção anterior sobre a contemporaneidade, foi marcado por grandes revoluções, tanto políticas quanto sociais. O Brasil também foi influenciado por esse contexto e passou por diversas crises em busca de uma nova identidade, a começar pela expulsão dos Jesuítas em 1759. Cabe ressaltar que essa expulsão não representou um rompimento com a igreja e com a

educação cristã, mas uma transição no comando administrativo da escola. Tal mudança se deu, conforme Veiga (2007), pelo Alvará Régio, publicado em 1759, que aboliu todas as escolas reguladas pelos jesuítas.

O alvará concerne não somente às ações administrativas, mas também a uma nova forma de estudos, que passa a ser público, com gratuidade no ensino de gramáticas latina e grega e também de retórica. Retorna-se ao ensino em locais não institucionalizados, como salas alugadas e a própria casa do professor, para tanto, o professor devia ter a licença do diretor de estudos, dantes instruído no documento.

Durante todo o século XVIII passamos por várias mudanças marcadas pelos diferentes reinados de Portugal, a começar pelo de D. Maria I, que assumiu o trono em 1777, após a morte de seu pai, Dom José I. No plano educacional, houve uma ampliação no ensino das primeiras letras e o incentivo à instrução de meninas (VEIGA, 2007).

2.5.3 A capital do império

No final do século, D. João VI, filho de D. Maria, assumiu o poder, após sua mãe ser acometida por uma doença mental. No seu reinado houve a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil,

A transferência acabou acontecendo em 1808, devido às pressões da guerra napoleônica. Esse fato alterou significativamente a realidade da colônia, e merecem destaque, entre outras medidas, a abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional, a fundação da imprensa régia, a criação de espaços culturais e de aulas de estudos superiores; e a nomeação de professores para diversas cadeiras (latim, grego, geometria, inglês e francês) e primeiras letras [...] No mesmo ano da chegada da família real foi criado o primeiro Jornal brasileiro, a *gazeta do Rio de Janeiro*. A partir de então surgem vários outros, além de revistas e almanaques, todos com censura prévia até 1821 [...] No campo dos estudos superiores destaca-se a criação de academias e aulas, principalmente no Rio de Janeiro: Academia Real da Marinha (1808), Aula de economia política (1808), Escola de anatomia e cirurgia (1809), Aula de Comércio (1809), Academia Real Militar (1810) e Aula de Botânica (1812). Na Bahia é implantada a escola de Cirurgia (1808) e em Pernambuco um curso de matemática (1814). As belas Artes também são incentivadas, merecendo referência o decreto de 1816 que cria a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, com duplo objetivo de formar artistas e artífices para atividades industriais (VEIGA, 2007, p.140-141).

Além da criação de diversas escolas, D. João VI, alinhado às discussões sobre a institucionalização pública da escola no Brasil, ordenou que fosse criado um

plano de instrução para a sistematização desse ensino, tarefa repassada a Francisco Stockler, que elaborou um plano sem distinção de condição e gênero, dividido em quatro graus, baseado no método simultâneo, ou seja, o professor trabalha, ao mesmo tempo, com vários grupos de alunos. Mas, devido à morosidade desse processo, D. Joao VI decidiu pelo método mútuo, que previa uma diminuição do tempo de aprendizagem, redução com os pagamentos de professores e generalização da instrução e dos hábitos de disciplina e ordem (VEIGA, 2007), culminando, assim, na propagação desse método de ensino, que perdurou entre a independência até 1840.

2.5.4 A independência

Após a independência do Brasil, em 1822, D. Pedro I convoca a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa para criar e promulgar a Constituição Brasileira, fato que só veio a ser outorgado em março de 1824 pelo Imperador, que diante da não aceitação de limitar o seu poder, dissolveu a Assembleia Constituinte e nomeou o conselho de Estado para tal finalidade. No que concerne à institucionalização do ensino público e gratuito no Brasil, a lei trouxe, em seu último artigo (artigo 179, inciso 32), que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

Conforme Veiga (2007), apesar da obrigatoriedade da escola pública, o seu desenvolvimento não aconteceu de forma homogênea, já que a maioria das províncias não dispunham de professores preparados, material didático ou estrutura física para alocar essas instituições, além da pobreza e do trabalho infantil que caracterizavam a maioria dos seus alunos frequentadores. Isso contribuiu para transformar a escola pública em um local de pobres indigentes e diferenciar, ainda mais, as classes e o acesso à cidadania.

Em 15 de outubro de 1827 é promulgada a primeira lei da educação brasileira, que estabeleceu as regras para o estabelecimento e o funcionamento das escolas de primeiras letras nas províncias mais populosas do império. Essas deveriam contemplar o ensino de leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética e noções de geometria. (SAVIANI, 2013). Vale destacar que, como a lei anterior, essa também não criou condições para a sua aplicabilidade, o que culminou cada vez mais em segregação social.

Vários métodos de ensino configuraram a educação imperial, desde o individual – “aulas avulsas, em que os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois além de avulsas eram isoladas entre si.” (SAVIANI, 2013, p. 108) – ao mútuo, que “baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino das classes mais numerosas.” (SAVIANI, 2013, p. 128); todos fundamentados na memorização.

Somente em 1870, surgiu uma nova tendência – o ensino intuitivo, fundamentado na percepção sensível dos alunos através de ilustrações, objetos, animais etc. (SAVIANI, 2013) –, além das conferências pedagógicas, que atualizavam os professores, e a disseminação de material didático impresso.

No final do século XIX a educação brasileira vive um momento contraditório. Ocorre de um lado, uma importante movimentação intelectual e política para a melhoria da qualidade pedagógica do ensino, enquanto as escolas públicas primárias funcionavam em condições extremamente precárias em grande parte do Brasil. Em todo o período prevaleceu a iniciativa política de elaborar uma imensa quantidade de leis, regulamentos e decretos para a normalização de procedimentos, mas sem alterar significativamente a realidade concreta do ensino nas escolas (VEIGA, 2007, p.184).

Em paralelo com as instituições públicas, também surgem as instituições particulares, em sua maioria frequentadas pelos filhos da elite, que buscavam um ensino diferenciado e com maiores graus de instrução. O ensino secundário, apesar de ser administrado pelo estado, não se configurava necessariamente como público, já que a instituição modelo da época, o Imperial Colégio de Pedro II, fundado em dezembro de 1837, apesar de conceder bolsas de estudos aos alunos sem recurso, na maioria das vezes, cobrava taxas. As disciplinas ofertadas pautavam-se no ensino das belas artes e de humanidades, ou seja, estudo das línguas latina, grega e modernas, poética, retórica e filosofia (VEIGA, 2007).

Já o ensino superior, desenvolvido nas poucas instituições da época, como a Academia Militar, as faculdades de direito, medicina, farmácia e engenharias, atendia somente ao público elitizado masculino. A educação feminina da elite resumia-se no ensino das primeiras letras, francês, música, piano e prendas femininas, enquanto as mulheres das camadas populares recebiam a instrução elementar e profissionalizante.

2.5.5 A República

Como discorrido em sessão anterior, os séculos XIX e XX foram marcados por diversos conflitos sociológicos e políticas escolares que tentaram combinar as necessidades individuais e sociais com vistas para a sociedade capitalista em expansão. No Brasil, esse processo demarca o período Republicano, que vai desde 1889 até a reformulação da LDB, em 1971. “É no regime republicano que a escolarização do Brasil se consolida, atinge parte das camadas populares e se firma como vetor de homogeneização cultural da nação” (VEIGA, 2007, p.238).

A constituição brasileira de 1891 trouxe uma grande mudança no seio social do Brasil, adotando o estado laico e excluindo o ensino Religioso das escolas; e, apesar de não trazer uma notoriedade explícita para a difusão do ensino básico no Brasil, define no capítulo 4, Artigo 35, incisos 2º, 3º e 4º que a união se incumbirá “de animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...]”, porém, ainda não assume o papel de organizar e sistematizar esse ensino, deixando os governos locais com autonomia para tal finalidade; ademais, a união se responsabilizou por “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e de “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (BRASIL, 1891).

Nos primeiros anos da república, vários estados brasileiros reformularam ou criaram leis para o desenvolvimento educacional, tanto no âmbito físico, com prédios imponentes, quanto no âmbito estrutural, com modelos organizacionais e métodos variados de ensino. Merecem destaque os estados do Rio de Janeiro – Distrito Federal, São Paulo e Minas Gerais.

Em novembro de 1890, o Rio de Janeiro publica o Decreto nº 981, que estabelece as diretrizes do seu ensino, tanto público, quanto privado, a saber:

TITULO I

Princípios geraes da instrucção primaria e secundaria

Art. 1º E' completamente livre aos particulares, no Districto Federal, o ensino primario e secundario, sob as condições de moralidade, hygiene e estatistica definidas nesta lei.

[...]

TITULO II

Das escolas primarias, suas categorias e regimen

Art. 2º A instrucção primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas publicas de duas categorias:

1ª escolas primarias do 1º gráo;

2ª escolas primarias do 2º gráo.

§ 1º As escolas do 1º gráo admittirão alumnós de 7 a 13 annos de idade, e as do 2º gráo, de 13 a 15 annos. Umas e outras serão distinctas para cada sexo, porém meninos até 8 annos poderão frequentar as escolas do 1º gráo do sexo feminino.

[...]

Art. 3º O ensino das escolas primarias do 1º gráo,

[...]

§ 2º Em todos os cursos será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de accordo com programmas minuciosamente especificados.

§ 2º Nenhum alumno será admittido á frequencia das escolas do 2º gráo sem exhibir o certificado de estudos primarios do gráo precedente.

[...]

Art. 9º Cada escola primaria terá, além das salas de classe e outras dependencias, sua bibliotheca especial, um museo escolar provido de colleçções mineralogicas, botanicas e zoologicas, de instrumentos e de quanto for indispensavel para o ensino concreto, um gymnasio para exercicios phisicos, um pateo para jogos e recreios, e um jardim preparado segundo preceitos pedagogicos.

[...]

TITULO IX

Disposições transitorias

Art. 68. Será posta em execução, a começar do anno de 1891, a reforma do ensino primario em todas as suas partes.

Art. 69. São creadas no Districto Federal mais 22 escolas primarias do 1º gráo, que perfarão o numero de 120, cabendo ao conselho director distribuil-as pelas localidades convenientes, conforme a densidade da população escolar.

Art. 70. São tambem creadas seis escolas primarias do 2º gráo, sendo tres para o sexo masculino e tres para o sexo feminino, - podendo este numero ser aumentado conforme os recursos do orçamento, e á medida que a necessidade dellas se demonstrar. O conselho director indicará as localidades, em que taes escolas devam ser estabelecidas.

Art. 71. Nas localidades em que ainda faltarem escolas publicas do 1º gráo, ou em que ellas não bastem á grande população escolar, poderão ser subvencionadas as escolas particulares, que receberem e derem instrucção gratuitamente a 15 alumnos pobres, pelo menos; esta subvenção será então de 60\$ mensaes, e por alumno, que accrescer aos 15, se adicionará a quota de 4\$ até perfazer a subvenção de 120\$ que se não poderá exceder. [...] (RIO DE JANEIRO, 1890, s/p.).

Pelo exposto, observamos que o estado desobriga os cidadãos a instrução formal em uma escola pública, deixando o ensino de livre acesso, mas garante o ensino público e gratuito para a população pobre, mesmo sendo em escolas particulares, conforme o art. 71; além disso, normatiza o ensino em dois graus, escolas primárias de 1º grau e escolas primárias de 2º grau. Sendo essas divididas conforme a idade e o sexo das crianças. A escola passou a ter espaços apropriados com jardins, ginásios, bibliotecas e pátio recreativo. A lei ainda determinou a criação

de 28 escolas, podendo esse número ser aumentado, conforme as necessidades locais e orçamentárias.

É importante destacar que o segundo título, artigo 3º, versa sobre o método que o ensino de 1º grau deve utilizar, o intuitivo. Tal método consiste em ensinar as crianças a observar: ver, sentir, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, para depois conhecer, ou seja, educar os sentidos para depois exercê-los (BUISSON, 1878).

Outra reforma significativa ocorreu no estado de São Paulo, em setembro de 1892, quando o Presidente do estado, Bernardino de Campos, instituiu a lei nº 88 que dispôs sobre a instrução pública no estado, a saber:

Artigo 1.º - O ensino publico no Estado de S. Paulo será dividido em: ensino primario, ensino secundario e ensino superior.

§ 1.º - O ensino primario comprehenderá dous cursos: um preliminar, outro complementar.

§ 2.º - O ensino preliminar é obrigatorio para ambos os sexos até a idade de 12 annos e começará aos 7.

§ 3.º - O ensino complementar destina-se aos alumnos que se mostrarem habilitados nas materias do ensino preliminar.

Da organização escolar

[...]

Artigo 2.º - Em toda a localidade do Estado onde houver de 20 a 40, alumnos matriculaveis haverá uma escola preliminar.

[...]

Artigo 5.º - Cada escola preliminar, além de uma área bastante espaçosa, para recreios e exerícios phisicos, terá uma sala apropriada para os trabalhos manuaes e os objectos e aparelhos necessarios para o ensino intuitivo, para o da geographia, do systema metrico e da gymnastica.

[...]

Artigo 11. - Em todos os municípios, para cada dez escolas preliminares haverá uma escola complementar.

Artigo 12. - Para a matricula nas escolas complementares, é indispensavel o exame do curso preliminar.

[...]

Da obrigatoriedade

Artigo 52. - Os presidentes das camaras municipaes publicarão pela imprensa o dia da abertura das aulas nas escolas publicas, por espaço de 15 dias.

§ unico. - Trinta dias depois da abertura das aulas, a não declaração dos paes, tutores, curadores e patrões sobre os meios de que lançam mão, afim de educar seus filhos, tutelados, curatelados ou empregados, importará em matricula ex-officio, sendo os responsaveis avisados antecipadamente desse acto.

Artigo 53. - Si as creanças matriculadas faltarem á escola, por espaço de 15 dias consecutivos, sem motivo justificado, os responsaveis incorrerão na pena estabelecida no artigo 57, sendo essa multa arrecadada pela

collectoria.
[...]

Artigo 55. - Todo o patrão ou chefe industrial que tiver creanças a seu serviço e não as dispensar do trabalho, durante o tempo necessario ao ensino, fica sujeito á pena estabelecida no art. 57.

Das despesas
[...]

Artigo 61. - Os livros oficialmente adaptados serão gratuitamente fornecidos ás escolas, bem como todos os objectos de uso escolar.

§ unico. - Para isso o Governo contractará, com quem melhores vantagens offerecer, a impressão de livros e mappas, e o fornecimento de cadernos, pedras, lapis o outros objectos escolares (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1892, s/p) .

O ensino preliminar no estado tornou-se obrigatório para todas as crianças, inclusive para as que trabalhavam, ficando os pais e os empregadores sujeitos a multas pela não assiduidade das crianças. Ademais, o ensino foi dividido em três grupos, primário, secundário e superior, sendo o primeiro destinado às crianças até os 12 (doze) anos de idade. A continuidade dos estudos dar-se-ia por meio de aprovação nos exames de cada série dos grupos, sendo essa aprovação pré-requisito obrigatório para ingresso nas modalidades subsequentes. A estrutura física e material também foi melhorada, com a criação de prédios para a alocação das escolas e com a disseminação de material impresso, como livros, mapas etc.

No estado de Minas Gerais, a reforma teve início em 1892, quando o governo estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino para as crianças de 7 a 13 anos. Apesar de se inspirar nos moldes de São Paulo, o processo de adequação da escola mineira não se deu de forma homogênea, ficando muitas escolas com apenas um professor em salas multisseriadas.

A igreja Católica, em contrapartida, aliada às oligarquias, amplia a gestão de estabelecimentos de ensino primário, secundário, agrícola e profissional, estabelecendo a hegemonia da organização eclesiástica na rede privada de ensino.

Em observância ao crescente número do proletariado e da carência de pessoas capacitadas para o trabalho nas indústrias, em 1909 o ensino profissionalizante é instituído pela união, através do decreto nº 7.763, de 23 de dezembro, que versa sobre a criação de institutos profissionalizantes nas capitais dos estados:

Art. 1º Em cada uma das captaes dos Estados da Republica, o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e

Commercio, uma escola de aprendizes artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito.

[...]

Art. 2º Nas escolas de aprendizes artifices custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias ao Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

[...]

A escola era destinada às crianças de 10 a 13 anos, com curso primário voltado para a leitura, escrita e as quatro operações, além de oficinas de trabalho manual ou mecânico, de acordo com as necessidades da localidade.

Nas décadas de 20 e 30, houve significativas discussões no campo da educação, foi criada a associação brasileira de Educação (ABE) que tinha como meta “reinventar a educação para adaptar os indivíduos à sociedade do seu tempo” (VEIGA, 2007, p. 254); para tanto, foram criadas, anualmente, conferências pedagógicas nacionais, que apesar de incitar os debates ideológicos entre os liberais, defensores de uma escola pública e laica e os intelectuais da Igreja Católica aliados à elite agrária, defensores do ensino religioso nas escolas; também buscava a fundamentação do ensino através de teorias científicas, especificamente da psicologia e da biologia.

Em 1930, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, e nomeia Francisco Campos como Ministro. Ainda no primeiro ano do mandato, Campos instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE, doravante), e reorganizou o ensino brasileiro através de sete decretos, a saber:

Decreto n.19.850 de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;

Decreto n. 19851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;

Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da universidade do Rio de Janeiro;

Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;

Decreto n. 19.491, de 30 de abril de 1931: que reestabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;

Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta as profissões de contador e dá outras providências;

Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1933: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. (SAVIANI, 2013, p.195-196).

A publicação dos decretos demonstra um grande avanço no que tange à regulamentação da escola no país, ademais, o governo procurou o equilíbrio entre as frentes ideológicas do país; por um lado favorecendo os conservadores, com o retorno do ensino religioso na educação pública e, por outro, adotando o regime universitário. No entanto, a homogeneização não passou de um ideal buscado pela União, pois as reformas acirraram ainda mais as discussões entre as duas frentes, culminando no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que resultou na saída do grupo conservador da Associação Brasileira de Educação.

A ampla discussão do Manifesto, publicada em massa pela imprensa da época, alcançou notoriedade em relação à criação de um plano nacional de educação, para tanto, o ministro da educação, Francisco Campos, convocou educadores renomados para responder a um questionário de 213 questões, que tratavam desde a organização física e material do ensino, ao tempo necessário para a sua implantação (VEIGA, 2007). Porém, antes que as diretrizes fossem discutidas no congresso, Getúlio Vargas rompeu a ordem constitucional e implantou o Estado Novo.

2.5.6 O Estado Novo

Em 1934, com a instalação do Estado Novo, Vargas nomeou Gustavo Capanema para o Ministério da Educação e Saúde Pública, outrora ocupado por Francisco Campos. Capanema, em 1937, cria o “Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos”, (BRASIL, 1937a, n.p.) (lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937). Essa instituição foi posteriormente substituída por meio do decreto-lei 580, de 30 de julho de 1938, que a renomeia como “Instituto Nacional de Pesquisa” e lhe atribui a função de centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas aos trabalhos do Ministério da Educação e da Saúde (BRASIL, 1938, n.p.). Ainda em 1937, foi organizada a Universidade do Brasil através da lei n. 452 de 05 de julho do mesmo ano (BRASIL, 1937b); e reorganizada toda a estrutura educacional do país por meio de decretos leis, a saber:

Decreto-lei n. 4048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
Decreto-lei n. 4037, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
Decreto-lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
Decreto-lei n. 8.529, de 22 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
Decreto-lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946: que criou o SENAC;
Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (SAVIANI, 2013, p.195-196).

Tais decretos reforçaram o modelo industrial de desenvolvimento econômico adotado pelo governo, que buscava capacitar a população para o trabalho, haja vista a criação do Serviço Nacional do Ensino Industrial (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional (SENAC) e o aperfeiçoamento do ensino comercial, industrial e agrícola.

A educação primária, de oferta gratuita para a população, teve a sua base reformulada com a ligação entre as bases profissionalizantes do ensino. Ficando dividida em três cursos: o elementar (com quatro anos de estudo), o complementar (com duração de 1 ano) e o supletivo (destinado a adolescentes e adultos, com duração única de 2 anos).

A educação secundária não se ligou diretamente à formação de mão-de-obra, dividindo-se em dois ciclos, o ginásial (com duração de 4 anos) e o científico ou clássico (destinado a um estudo maior de ciências e ao desenvolvimento intelectual, respectivamente, com duração de 3 anos).

O ensino normal, destinado à formação de professores e à habilitação de profissionais da educação, dividiu-se em dois ciclos: o curso de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, e o curso de formação de professores primários, com duração de três anos.

No período que abrange toda a ditadura de Vargas (1932-1945), a educação pautou-se na concepção tradicional, defendida pelos conservadores, com nuances de escola nova.

2.5.7 O Regime Militar

Após a deposição do Governo Vargas, a Assembleia Constituinte promulgou, através da Constituição de 1946, os princípios antes discutidos pela frente liberalista de 1920 e 1930. A educação foi amplamente assegurada pelo dispositivo legal, que a determinou como um direito de todo cidadão, a saber:

CAPÍTULO II **Da Educação e da Cultura**

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

- I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
 - II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário será-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
 - III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
 - IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;
 - V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;
 - VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigirá-se concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;
- [...]

Art. 170. A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.

Parágrafo único. O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 171. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino [...] (BRASIL, 1946a n.p.).

A constituição ainda se incube, conforme as suas disposições gerais no art. 5, inciso XV, alínea d, de legislar sobre as “diretrizes e bases da educação” (BRASIL, 1946a, n.p.). Para tanto, o então Ministro da Educação e da Saúde, Clemente Mariani, convocou uma comissão mista (ensino primário, ensino médio e ensino superior) com renomados educadores do país para elaborar o projeto a ser

apresentado na câmara. “De modo geral, a orientação resultante do trabalho da comissão, com ajustes operados por Clemente Mariani, estava em consonância com a coalisão conservadora que sustentava o governo Dutra” (SAVIANI, 2013, p. 282).

Durante a apresentação do projeto, em outubro de 1948, o presidente da Câmara, então ex-ministro da Educação e Saúde do Estado Novo, Gustavo Capanema, pôs-se contrário ao projeto, declarando que não se tratava de uma política educacional e sim de uma afirmação político-partidária. Após vários embates, em julho de 1949, a câmara decidiu pelo arquivamento do projeto.

Em 1953, durante a tramitação do projeto, a união desmembrou o Ministério da Educação e Saúde em dois, criando assim o Ministério da Educação e Cultura (MEC, doravante), que retomou as discussões do projeto, haja vista os inúmeros debates das frentes ideológicas do país. De um lado os conservadores, que salientavam a sua experiência em matéria de educação, defendiam o caráter da igreja e da família no âmbito escolar; e de outro, as correntes liberalistas, pautadas nos discursos de Anízio Teixeira (diretor dos principais órgãos de pesquisa, formação e disseminação educacional à época, a saber, INEP, CAPES E CBPE/CRPEs), defendiam a universalização e gratuidade do ensino público (SAVIANI, 2013).

O conflito de interesses determinou o lançamento da campanha em defesa da escola pública, composta por lideranças sindicais e pelas frentes ideológicas renovadoras (VEIGA, 2007), que anos mais tarde foram reforçadas pelo manifesto “Mais uma vez convocados” aludindo aos anseios propostos na década de 20 e 30 pelos grupos liberais.

Somente em 1961, no governo de João Goulart, a primeira LDB (Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961), ainda de forma tímida, igualou a duração dos cursos primário e secundário em todo o território.

Pelo exposto no capítulo, observamos que o processo de implantação da educação como instrução necessária para todo cidadão passou por diversas etapas até a chegada da sua garantia legal. Várias leis foram criadas e reelaboradas em busca da institucionalização do ensino e de metodologias consideradas eficazes para a garantia da qualidade do ensino-aprendizagem. Porém, apesar dos mecanismos legais também assegurarem investimentos para o sistema educacional, eles, em sua maioria, não criaram condições para que essas leis sejam cumpridas efetivamente em todo o território nacional.

3 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LITERATURA

No decorrer da história percebemos que a educação se tornou cada vez mais necessária para a inserção do homem na sociedade, seja ela um instrumento de formação laboral ou de formação cidadã, levando os indivíduos a serem conhecedores dos seus direitos e deveres. Para tais ofícios, a educação sempre esteve alinhada com a literatura, visto que esta amplia a visão do universo humano, propiciando a imaginação criadora para conceber e organizar o mundo/sociedade de várias formas.

3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A promulgação da primeira LDB em 1961, apesar de modesta, foi uma grande conquista para a educação, que até então era organizada pelos estados, sem um alinhamento curricular e organizacional na esfera nacional; passando a ser a educação, conforme o Art. 4º, um direito legal de todos, podendo ser ministrada no lar e na escola, assegurada nos seguintes termos:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.
(BRASIL, 1961, n.p.).

Conforme o Art. 25, o ensino escolar passou a ser dividido em ensino primário, com duração de quatro a seis anos, “destinado ao desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961, n.p.), e ensino médio, reservado à formação do adolescente, ministrado em dois ciclos – ginasial (com duração de quatro séries anuais) e colegial (com duração mínima de três séries) –, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961).

Observamos que já na primeira lei que rege a educação brasileira, qual seja, a LDB, o ensino de literatura é assegurado para todos, descrito nas finalidades do seu 1º artigo: “a preservação e expansão do patrimônio cultural”; ademais ressaltado no Art. 45, “a terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos

linguísticos, históricos e literários” (BRASIL, 1961, n.p.), ficando a cargo de cada estabelecimento de ensino determinar os seus métodos de ensino.

Somente em 1971, com a promulgação da segunda versão da lei, o ensino de 1º grau, obrigatório a todos, foi reelaborado e também foi introduzido aos pré-adolescentes, passando a ser desenvolvido em oito anos letivos, fixada a idade mínima de sete anos para o seu ingresso. Já o ensino de 2º grau, com vistas à formação integral dos estudantes, permaneceu com três ou quatro séries anuais (BRASIL, 1971a, n.p.).

A nova Lei reitera a necessidade do ensino de literatura nos currículos: “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971a, n.p.) e institui o Conselho Federal de Educação como responsável pela criação de um currículo nacional que englobe, em cada grau de estudos, as matérias relativas ao núcleo comum, deferindo-lhes os objetivos e a amplitude, a saber:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. (BRASIL, 1971a, n.p.).

O Conselho Federal de Educação, ainda em 1971, publicou o parecer nº 853/71, estabelecendo Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e ciências como as matérias comuns obrigatórias nos currículos de 1º e 2º graus.

O parecer esclarece ainda que a matéria de Comunicação e Expressão deverá ser desenvolvida no 2º grau, sob a forma de Língua Portuguesa e Literatura, com vistas ao contato coerente com os seus semelhantes, ressaltando-a no Art. 2º como expressão da cultura Brasileira (BRASIL, 1971b). Somente em 1996, após várias discussões educacionais em congressos e fóruns nacionais e regionais, a atual LDB foi sancionada, trazendo mudanças significativas para o ensino brasileiro. A lei nº 9.394/1996 ampliou o ensino público gratuito e obrigatório para todas as

crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos, assegurando-o também, para todos que não o fizeram em idade própria; além disso, reorganizou o ensino básico em três níveis distintos, a saber: pré-escolar, ensino fundamental e ensino médio.

A lei traz, no Art. 3º, como um dos seus princípios, “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, n.p.), corroborando com as edições anteriores quanto ao ensino literário, sendo visto como conhecimento obrigatório para o exercício da cidadania. Ademais, o instrumento legal implantou mecanismos oficiais com vistas a promover a igualdade dos currículos na educação básica nacional. O Art. 35-A estabeleceu para o ensino médio a divisão nas seguintes áreas:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 1996, n.p.).

O ensino de literatura, juntamente com disciplinas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras, passou a integrar a grande área de linguagens; assim como as outras áreas, também é norteadada por uma série de documentos e políticas públicas que buscam formar os brasileiros para o exercício da cidadania.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica são oriundas do CNE, instituído pela Lei 9394/96. A primeira edição do documento foi publicada em 1998, porém, com o passar dos anos foram reestruturadas buscando atender às demandas sociais para o ensino básico. A edição mais recente é a do ano 2013, e assim como as outras edições, apresenta como objetivo:

[...] estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p.8).

O documento está estruturado em capítulos que trazem as orientações específicas para o desenvolvimento de cada etapa e modalidade de ensino da educação básica, que compreende: a educação infantil (creches e pré-escola), o ensino fundamental (dividido em duas fases) e o ensino médio.

Vale destacar que o ensino médio é configurado na LDB como a etapa final da obrigatoriedade do ensino, e, devido à necessidade de formação profissional no país, a mesma lei assegurou a possibilidade de se articular, até de forma integrada em um mesmo curso, a profissionalização desses estudantes (BRASIL, 2013).

A educação literária, como vimos no disposto da lei que rege a educação, permeia todas as etapas do ensino, porém, limitaremos nosso estudo às orientações dirigidas ao ensino médio, por esse ser o nosso público-alvo.

O ensino médio, frequentado normalmente por adolescentes e jovens, é compreendido como uma “categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, (...) que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais” (BRASIL, 2013, p.155), a sua formação deve ir além da profissional para alcançar a cidadania.

Para tanto, o documento direciona tal modalidade para a busca de novas perspectivas que levem à autonomia intelectual desses alunos a partir do conhecimento histórico acumulado. Tal conhecimento é ofertado através das várias áreas do conhecimento. Além disso, também orienta os estudantes à produção coletiva dos novos conhecimentos, que em sua maioria, não são logrados nas escolas, já que, as suas condições estruturais e metodológicas não permitem atender a tais finalidades.

O ensino de literatura, juntamente com disciplinas de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, passou a integrar a grande área de linguagens; assim como as outras áreas, também é norteadada por uma série de documentos e políticas públicas que buscam formar os brasileiros para o exercício da cidadania.

Como destacado no item IV:

Os componentes definidos pela LDB como obrigatórios são:

I – o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

II – o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;

III – a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

IV – o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

V – o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras;

VI – a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;

VII – uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 2013, p.186-187) (Grifo nosso).

O documento em tela apresenta as diretrizes a serem seguidas no desenvolvimento de uma educação unitária que busque atender ao público diversificado de estudantes da modalidade, porém, “necessita de alvos mais específicos para orientar as aprendizagens comuns a todos no país” (BRASIL, 2013, p.188); para tanto, foram criados diversos documentos especificando os conteúdos a serem ministrados em cada componente curricular, assim como as suas abordagens.

3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Os PCNEM foram regulamentados e publicados no ano de 2000 e complementados em 2002 com o título PCN+. O conjunto de documentos apresenta as competências básicas para se atingir o novo modelo educacional imposto pela Lei 9.394/1996, buscando dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, a interdisciplinaridade, o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000).

O documento está dividido em quatro partes, sendo a primeira com as bases legais e as demais abrangendo as áreas dos conhecimentos, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; já os PCN+, estão divididos em três partes e complementam as orientações para as três grandes áreas do conhecimento.

Conforme explícito no documento, o conhecimento dividido por áreas permite uma maior proximidade com as disciplinas e os conteúdos a serem ministrados a fim de se alcançar as habilidades e competências necessárias para a formação integral dos estudantes (BRASIL, 2000).

A área de linguagens, códigos e suas tecnologias foi delimitada com os conteúdos que relacionam as várias formas de expressão, “evidenciando a importância de todas as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo” (BRASIL, 2000, p. 92).

Os saberes e competências estipulados para a área definem os limites mínimos de conhecimento que o aluno deve ter após a conclusão dessa etapa de ensino. Esses limites garantem ao aluno saberes que o ajudarão no exercício da cidadania, assim como a prolongar o seu grau de estudos (BRASIL, 2000).

O ensino de literatura passa a abranger de forma integrada a língua portuguesa e juntas devem basear-se em propostas interativas entre língua-linguagens, consideradas um processo discursivo de construção simbólico entre o aluno e a sociedade.

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2000, p.5).

A partir de minha experiência com o ensino de literatura, sabemos que o estudo literário no ensino médio nem sempre é bem aceito pelos alunos, pois a maioria deles não compreende o seu verdadeiro significado, que é ser um “agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim sobre sua vida íntima e pública” (MEIRA, 2009, p. 10).

Além de não compreenderem o seu significado, deparam-se com metodologias de ensino totalmente estranhas e alheias à sua verdadeira função, tanto apresentadas nos PCNEM, como por estudiosos da literatura, que é a de “ampliar o nosso universo, incitar-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p.23).

Os PCNEM apontam que, geralmente, as metodologias abordadas para esse ensino estão arquitetadas de forma a não promover a comunicação entre os textos e os seus agentes discursivos. “Há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais” (BRASIL, 2000, p. 18).

Com a edição dos PCN+, o documento organizou a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias em três eixos estruturantes: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão, e Contextualização Sociocultural. Em cada eixo são explicitadas as competências e habilidades a serem alcançadas pelas disciplinas.

Em relação ao ensino da língua portuguesa, o documento apresenta a seguinte premissa:

[...] desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário. (BRASIL, 2002, p.55).

O documento, apesar de apresentar críticas ao ensino mimético acerca das escolas literárias, propõe metodologias que reforçam o ensino do contexto histórico e de suas características, o que anos mais tarde será rediscutido nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM.

3.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As OCEM foram publicadas em 2006, em três volumes distintos, cada um compondo as diretrizes específicas para as três grandes áreas do conhecimento. No que se refere a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento se apresenta dividido em seis capítulos que compõem as especificidades dos conhecimentos da grande área, a saber: Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Espanhol, Arte e Educação Física.

O nosso objeto de estudo para esta seção será o Vol. 1, Capítulo 2, que trata dos conhecimentos de Literatura.

O texto inicial do capítulo traz reflexões acerca do conceito de literatura e da sua importância na humanização dos estudantes, assim como o desinteresse dos alunos por esse estudo, pois ainda vivemos uma realidade escolar inversa aos objetivos do ensino proposto. Geralmente, os alunos de ensino médio são submetidos a aulas desinteressantes e desmotivadoras, que nada mais são que estudos de análises de obras literárias. Trabalha-se com ideias e conceitos formados, por meio dos quais o aluno não é levado a pensar e a refletir sobre os textos em si; pois, na maioria das vezes, não é dado a ele a oportunidade de fazer a

leitura integral das obras, de questionar os conceitos existentes e de ter um ponto de vista diferente do que o livro didático apresenta (ZILBERMAN,1988). Estes ficam apenas como seres passivos e decodificadores nas aulas, já que precisam desse conteúdo para passar de ano, ou mesmo no vestibular.

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, como já foi dito, ou simplesmente ignorando-o. (BRASIL, 2006, p.70).

As OCEM reforçam a necessidade de se trabalhar com o texto literário integral em sala de aula, por propiciar a formação crítica e leitora tão necessária ao desenvolvimento intelectual dos estudantes, além de ser uma etapa fundamental para se atingir o carácter humanizador proposto pela literatura (BRASIL, 2006).

A formação leitora é algo que está intrinsecamente ligado à conquista da cidadania, já que essa formação nos leva a entender e a interpretar a realidade sob diversos olhares, algumas vezes com criticidade, encorajando-nos a buscar conquistas pessoais; e, também, com passividade, quando entendemos que o que está sendo proposto vai além das conquistas individuais, e que é preciso buscar a coletividade.

Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins. (BRASIL, 2006, p. 69).

O documento orienta que o trabalho em sala de aula deve motivar as leituras literárias, com ambientes de discussão e interação entre os estudantes e com projetos interdisciplinares; privilegiando a Literatura Brasileira através do cânone e de obras contemporâneas que sejam significativas.

3.5 Plano Nacional da Educação

O PNE, instituído pela lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, foi criado como um instrumento de referência para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais. Trata-se de um conjunto de aspirações e finalidades para a educação brasileira, que são expressas em dez diretrizes, vinte metas e em um conjunto de 254 estratégias. O documento tem vigência de dez anos, a contar de 2014, data da sua publicação. A lei prevê que a cada dois anos sejam publicados estudos que comprovem o cumprimento das metas.

No que se refere ao ensino literário, entendido como fator necessário para a formação leitora e cidadã dos estudantes da educação básica, ele se encontra permeado nas estratégias de várias metas; no que tange ao nosso estudo, focaremos na "Meta 7", por se referir diretamente à formação leitora, a saber:

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2) assegurar que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

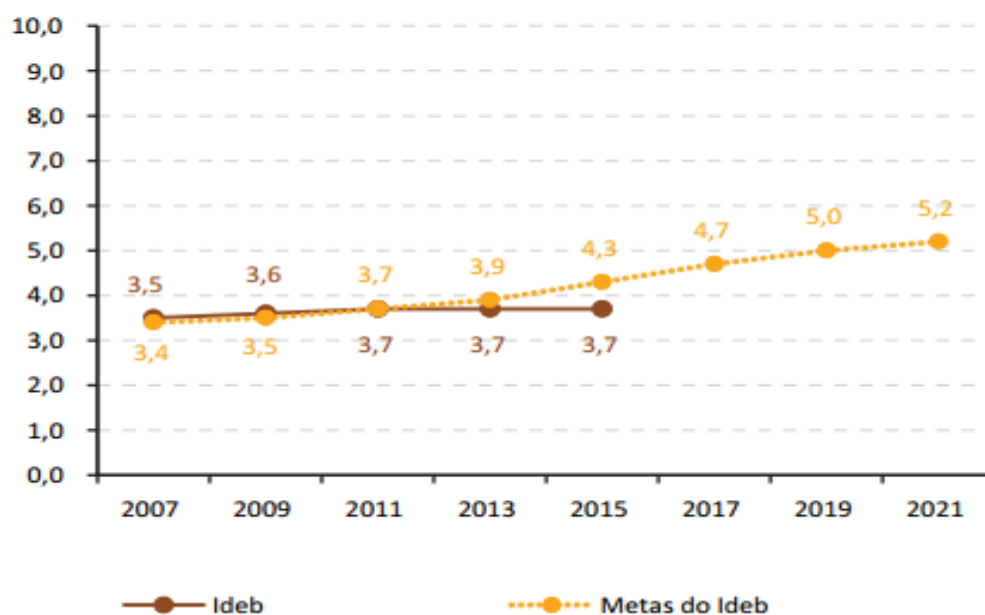
7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;

7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional (BRASIL, 2014 s/p) (Grifo nosso).

Os relatórios apresentados no biênio 2016-2018 apontam que os objetivos propostos pela "Meta 7", monitorados através do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) – que é um indicador sintético criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), composto por duas dimensões de qualidade: a taxa média de aprovação na etapa de ensino e o desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – mostram que no período de 2007 a 2015 não há um crescimento na taxa de aprovação dos estudantes, com níveis bem abaixo do estipulado pelo PNE para o período (BRASIL, 2018).

GRÁFICO 1 – IDEB do ensino médio e metas fixadas no PNE – Brasil – 2007-2021

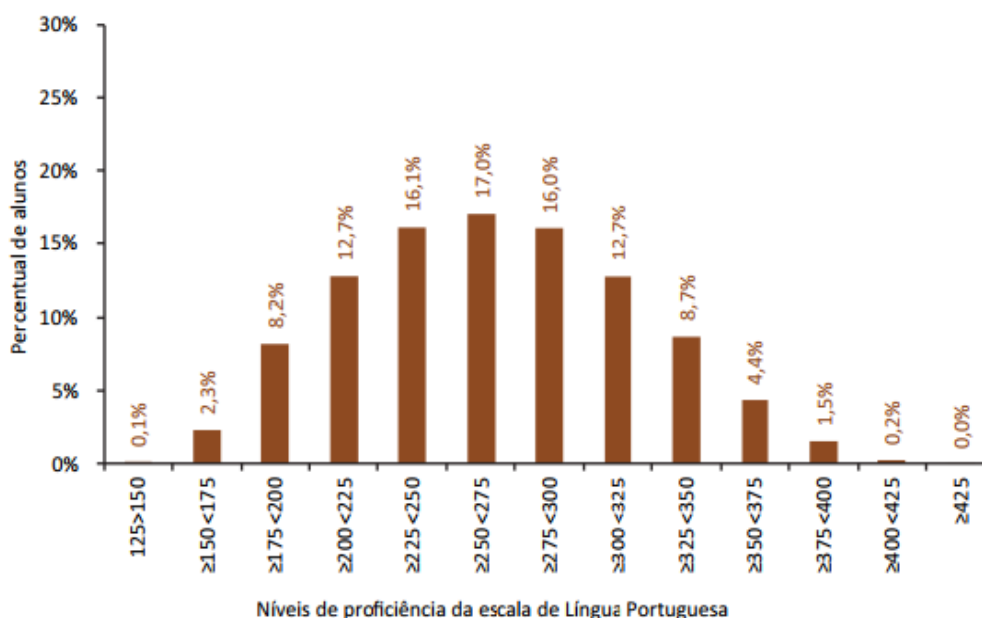
META 7



Fonte: Elaborado pela Dired/INEP com base em dados do IDEB/INEP (2007-2015).

Em relação ao desempenho, analisado pelo nível de proficiência em Língua Portuguesa na 3^o série do ensino médio da educação básica, a maior parte dos alunos se encontram no nível dois, apresentando habilidades de reconhecimento das ideias comuns presentes nos textos de diferentes gêneros, e das relações de sentido estabelecidas pelas conjunções, conforme a escala de proficiência em Língua Portuguesa da 3^a série do ensino médio, anexada ao final do texto.

GRÁFICO 2 – Distribuição percentual dos alunos da 3ª série do ensino médio por nível de proficiência da escala de Língua Portuguesa na Aneb – Brasil – 2015



Fonte: Elaborado pela Dired/INEP com base em microdados do Saeb (Aneb/Anresc)/INEP (2015)

Nesse sentido, o relatório aponta para a necessidade de se definir o nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e aos objetivos dos ensinos propostos nos currículos da educação básica nacional, a fim de se ter um monitoramento eficaz da educação, que tem por finalidade garantir a todos os estudantes o direito à aprendizagem (BRASIL, 2018).

Vale destacar que mesmo antes da publicação do PNE, o governo federal, através do MEC e da Secretaria da Cultura, tem criado políticas que visam o incentivo à formação leitora, com programas como o Plano Nacional do Livro e da Leitura - PNLL; o Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD.

O PNLL, implementado em 2006, é um conjunto de políticas, programas, projetos, ações continuadas e eventos empreendido pelo governo e pela sociedade com a finalidade de promover o livro, a leitura, a literatura e as bibliotecas no Brasil. O programa divide-se em quatro eixos principais: a democratização do acesso ao

livro, o fomento à leitura e formação de mediadores, valorização da leitura e comunicação e desenvolvimento da economia do livro.

Criado pelo Decreto nº 519 de 13 de maio de 1992, o PROLER, tem por finalidade contribuir para a ampliação do direito à leitura, promovendo condições de acesso a práticas de leitura e de escrita críticas e criativas, para tanto, atua por meio de uma rede de Comitês sediados em prefeituras, secretarias de estados e municípios, fundações culturais ou educacionais, universidades e outras entidades públicas e privadas (CULTURA DIGITAL, 2019).

O PNLD, norteado pelo decreto 9.099/2017, é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital e, também, às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017).

3.6 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC, homologada em dezembro de 2018, pelo MEC, trata de um conjunto de regras que definem os aprendizados essenciais que os estudantes devem desenvolver no período da educação básica, a fim de serem assegurados os seus direitos à educação, conforme prevê a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, MEC, 2018).

O documento apresenta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas durante todo o processo de aprendizagem dos alunos. Elas devem estar ligadas na composição didática do ensino, assim como na construção de conhecimentos e valores da educação básica nacional, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10) (Grifo Nosso)

No explanar das competências, conforme grifos nossos feitos no texto, vemos a literatura implícita em todos os saberes que a base impõe como necessários. A formação humanizada, crítica e reflexiva estão alinhadas aos conceitos inerentes à literatura.

No que se refere ao nosso público, o ensino médio, o documento reitera a necessidade da formação crítica dos estudantes fundamentada em experiências que assegurem os conhecimentos necessários para a leitura da realidade e dos desafios da contemporaneidade, “intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos”, para tanto, todos os alunos devem ser considerados capazes de desenvolver tais habilidades, independente da sua natureza pessoal (BRASIL, MEC, 2018).

A nova base é justificada “pelo excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas”, para tanto, o novo currículo do ensino médio passa a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos,

I – Linguagens e suas tecnologias;
II – Matemática e suas tecnologias;
III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
V – Formação técnica e profissional
(BRASIL, MEC, 2018, p.468).

O documento entende a educação como integral, para tanto, as competências gerais da educação básica orientam igualmente as aprendizagens essenciais de todas as áreas e etapas do ensino. Relacionadas a cada uma das competências gerais são adicionadas outras específicas, com a descrição das habilidades a serem desenvolvidas ao longo de todo o percurso.

A área de Linguagens e Suas Tecnologias, integrada pelos componentes de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, fica responsável pela consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as diferentes linguagens, com foco na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2018). Cabe ressaltar que a disciplina de Língua Portuguesa deve ser ofertada nos três anos do ensino médio, sem a divisão por séries

Para alcançar os objetivos propostos, o documento apresenta cinco campos de atuação social que devem ser trabalhados com vistas a assegurar aos estudantes experiências em situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas, assim como, conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, quais são: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e campo artístico-literário.

No que se refere ao ensino da literatura, o documento orienta para a recolocação da leitura integral do texto literário e a sua intensificação no convívio dos estudantes, já que esse ensino tem se restringido a análises biográficas, a características históricas e a resumos,

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em

questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, MEC, 2018, p. 499).

A leitura e a literatura ganham especial espaço no campo artístico-literário que tem por objetivo “levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores” (BRASIL, MEC, 2018, p. 523), no entanto, o documento delimita essa leitura quando impõe ao estudante saberes históricos com a identificação da manutenção e rupturas dos movimentos literários.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (BRASIL, MEC, 2018, p. 523).

Percebemos que o documento apresenta a literatura como elemento de grande importância para a humanização e imaginação criadora dos estudantes, que são ativadas pela leitura literária, o que de fato ela é; mas, ao cercear essa imaginação através da imposição de saberes históricos e estéticos, percebemos que esse ensino se torna obsoleto.

Nesse sentido, cabe repensar os caminhos do ensino literário, que por anos vem sendo discutido, tanto nos documentos oficiais, descritos neste capítulo, quanto por estudiosos da área de leitura, que veem a necessidade de novos paradigmas para o seu desenvolvimento “para pensar a prática de leitura, sobretudo em seu ensino, o mediador não pode depender de receitas e fórmulas, tomadas emprestadas de outras situações e contextos” (YUNES, 2009, p.9).

4 ENCONTROS LITERÁRIOS: (DES)CONSTRUINDO PARADIGMAS

Hoje, no âmbito escolar, é clara a necessidade de se encontrar novos caminhos para o estudo da literatura no ensino médio, pois os jovens estão cada vez mais dispersos e alheios à atmosfera literária, enquanto a escola ainda se preocupa em ministrar aulas com teorias e conceitos pré-concebidos de história e crítica literária. Tomados por esse modelo, os alunos não compreendem o porquê desse estudo e se tornam seres passivos desse conhecimento.

Entendemos que a literatura é uma disciplina que possibilita ao aluno conhecer e relacionar fatos artísticos e históricos que ocorreram em diferentes contextos sociais e que, na maioria das vezes, serviram como um meio de protesto e críticas às ideologias dominantes de períodos literários distintos, ao mesmo tempo em que é algo para ser compreendido como a própria essência do ser humano e seu convívio social.

No princípio do capítulo explanamos sobre o nosso público alvo, o estudante-leitor e a indissociabilidade desse com a leitura e a literatura; em seguida tratamos, de forma restrita, sobre o surgimento do projeto *Encontros Literários* e como se deu as suas culminâncias, no que tange à apresentação do evento, entendendo que esse momento retoma o que foi desenvolvido durante os meses trabalhados na formação leitora dos estudantes. Na seção “Interdisciplinaridade”, damos ênfase aos conceitos que permearam o trabalho desenvolvido na discussão das leituras, a fim de levar os alunos a refletirem sobre a pluralidade de saberes que permeiam um mesmo texto; por fim, na seção “A formação do leitor”, descrevemos as etapas que utilizamos para atingir essa finalidade e seguimos com subseções que relatam como se desenvolveu a formação leitora dos estudantes dentro de cada encontro.

4.1 Leitor, leitura e literatura

Para entendermos o modelo proposto pela pesquisadora, faz-se necessário uma pausa para explicar a indissociabilidade entre leitor, leitura e literatura. Nesse contexto, partimos do seguinte pressuposto: o leitor figura-se como o estudante vindo de contextos culturais distintos, a leitura parte dos textos literários de

momentos históricos e sociais diversos e a literatura é o conhecimento que se obtém do processo entre o leitor e a leitura.

Iniciamos a nossa discussão tratando do leitor, o que é um leitor? O dicionário Aurélio traz a seguinte definição do termo leitor,

(ô) [Do lat. *lectore*.]
 Adjetivo.
 1. Que lê; ledor, legente.
 Substantivo masculino.
 2. Aquele que lê; ledor:
 “A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa” (Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, p. X).
 3. Aquele que, numa casa editora, tem a incumbência de ler e julgar os manuscritos propostos.
 4. Professor comissionado em uma universidade estrangeira para ensino de língua e literatura de seu país.
 5. Ecles. Aquele que tem o segundo grau na hierarquia eclesiástica das ordens menores.
 6. Aquele que, nos seminários ou conventos, lê alto durante as refeições.
 (Dicionário Aurélio Virtual, 2019, n.p.).

A partir dessa definição imprecisa, entendemos que leitor é um termo genérico que se utiliza para tratar aquele(a) pessoa que faz uso de algum sistema linguístico para decodificar/entender um texto; que, por sua vez, é percebido como um ato de leitura.

O leitor não é necessariamente caracterizado como uma pessoa que lê bem, que compreende todas as características e implicações do texto/leitura, ele é também “aquele que lê mal, distorce, percebe confusamente. Na clínica da arte de ler, nem sempre o que tem melhor visão lê melhor” (PIGLIA, 2006, p. 19).

E, quando tratamos de caracterizar e diferenciar os tipos de leitores, devemos considerar uma série de fatores que vão desde o contexto social em que eles estão inseridos, às experiências de vida de cada um,

[...] o papel do leitor se realiza histórica e individualmente, de acordo com as vivências e a compreensão previamente construída que os leitores introduzem na leitura. Isso não é aleatório, mas resulta de que os papéis oferecidos pelo texto se realizam sempre seletivamente. O papel do leitor representa um leque de realizações que, quando se concretiza, ganha uma atualização determinada e, por conseguinte, “episódica” (ISER, 1996, p. 78).

Porém, ao elevar a leitura a conhecimentos específicos, o leitor passa a ser visto a partir das suas singularidades, a fim de se obter os objetivos propostos por cada leitura, “os críticos conhecem, entretanto, vários tipos de leitor, que são invocados quando se trata do efeito e da recepção da literatura. Esses tipos de leitor

são normalmente construções que servem para a formulação de metas de conhecimento” (ISER, 1996, p. 63).

No ambiente escolar, onde a leitura é a base para o desenvolvimento de todos os conhecimentos, percebemos que os estudantes estão passivos a essa atmosfera, não se sentindo leitores capazes de construir por si mesmos os conhecimentos explícitos e, muitas vezes implícitos, nas leituras que cercam o progresso cognitivo. E acabam questionando a necessidade de fazê-la. “Ler para quê? Para as provas? Para o vestibular? Para o concurso?” É preciso entender que a leitura perpassa o conhecimento didático, “Ler para viver. Ler a vida. Ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias, para reinventar o mundo, a partir da condição pessoal” (YUNES, 2009, p.58); e nos leva a criar uma identidade mais flexível, aberta às constantes mudanças sociais. “Ler não nos separa do mundo. Somos introduzidos nele de uma maneira diferente. O mais íntimo tem a ver com o mais universal, e isso modifica a relação com os outros” (PETIT, 2013, p.55).

Nesse sentido, a literatura aparece como um projeto de conhecimento do homem e do mundo, sendo um exercício do pensamento, enquanto a leitura é a experimentação possível (COMPAGNON, 2009).

Segundo Compagnon (2009), a literatura reúne crenças, emoções, imaginação e a ação, o que faz com que ela seja insubstituível no que tange à natureza humana. Essas particularidades não são ensinadas na escola, elas coexistem no universo individual de cada pessoa e são ativadas nos momentos de reflexão e desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A literatura abre espaço para a criação e “dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inominado, e conseqüentemente, do não-existente para cada um (LAJOLO, 1982, p. 118).

Na perspectiva de materializar esse conhecimento, a escola criou um currículo para ser trabalhado com os estudantes, pautado em leituras que corroboram para a compreensão social e política do homem nos diversos momentos da história. Nesse sentido, o que dantes se convencionou a chamar de obras clássicas, nada mais é que leituras consideradas adequadas na consecução dos objetivos escolares (LAJOLO, 1982).

A literatura cerceada por leituras literárias “adequadas” toma uma dimensão diferente da sua essência, passando a ser lida e compreendida a partir de preceitos e características históricas apresentadas por críticos. O aluno não vê a leitura como algo necessário para a sua própria compreensão de mundo, já que esse

conhecimento é apresentado de forma restrita e simplificada. Cabe ressaltar que o problema não está nas obras clássicas, pois elas têm muito a acrescentar na formação humana dos estudantes, mas sim na forma que esse ensino vem comumente sendo ministrado nas escolas.

O clássico, quando transformado em algo vivo, sendo objeto de releitura da realidade, torna a leitura necessária e capaz de incitar a imaginação criativa dos alunos.

A leitura rasgaria horizontes, permitiria o sobrevoo das circunstâncias e colocaria o conhecimento a serviço da vida pessoal e social em vez de se atrelar ao pragmatismo dos “deciframentos em que a relação do leitor com o mundo se esteriliza, no asséptico processo de alcançar as essências mesmas do “que-o-autor-quis-dizer. (YUNES, 2009, p.89).

Como explanado em tela, há a necessidade de se resgatar o cerne da leitura, que não é absolutamente a compreensão do que o escritor transmite no texto e, sim, o entrelaçamento dos vários conhecimentos trazidos tanto pela leitura, escola, sociedade, quanto pela experiência individual do leitor. E a literatura, sendo ela clássica, ou não, torna o cenário da leitura mais significativo e agradável.

[...] a literatura continua sendo uma experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel, e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade de relatos e a necessidade de simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana. (PETIT, 2013, p.32).

Ao pensarmos nos encontros literários, vemos um entrelaçamento dos saberes obtidos entre o leitor, a leitura e a literatura, que são apresentados ao público como uma demonstração de apropriação da cultura. “A cultura é algo que se furta, que se rouba, algo de que a pessoa se apropria e que transforma a seu modo. E a leitura é um gesto muitas vezes discreto, que passa de um sujeito a outro, que não se ajusta bem a uma programação” (PETIT, 2013, p.38).

4.2 Projeto Encontros Literários

O projeto *Encontro Literário* surgiu em 2013, a partir de uma necessidade que essa pesquisadora, à época, recém-formada em letras, – sem uma formação voltada para a leitura e professora da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Integrado do Campus Paraíso do Tocantins, do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) – tinha de mudar a forma com que os alunos enxergavam as aulas de literatura.

Havia ali uma carência de mudanças metodológicas para a disciplina, assim como uma mudança na visão dos alunos quanto ao estudo literário. Pensando nisso, foi proposto aos alunos um trabalho em conjunto, em que eles deveriam ser protagonistas, lendo textos de suas próprias escolhas, dentro dos momentos literários estudados na disciplina, devendo ser culminados em apresentações vistas sob uma nova perspectiva, trazendo a essência da leitura para o contexto cotidiano vivido por eles.

Apesar da proposta, os alunos não se motivaram como o esperado, visto que eles estavam acostumados a apresentar diversos trabalhos, mesmo que em formatos e disciplinas diferentes. Aquele seria apenas mais um na lista imensa de trabalhos que envolviam as dezessete disciplinas do curso Médio Integrado que eles estavam cursando.

Eles questionavam a pouca valorização dos trabalhos escolares desenvolvidos por eles, e argumentavam que, mesmo cursando o ensino médio, gostariam de uma maior visibilidade institucional. Propuseram então um encontro que juntasse também as outras turmas para um dia de culminância de trabalhos literários. O que foi prontamente aceito, desde que eles ficassem responsáveis pela organização e desenvolvimento do projeto. Ali nasceu a primeira versão do *Encontro Literário*.

O primeiro encontro, desenvolvido com cinco turmas do ensino médio integrado, teve o objetivo de trabalhar a formação leitora a partir da perspectiva dos autores vividos na época do modernismo e do romantismo, para isso, o trabalho se deu a partir da paráfrase, ou seja, “jogo de diferenciação em relação ao texto original sem que, contudo, haja traição do seu significado primeiro” (SANT’ANNA, 1985, p.24).

Os alunos leram as obras e, nas apresentações, eles representaram as implicações das obras naquele contexto social, o que elas traziam de novo para a época e quais mudanças histórico-sociais puderam ser percebidas na atualidade.

No dia da culminância, foi criada uma atmosfera de encontro entre os célebres autores de diferentes contextos literários, em que esses se encontraram e discutiram a ideia de modernidade, concomitante com as apresentações desenvolvidas pelos alunos.

Mário de Andrade foi o escolhido para apresentar o evento, (representado e caracterizado pela professora de literatura do IFTO, Campus Paraíso do Tocantins) que convidou Monteiro Lobato, José de Alencar (ambos representados pelas estagiárias de Língua Portuguesa do Campus) e, Tayse Virgulino, aluna escritora do Campus Paraíso do Tocantins, para juntos debaterem os ideais das obras estudadas pelos alunos.

Fotografia 1 – Roda de conversa entre os autores Mário de Andrade / José de Alencar Monteiro Lobato / Tayse Virgulino.



Fonte: Acervo do IFTO Campus Paraíso do Tocantins, 2013.

A segunda edição do encontro, trabalhada com dez turmas do ensino médio, ocorreu em 2014, sob a temática *Romantismo e Modernismo em Foco*, e já sinalizava que o gosto pela literatura estava mudando. Os professores de Língua Portuguesa do colegiado de linguagens passaram a incentivar os alunos e a trabalhar a leitura com vistas a torná-los leitores ativos, afinal, “o leitor procura articular a ruptura com o seu sistema anterior de referências e volta para o texto do qual ele ergueu os olhos para pensar, para dar continuidade à leitura” (YUNES, 2009, p. 40).

A culminância se deu a partir do diálogo entre Aurélia (personagem do livro *Senhora*, de José de Alencar que, ainda no século XIX, numa sociedade em que as mulheres mal existiam como indivíduos e mal eram consideradas cidadãs, escandaliza essa sociedade tomando as rédeas de sua própria vida) e Clarice

Lispector, uma das mais importantes escritoras do modernismo brasileiro, que, com seu caráter intimista, apresenta o eterno questionamento entre o “ser” e o “não ser”, o “eu” e o “não eu” e o “estar-no-mundo”.

Fotografia 2 – Diálogo entre Aurélia e Clarice Lispector.



Fonte: Acervo do IFTO, Campus Paraíso do Tocantins, 2014.

A terceira edição do projeto, desenvolvido em 2015 com sete turmas e sob a temática *Um Novo Olhar, Uma Nova Leitura, Um Mesmo Objeto*, ganhou um novo formato, com a participação dos estudantes de outras escolas do município, rodas de conversas entre autores da cidade, palestras, apresentações da Orquestra Municipal, entre outros. Culminados no Espaço Cultural do Município.

A literatura passou a ter espaço no convívio dos alunos. Eles passaram a explanar para os colegas opiniões sobre as obras, a discutir como seria se de fato esse ou aquele personagem existisse, ou como seria a vida de alguns autores na nossa realidade. “Esse espaço criado pela leitura não é uma ilusão. É um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito” (PETIT, 2013, p. 43).

Fotografia 3 – Abertura do III Encontro Literário



Fonte: Acervo do IFTO Campus Paraíso do Tocantins, 2015.

Em 2017, trabalhado com oito turmas e sob a temática *Releituras e Vivências*, a quarta edição do projeto toma a literatura como pano de fundo da realidade, no qual os alunos são levados a atmosferas para além da artística, eles criam e criticam a realidade a partir de textos científicos, de exposições visuais. A leitura, através da literatura, toma a sua forma mais reflexiva, agindo diretamente no desenvolvimento crítico dos estudantes. “O literário, sem compromissos de repetir a história, mostra seu avesso e as tramas do tecido (texto) aparente” (YUNES, 2009, p. 40).

Fotografia 4 – Apresentação teatral - Orpheu



Fonte: Acervo do IFTO Campus Paraíso do Tocantins, 2017.

A quinta edição, em 2018, desenvolvida com dez turmas, e sob o tema *Reconstruindo Sentidos*, apresenta o protagonismo dos alunos. Eles já não concordam com a leitura de uma única obra para apresentação e buscam a essência da intertextualidade nos textos, criam e recriam textos clássicos com leituras dinâmicas e ousadas. Eles se tornam autores de seus próprios textos, dando a eles títulos e significados, percebemos que eles se apropriam do texto literário e fazem colagens para a confecção de seu objeto artístico (SANT’ANNA, 1985).

A culminância ocorreu no auditório do Campus Paraíso do Tocantins em uma atmosfera participativa, na qual o público foi convidado a interagir sob o pretexto de “colocar a roupa de viver” durante as diferentes apresentações ocorridas. “A roupa de viver” foi uma metáfora usada com objetos figurativos (óculos, máscaras, balões, nariz de palhaço, chapéus etc.) para marcar a transição dos diversos contextos sociais apresentados através das obras.

Fotografia 5 – Apresentadores do V Encontro Literário.



Fonte: Acervo do IFTO Campus Paraíso do Tocantins, 2018.

As cinco edições do projeto foram desenvolvidas com vistas à formação leitora e autônoma dos estudantes; para tanto, o trabalho, em cada edição, foi realizado em um semestre letivo e dividido em etapas, que vão desde a escolha das obras, passando pela interdisciplinaridade e culminando com as apresentações dos alunos. Nas próximas seções, discorreremos acerca do trabalho interdisciplinar e da formação leitora desenvolvida no projeto.

4.3 A Interdisciplinaridade

Com o advento das profundas transformações pelas quais passou o saber científico, desde o paradigma moderno, no século XV, até a teoria da complexidade, percebe-se que ainda vivemos dentro de uma crise disciplinar, na qual o saber ainda se pauta na fragmentação. A disciplina, entendida como um saber científico que possui um lugar determinado e reconhecido, bem como conhecimentos e saberes relativos a esse objeto e métodos próprios, ainda é responsável pela organização e pela reprodução do saber. Morin (2008) cita que vivemos sob o paradigma da simplificação cujos princípios da *disjunção*, da *redução* e da *simplificação* formam um império.

Observa-se, porém, que “O recorte disciplinar está longe de possuir um caráter absoluto e de ser estabelecido definitivamente. Ao contrário, é uma expressão circunstancial e instável de um certo equilíbrio entre um processo

intelectual e as estratégias sociais” (RAYNAUT; ZANONI, 2011, p. 146) pois, com o progresso do conhecimento e dos novos espaços intelectuais, como a internet, por exemplo, novas disciplinas surgem do interior disciplinar e criam seu próprio campo de saber.

É importante salientar que é cada vez mais comum o cruzamento dos saberes, e a interdisciplinaridade surge do interior desse processo, que ocorre de forma natural e muitas vezes involuntária, possibilitando a amplitude da consciência humana.

A interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferência de leis de uma disciplina a outra, originando em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolinguística (ZABALA, 2002, p.33).

Leff (2000) salienta que a interdisciplinaridade vem sendo usada como sinônimo e metáfora de toda interconexão e colaboração entre diversos campos de conhecimento com projetos e práticas não científicas de disciplinas diversas. Nesse contexto, o ensino de literatura trabalhado com as disciplinas de filosofia, sociologia, história e artes, permite que o aluno faça uma relação entre esses conhecimentos e perceba a realidade não como algo estável, mas como algo dinâmico, e que ele, aluno, enquanto ser social, também faz parte dessa história, também está ajudando a escrever o futuro da nossa literatura. Ivanda Martins, abordando a interdisciplinaridade, afirma que:

O texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos etc.), e o aluno deveria compreender a interação entre literatura e outras áreas que se relacionam no momento da constituição do texto [...] por isso, qualquer discussão teórica sobre o ato de ler considera a reflexão sob uma perspectiva mais ampla que envolva as diversas áreas atreladas à prática da leitura como ato político e social. (MARTINS, 2006, p. 87).

O trabalho deve ser contextualizado, interligado; para Morin (2000, p. 3) “o ensino por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar. E é essa capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino, a de ligar as partes ao todo e o todo às partes.”.

O ensino através de atividades interdisciplinares é algo que vem se apresentando ao longo dos anos como uma alternativa para os professores chamarem a atenção dos alunos e mostrarem, de forma simples e descomplicada, que o estudo pode ser algo prazeroso. A aprendizagem, nesse contexto, se dá de

forma mais significativa, visto que ela não está diretamente ligada aos conceitos de livros e sala de aula.

O projeto *Encontro Literário* apresenta a literatura aos alunos de forma lúdica, interdisciplinar e contextualizada, de modo que eles são levados a discutir, em encontros com os professores de artes, história, literatura, filosofia e sociologia, as implicações dos contextos sociais das obras lidas. Os encontros ocorrem no auditório do Campus Paraíso do Tocantins do IFTO, em uma atmosfera de roda de conversa, em que o professor de história apresenta a visão histórica e os fatos ocorridos à época vivida pelo autor da obra, seguido por inferências dos demais professores. A literatura é apresentada a eles como uma fonte de significações e relações, que podem ser vistas por diversos ângulos.

Os sentidos diferentes de um mesmo texto só podem ser realizados sucessivamente (...) por conseguinte, o interesse pelas atualizações históricas dos sentidos de um mesmo texto as torna um objeto de análise; a meta não é produzir sincronicamente todas as formas de sentido (ISER, 1996, p. 66).

Percebemos que o *Encontro Literário* tem resgatado o cerne da literatura, o qual Ivanda Martins (2006 p.91) dá ênfase ao afirmar que "Ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária." E essa função do ensino de literatura é ajudar os alunos a compreenderem a si próprios, sua comunidade e o mundo em que vivem.

4.4 A Formação Leitora

A prática metodológica para se atingir a formação leitora dos estudantes está alicerçada a partir da inserção dos alunos na leitura integral do texto. Para tanto, as características históricas, literárias, biográficas e estilísticas são trabalhadas durante a discussão dos textos após a leitura, em consonância com as etapas do projeto, que são apresentadas nos parágrafos subsequentes.

A escolha do livro, ainda na primeira etapa do projeto, já direciona os alunos a selecionarem, dentro de um universo literário amplo, uma obra para ser lida, discutida, interpretada e revivida. Esse percurso, no decorrer das várias edições do encontro, foi bastante discutido, repensado e alterado. Inicialmente, buscávamos

atender ao que o livro didático apresentava; para tanto, os alunos escolhiam as leituras dentro do contexto brasileiro ou português, que abordavam os períodos literários estudados no semestre letivo.

A definição se dava a partir de pesquisas feitas pelos alunos dos resumos dos conteúdos das obras e também da familiaridade deles com os temas. Cada turma ficava responsável pela leitura de uma obra, que geralmente era escolhida após a apresentação dos resumos e a discussão do que poderia ser representado a partir da temática.

Na quarta edição do projeto, entendemos que as leituras, independente da raiz nacional, quando trabalhadas dentro de um contexto explícito, trazem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento literário proposto para o seu ensino.

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. (COSSON, 2014, p. 34).

Propomos aos alunos que a seleção dos textos fosse feita dentro do contexto literário abordado na série que eles estavam cursando, e que ela se desse de forma universal, não apenas no contexto brasileiro. Ademais, não limitamos a turma à escolha de uma única obra. Eles se dividiram em grupos menores e fizeram a leitura de diversos textos, para só então, após a socialização, escolherem aquele (s) com os (as) quais melhor se identificassem.

De modo virtual, todos os textos são válidos porque sempre se pode identificar uma diferença que os torna diversos e plurais e, com isso, a seleção de textos acaba sendo um quesito pessoal que escapa à escola e ao próprio conhecimento. (COSSON, 2014, p. 35).

Nesse contexto, a leitura foi tomando um espaço gigantesco na vida social escolar. A cada aula eles queriam discutir as leituras e indagar as posições dos personagens, sentiam a necessidade de fazê-lo como uma forma de buscar respostas para as suas inquietudes. A literatura, já nesse instante, materializa-se e cumpre o seu papel de nos fazer refletir sobre as nossas ações e atitudes diante das situações.

Para além da discussão ou representação, as leituras tomadas sem preceitos críticos, levaram os estudantes a serem autônomos na busca do seu conhecimento;

consequentemente, as respostas são encontradas a partir do entrelaçamento dos saberes obtidos nesse percurso.

A segunda etapa é marcada pelas discussões, tanto em sala de aula, quanto em espaços conjuntos com outras turmas, entre os professores de artes, filosofia, sociologia, história e literatura. Nesses encontros, as leituras passam a ser vistas sob a ótica do seu contexto e de sua representatividade dentro das áreas distintas. Os conhecimentos individuais apreendidos das leituras passam a ser compreendidos de forma mais ampla e objetiva.

A posição dos alunos diante das obras nem sempre condiz com o que os críticos entendem do “que-o-autor-quis-dizer”. Entendemos que a obra não se reduz ao caráter subjetivo dos alunos; mas, por trazê-la como algo vivo, ressignificamos-a através das releituras, dos novos olhares e das nossas vivências.

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

A terceira etapa passa a ser desenvolvida quando os alunos começam a criar os modelos para a apresentação das obras. Nas primeiras edições do encontro, vimos que os alunos se pautaram na paráfrase para descrever as suas leituras, enquanto nas duas últimas eles passaram a estilizá-las, parodiá-las e recriá-las.

Para que a riqueza herdada não fique estratificada e cristalizada, é preciso olhos de quem vê diferenças, e as comunica, em geral “criando” uma forma nova de dizer, de contar, de mostrar o entrevisto: a obra de arte, da fotografia ao cinema, da literatura à dança (...) (YUNES, 2006, p. 16).

Na quarta e última etapa, fazemos a culminância do projeto através de um encontro literário, no qual os alunos ganham espaço para apresentar suas produções e interagir com escritores, poetas e pesquisadores do município e do estado.

A avaliação é feita de forma contínua durante todo o desenvolvimento das leituras, discussões, criação e apresentação. Não elaboramos questionários para “aferir” o conhecimento obtido nas leituras, fazemos esse reconhecimento de forma natural, observando individualmente e coletivamente a evolução dos alunos.

A organização, a criação da arte e do folder, assim como a divulgação do *Encontro Literário*, é feita pelos próprios alunos, que buscam, através desse momento de culminância, um espaço para a demonstração e o reconhecimento dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

4.4.I Encontro Literário do Ensino Médio

O primeiro *Encontro Literário* atuou na formação leitora dos alunos através da paráfrase; ou seja, a partir da leitura literária e das discussões, eles criaram apresentações que mantiveram a mesma relação de significado do texto original, porém, representados através da realidade vivida por eles.

Senhora, de José de Alencar, ganhou uma nova roupagem quando a empregada da personagem Aurélia teve espaço e voz na história recontada. Vivíamos, naquele contexto, o auge da novela global *Cheias de charme* em que a vida das “empreguetes” era ironizada, conforme anexo 4, imagem 6.

Policarpo Quaresma, de Lima Barreto, é lembrado, através de um musical, como homem memorável, incansável na busca por mudanças; já em *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, os alunos representaram o sangue derramado diante da bandeira Nacional, conforme anexo 4, imagem 4..

Os vídeos criados para representar alguns contos do livro *Urupês*, de Monteiro Lobato, trouxeram trilhas sonoras irreverentes e irônicas, que buscaram dar aos personagens as singularidades descritas por seu autor, manifestadas através das caracterizações cômicas promovidas pelo repertório musical.

Assim, aqueles que se empenham na formação de leitores devem ter em mente a necessidade de constantemente trabalhar com a variedade de linguagens e meios – linguagens como a literária, a cinematográfica, a fotográfica; meios como a televisão, o cinema, o livro, a internet, o rádio. (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p.52).

Entendemos que, quando o aluno se utiliza da música para materializar os retratos mentais produzidos pela leitura, ele compreende o texto de forma viva, com significados reais no seu cotidiano.

4.4.2 II Encontro Literário

A segunda edição teve a perspectiva de trabalhar os aspectos literários, instigando os alunos a pensar na sua identidade atual, em contrapartida com os ideais trazidos pelos movimentos literários; para isso, eles leram, discutiram e produziram apresentações baseadas nas obras que envolveram os períodos literários romantismo e modernismo, porém, para além das nossas expectativas, eles mostravam a visão deles em relação ao estudo literário, que até então era visto como algo “chato” e desinteressante.

Quando propusemos a eles a apresentação do contexto histórico dos movimentos estudados, buscávamos mostrar que a escrita, muitas vezes, parte das inquietações vividas na sociedade em que estamos inseridos e que ela apresenta, mesmo implicitamente na descrição dos personagens ou dos ambientes, os anseios do homem diante da vida e da realidade.

Ao retratarem esses aspectos nas apresentações, eles foram além das características históricas e literárias dos movimentos; trouxeram, de forma dinâmica e cômica, os principais autores dos movimentos e, numa interação com as pessoas do presente, explicaram sobre a sociedade na qual esses autores viviam (conforme anexo 6, imagem 6).

Algumas apresentações trouxeram a revolta e a indignação com a sociedade brasileira de 1922; um período que, para eles, foi tão marcante que só poderia ser retratado com o símbolo da morte – um caixão – ao mesmo tempo em que também havia a necessidade de simbolizar o nascimento de algo, não necessariamente entendido por eles como arte, o que fez com que trouxessem, para a mesma apresentação, trechos de músicas Funk (conforme anexo 6, imagem 2).

Outros trouxeram a essência do ideal defendido pelo movimento literário, só que, com personagens adaptados ao nosso cotidiano, como na peça *O Monstro de Rodas*, adaptado do conto de Alcântara Machado, que relata o velório de uma criança e o comportamento das pessoas presentes. Os alunos representaram personagens que se preocupam mais em mostrar para as outras pessoas, através de postagens nas redes sociais, o que elas estão vivendo, a usufruir de fato dos momentos reais da sua vida (conforme anexo 6, imagem 3).

Cada leitor deve ser estimulado a percorrer o seu caminho no processo de significação de um texto e deve ser igualmente estimulado a estabelecer relações, reflexões e argumentos que lhe permitam compartilhar esse processo com outros. (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p.28).

Entendemos que a formação leitora dos estudantes se deu para além da paráfrase; eles alinharam o cânone à contemporaneidade, o fictício ao real, na busca de significados para as leituras.

4.4.3 Jornada Literária 2015

No *III Encontro Literário*, renomeamos o projeto na busca de alinhar o desenvolvimento do trabalho às referências dos eventos nacionais, para tanto, chegamos ao termo *Jornada*, por se tratar de uma culminância que percorreria um dia inteiro.

Buscamos inovar ao convidar a universidade para interagir com os estudantes no viés teórico e aprofundado dos conhecimentos que norteiam os movimentos literários; ademais, trouxemos a escritora e poetisa Tocantinense Rosely Camargo, assim como a poetisa ex-aluna, consagrada pela Academia Paraisense de Letras – APL, Tayse Virgulino, para, em tom de conversa, interagir com os alunos através de suas experiências.

Mesclamos as diversas expressões de arte em um mesmo local para fomentar o conhecimento da diversidade cultural que perpassa a literatura. Para tanto, tivemos apresentações da orquestra sinfônica *Granada do Tocantins*, integrada por um grupo de alunos das diversas escolas do município de Paraíso do Tocantins; apresentações de dança com o grupo *Enigma*, integrado pelos alunos das diversas modalidades de ensino do IFTO Campus Paraíso; apresentações de músicas e poesias dos alunos do Médio Integrado do Campus Paraíso.

Ao representarem as leituras, os alunos demonstraram olhares diversos para o que já estava enraizado pela crítica. O livro *O Guarani*, de José de Alencar, por exemplo, ganha um novo entendimento quando os personagens Álvaro e Isabel passam a ser evidenciados na trama. Eles criam uma atmosfera para mostrar que o colonizador, ao ser transformado pelo amor, passa a ser também um herói nacional, conforme anexo 8, imagem 4.

A Semana de Arte Moderna é retratada através de personagens “zumbis”, pois a disseminação dos seus ideais de renovação ocorre de forma crítica e lenta. As novas formas de arte coexistem no mesmo ambiente da tradicional. Para tanto, os autores do contexto da transição são vistos como “zumbis”, já que não estão “mortos” e nem “vivos”, conforme o anexo 8, imagem 3.

As apresentações trazem paródias e estilizações a fim de atualizarem as obras ao contexto atual; assim, a imaginação, convertida à verossimilhança, atua na ressignificação dada pelos alunos de formas diversas, como entrevistas entre personagens e autores imortalizados, reencontros, encenações poéticas etc. “[...] o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 31).

4.4.4 IV Jornada Literária

No *IV Encontro Literário* fomos levados a uma atmosfera de encontros visuais, através da exposição artística *Vida, uma obra de Arte* em que o professor de Artes do Campus, Roberto Lima Sales, juntamente com os alunos do Ensino Médio Integrado, expôs imagens, montadas por meio de fragmentos/recortes de desenhos, pinturas e fotografias que contavam a história de vida de cada estudante-artista. A exposição foi uma mostra do projeto de extensão *Narrativas Visuais*, trabalhado concomitante ao *Encontro Literário*, conforme o anexo 10.

Na roda de conversas de abertura, denominada *Vivências e Experiências*, com a Escritora e poetisa Rosely Camargo, tivemos a feliz surpresa da presença da Dona Divina, mãe de Rosely, que também era uma amante da arte literária. Ela, aos seus quase 90 anos, com a voz rouca, encantou os alunos ao declamar o cordel escrito para contar a sua história de vida, conforme o anexo 11. Percebemos, naquele momento, que os estudantes viveram, através da imaginação, o que a Mãe Divina recitava no seu cordel, além do encontro de gerações proporcionado.

Nessa atmosfera, o saber científico ganhou espaço ao ser tomado pela literatura como o meio de transmitir o conhecimento trazido pela leitura literária. Alguns alunos, movidos pela inquietude do saber, apresentaram análises que buscavam compreender, de forma científica, a relação do homem com o seu meio. Essas análises foram apresentadas nos artigos: *Os Sertões: o homem sob nova*

perspectiva e Iracema: a romantização do índio brasileiro, ambos orientados pelo professor de história Rogério Justino, e pela professora de Língua Portuguesa e Literatura, autora desta pesquisa.

A formação leitora também pode ser evidenciada nas paródias e nas interpretações musicais que os estudantes criaram para ressignificar *Os Lusíadas*, de Luís de camões, e *Navios Negreiros*, de Castro Alves; nelas, a essência da obra foi mantida, porém, as aventuras e sofrimentos dos personagens foram enfatizados através de gestos, declamações, gritos, choros e açoites.

[...] que a literatura – assim como todas as artes – não propõe apenas que busquemos seus significados, mas também que estejamos disponíveis para as sensações provocadas pelos sons, imagens, cheiros, gostos, e texturas aos quais as palavras podem nos remeter. (YUNES, 2012, p.62).

Ao extravasar nossos sentimentos através do imaginário proporcionado pela leitura, tornamo-nos mais humanizados e flexíveis, pois a dor ou a felicidade do “outro” passa a nos atingir e a nos transformar.

4.4.5 V Encontro Literário

No *V Encontro Literário*, retomamos o termo *encontro* para o projeto, pois assim como os alunos, nós, professores, também estamos sujeitos a ressignificar nossos conceitos. Nesse sentido, entendemos que ao usarmos o termo *encontro* nos colocamos mais próximos dos alunos, pois o objetivo maior do projeto é promover o encontro entre o leitor, a leitura e a literatura, não só no espaço materializado pela culminância, mas através do encontro individual promovido a cada estudante.

Nessa edição, tivemos uma ênfase maior no protagonismo dos estudantes. Eles “brincaram” de ser artistas. Na busca pela compreensão das leituras, eles relacionaram os conflitos dos personagens clássicos da literatura com os que eles presenciavam no dia a dia. “Quando tratamos da vivência e convivência com os textos literários, assim como com outras linguagens artísticas, verbais e não verbais [...] o aluno precisa sentir-se livre para fazer as suas descobertas” (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p.104).

As apresentações já não se pautavam em uma única obra, pois eles já estavam habituados à leitura de outros textos, não necessariamente clássicos, e essa mistura de conhecimentos, de autores e de personagens propiciou a criação das histórias recortadas de diversos contextos.

Na apresentação teatral *Infiéis*, os estudantes buscaram dentro dos clássicos *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo e *O Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queiroz, mostrar os percalços vividos por uma família “dita perfeita”, que tem seus laços desfeitos pela infidelidade conjugal de dois irmãos. A história se passa no início do século XIX, aqui já percebemos uma inversão das realidades, pois o enredo foi baseado numa história verídica, ocorrida há tempos no Município de Paraíso do Tocantins, em que dois irmãos, ao constituírem matrimônio, vão morar em uma mesma casa. Lá, após alguns meses, é descoberto um relacionamento extraconjugal entre um dos irmãos e a sua cunhada. Os estudantes ressignificam as leituras a partir da inversão dos ambientes e da intertextualidade, conforme o anexo 14, imagem 1.

A temática da traição percorre várias apresentações, como em *O Condomínio*, baseado nas leituras de *O Cortiço* e *O Mulato*, ambos de Aluísio de Azevedo; *O Declínio*, apresentado a partir das leituras de *Lucíola*, *Senhora e Iracema*, de José de Alencar.

O suicídio foi a temática mais marcante durante o encontro. Muitos estudantes buscaram nas leituras refúgios para os seus conflitos íntimos. Observamos que, durante as apresentações, as lamentações, os choros, os pedidos de socorro e até mesmo a morte, interpretados pelos alunos através dos personagens criados por eles mesmos, eram tão sinceros que se confundiam com existência verídica daqueles atos, conforme o anexo 14, imagens 2 e 6.

E de repente, não mais que de repente, dei-me conta de que a literatura me convidava, nos convidava para ter coragem! Coragem para ressignificar a vida, principal matéria-prima daqueles versos que nos causam “suspiros poéticos e saudades”. Coragem para ser como a flor de Drummond, que fura o asfalto, o tédio, a ignorância, que reconstrói os sentidos e brota em todos os lugares, que democratiza a arte da palavra, para que “eu, tu, ele, nós, vós, eles” possamos transformá-la, contemporaneizá-la, customizá-la, não com palavras que tiramos de um dicionário, mas com a arte da palavra compartilhada nas composições e divagações que a vida nos impõe, forjando, em cada um de nós, a alma do artista. (MORAES, 2018, s/p.).

E essa coragem, proporcionada pela leitura literária, vem transformando os nossos estudantes-artistas-pesquisadores e tantos outros adjetivos mais, dando a eles espaços para demonstrar e compartilhar suas impressões e subjetividades diante da vida, da escola e da comunidade. Assim, seguimos cumprindo a nossa função maior como educadores: formar cidadãos críticos e reflexivos para conviverem em sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a literatura sempre estiveram alinhadas aos pilares da educação, desde o seu surgimento, quando o homem, através da tradição oral, passava seus conhecimentos buscando manter a tradição e os costumes da sua gente. Ali a literatura atuava na construção dessas culturas. Hoje, a constituição nacional, no Art. 206 garante a todos os cidadãos a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, n.p.).

A escola, firmada no modelo que conhecemos hoje, passou por diversos entraves no âmbito cultural, histórico e social, na busca por ser institucionalizada como um espaço para a disseminação dos saberes, qual seja, a educação. Nesse percurso, somente com a promulgação, e depois reedição, da LDB, o Brasil definiu os conhecimentos básicos assegurados aos seus cidadãos.

A educação básica, dividida em infantil, fundamental e média vem sendo norteada por uma série de documentos nacionais que objetivam o alinhamento curricular dos conhecimentos propostos em cada uma das etapas do ensino. Sendo essa última, ensino médio, destinada ao desenvolvimento da reflexão e formação crítica dos adolescentes e jovens, com vistas à cidadania.

Ao analisarmos os documentos que norteiam o ensino médio, vimos que a leitura e a literatura perpassam todos os saberes definidos pelas competências a serem alcançadas nessa etapa; contudo, ao definir a prática do ensino literário, os documentos divergem dos conceitos apresentados, propondo metodologias que ainda buscam a afirmação de saberes históricos e estéticos dos movimentos literários.

O PNE, instituído em 2014 como um instrumento de referência para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, demonstra, através dos relatórios do biênio 2016-2018, que os níveis de proficiência em Língua Portuguesa no ensino médio, aferidos pelo IDEB, apresentam pouco desenvolvimento no que tange à formação leitora e literária dos estudantes. A escala de proficiência do exame indica que os estudantes, em média, alcançaram o nível (2) dois, ou seja, reconhecem as ideias comuns presentes nos textos de diferentes gêneros.

Buscando atender às demandas educacionais para a formação na educação básica de nível médio e no tocante ao ensino de literatura, trabalhamos com o projeto *Encontro Literário*. Alinhado ao tripé Leitor-Leitura-Literatura e à

interdisciplinaridade, o projeto tem desenvolvido a formação leitora dos estudantes e promovido espaços para a demonstração dos saberes apreendidos pelas leituras, assim como para a interação dos estudantes entre as diversas formas de arte e de cultura.

Implantados desde 2013 no ensino médio integrado do Campus do IFTO de Paraíso do Tocantins, os *Encontros Literários* são marcados pelas ressignificações de obras literárias, como a do clássico *Senhora*, de José de Alencar, em que os alunos ressaltaram a figura da empregada de Aurélia, entrelaçando a vida cotidiana, que no contexto real ironizava a figura das “empreguetes” através da novela global *Cheias de charme*. Pode-se citar também, como processo de ressignificação, o uso de paráfrases e paródias pelos alunos ao representarem *A Semana de Arte Moderna* através de personagens “zumbis”, para mostrar a coexistência, em mesmo ambiente social, entre autores tradicionais e modernos.

Na última edição do projeto, tivemos uma ênfase maior no protagonismo dos estudantes. Eles se tornaram autores de seus próprios textos, dando a eles títulos e significados, com recortes feitos através da intertextualidade. A traição e o suicídio foram as temáticas mais abordadas nas apresentações, o que chamou a atenção da comunidade escolar para um trabalho posterior de aconselhamento individual e coletivo, pois, no contexto do Município de Paraíso do Tocantins, o ano de 2018 foi marcado por suicídios de jovens e adolescentes.

Assim, tomando a literatura em seu sentido amplo, nós, escola, cumprimos o nosso papel de construir leitores, autores, políticos, médicos, professores... Enfim, educamos para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução Dora Flaskman. 2. ed. [Reimpr.] Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil (de 25 de março de 1824). Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. **Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil** Rio de Janeiro, RJ, 22 abr. 1824 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 24 fev. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 16 mai. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (de 1988).. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. Constituição de 1946a. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembléia Constituinte. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 19 set. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 17 mai. 2018.

_____. Decreto 9099/17 de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jul. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 03 fev. 2019.

_____. Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro 1909. Altera os decretos ns 7.566 e 7.649, de 23 de setembro e 11 de novembro ultimos, referentes á criação de escolas de aprendizes artifices, nas capitaes dos Estados, e á nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos - primario e de desenho. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 25 dez. 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto->

7763-23-dezembro-1909-525420-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 mai. 2018.

_____. Decreto-Lei nº 580, de 30 de Julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 30 jul. 1938. Não paginado. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acesso_a_informacao/base_juridica/decreto_lei_n580_30071938_instalacao_inep.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2018.

_____. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946b. Lei orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 4 jan. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 10 abr. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

_____. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º Ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: INEP, 2016. 590p.

_____. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: INEP, 2015. 404p.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: INEP, 2018.

_____. Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 11 ago. 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM.-11-08-1827.htm>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. Lei de 15 de Outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 31 out. 1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 15 jan. 1937a. Não paginado. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

_____. Lei nº 452 de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 10 jul. 1937b. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0452.htm>. Acesso em: 17 mai. 2018.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971a. Não paginado. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 02 fev. 2019.

_____. Ministério da Cultura. Portal PROLER (Prorama Nacional de Incentivo à Leitura). **Sobre o Proler**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://proler.culturadigital.br/oproler/>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB,, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Parte II. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio** – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002. 244p.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portal MEC. **Apresentação**: história. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em 29 de jan. de 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular/BNCC**: Educação é a Base. Homologada em 14 de dez. 2018. Brasília: MEC, dez. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em 03 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portal FNDE. **Programas do Livro**. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 19 de maio de 2018.

_____. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CEF Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus na Lei 5.692 In: **Documenta nº 132**, Rio de Janeiro, nov. de 1971b.

BROWN, Peter. Antiguidade tardia. In: VEYNE, Paul (org.). **História da vida privada, 1**: do Império Romano ao ano mil. Tradução Hildegard Feist; consultoria editorial Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BUISSON, Ferdinand. Conférence sur l'enseignement intuitif. In: **Conférences pédagogiques faites aux instituteurs delegues à l'Exposition Universelle de 1878**. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1897.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia. Tradução** Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CHARTIER, Roger (org.). **História da vida privada, 3**: da Renascença ao século das Letras. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CORREIA, Wilson Francisco. O que é conservadorismo em educação? **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 78-90, maio/ago. 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. Ed. 4ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Tiago Donizette da. Igreja e política durante a primeira república: o caso do Cônego José Valois de Castro. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano III, n. 7, Mai. 2010.

DUBY, Georges (org.). **História da vida privada, 2: da Europa feudal à Renascença**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Leitor. In: _____. Novo Aurélio Século XXI: dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira [online] Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/leitor/>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**, vol. 1. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, 192p.

LAJOLO, Marisa. O que é literatura. In: COLI, Jorge; LAJOLO, Marisa; MORAES, J.J de. **Arte, Literatura, Música**. São Paulo: Círculo do Livro S.A. por cortesia da Editora Brasiliense. 1982.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. p. 22-50.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos anjos Oliveira e Paolo Nosella. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Ivanda. A literatura no Ensino Médio: Quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. [orgs.] KLEIMAN, Angela B... [et. Al.]. **Português no Ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MEIRA, Caio. Apresentação. In: TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

MELO, Márcio Araújo de. Entre livros, leitores e realidade. **Via Atlântica**, São Paulo. Nº 28, p. 161-176, Dez/2015.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MORAES, Elkerlane Martins de Araújo. **Texto de Abertura do V Encontro Literário**. Instituto Federal do Tocantins (IFTO) campus Paraíso, 2018.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª edição. Lisboa: Stória Editores, 2008.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Publicado no **Boletim da SEMTEC-MEC Informativo Eletrônico da Secretaria de Educação Média e Tecnológica** – Ano 1 – Número 4 – junho/julho de 2000.

PATLAGEAN, ÉVELYNE. Bizâncio: Séculos X-XI. In: VEYNE, Paul (org.). **História da vida privada, 1:** do Império Romano ao ano mil. Tradução Hildegard Feist; consultoria editorial Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PERROT, Michelle (org.). **História da vida privada, 4:** da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Tradução Denise Bottmann, Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PETIT, Michèle. **Leitura do espaço íntimo ao espaço público.** Tradução Celina Olga de Souza. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013, 168p.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor.** Tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PROST, Antoine; VICENT, Gérard (orgs.). **História da vida privada, 5:** Da Primeira Guerra a nossos dias. Tradução Denise Bottmann, Dorothée de Bruchard, posfácio. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RAYNAUT, Claude; ZANONI, Magda. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar a pesquisa e no ensino superior. In: **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação.** Tamboré: Manole, 2011. p. 143-208.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: CHARTIER, Roger (org.). **História da vida privada, 3:** da Renascença ao século das Letras. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RIBEIRO, Fábila Barbosa. Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. **Mneme Revista de Humanidades.** Caicó, v. 16, n. 36, p. 27-53, jan./jul. 2015. Dossiê Ensino de História.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 1890, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

ROMERO, Arnaldo. **O sentido da reforma:** o Estatuto da Universidade de Francisco Campos em um Brasil em transição. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/fo8Ontlz.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2018.

RONCIÈRI Charles de La. A vida privada dos notáveis toscanos no limiar da renascença. In: DUBY, Georges (org.). **História da vida privada, 2:** da Europa feudal à Renascença. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (org) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SANT'ANNA. Afonso Romano de. **Paródia, Paráfrase & Cia**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.146 p.538-561 maio/ago. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação)

SANTANA, Ramon Ferreira. **A instrução da fêmea**: a educação da mulher brasileira no século XIX. 2018. Disponível em:
<<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/2961/2606>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução pública do Estado. **Secretaria de Estado dos Negócios do Interior**, São Paulo, SP, 8 set. 1892. Disponível em:
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

SOARES, Norma Lopes; GAUDIO, Eduardo Vianna. **O método simultâneo nas escolas primárias da província do Espírito Santo durante o Período Imperial Brasileiro (1822-1889)**. Disponível em:
<http://www.seminarionupec3.com.br/resources/anais/21/1372245947_ARQUIVO_98396145768.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VEIGA, Cinthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007. 328p. (Ática Universidade)

VERSIANI, Daniela Beccaccia; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012. 165p.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: VEYNE, Paul (org.). **História da vida privada, 1: do Império Romano ao ano mil**. Tradução Hildegard Feist; consultoria editorial Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

YUNES, Eliana. **Tecendo o leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009, 93p.

YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2002. 178p. (Coleção Teologia e ciências humanas; 5).

YUNES, Eliana (org.). **Professor leitor: uma aprendizagem e seus prazeres.** Curitiba (PR) Hum Publicações, 2016, 88p. (Mediações).

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegre: Artimed, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da leitura:** São Paulo, Contexto, 1988. (Coleção Contexto Jovem).

ANEXOS

Anexo 1 – Escala de proficiência de Língua Portuguesa 3ª Série do Ensino Médio


**ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

Nível ¹	Descrição do Nível
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos da narrativa em história em quadrinhos. • Reconhecer a finalidade de recurso gráfico em artigos. • Reconhecer a relação de causa e consequência em lendas. • Inferir o sentido de palavra em letras de música e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas. • Reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas. • Reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens. • Inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em artigos de opinião. • Identificar a finalidade de relatórios científicos. • Reconhecer relações de sentido marcadas por conjunções, a relação de causa e consequência e a relação entre o pronome e seu referente em fragmentos de romances. • Reconhecer o tema de uma crônica. • Reconhecer variantes linguísticas em artigos. • Reconhecer o sentido e o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em contos, artigos e crônicas. • Reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes textos. • Inferir informação, o sentido e o efeito de sentido produzido por expressão em reportagens e tirinhas.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em infográficos, reportagens, crônicas e artigos. • Identificar o argumento em contos. • Identificar a finalidade e a informação principal em notícias. • Reconhecer a relação entre os pronomes e seus referentes em contos. • Reconhecer elementos da narrativa em contos. • Reconhecer variantes linguísticas em contos, notícias e reportagens. • Reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em poemas. • Reconhecer ideia comum e opiniões divergentes sobre o mesmo tema na comparação entre diferentes textos. • Reconhecer ironia e efeito de humor em crônicas e entrevistas. • Reconhecer a relação de causa e consequência em piadas e fragmentos de romance.



Nível ¹	Descrição do Nível
<p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar poemas que abordem o mesmo tema. • Diferenciar fato de opinião em contos, artigos e reportagens. • Diferenciar tese de argumentos em artigos, entrevistas e crônicas. • Inferir informação, sentido de expressão e o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfosintáticos em crônicas. • Inferir o sentido decorrente do uso de recursos gráficos em poemas. • Inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal e o efeito de humor em tirinhas.
<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em resumos. • Identificar a informação principal em reportagens. • Identificar elementos da narrativa e a relação entre argumento e ideia central em crônicas. • Reconhecer a finalidade de propagandas. • Reconhecer variantes linguísticas e o efeito de sentido de recursos gráficos em crônicas e artigos. • Reconhecer a relação de causa e consequência e relações de sentido marcadas por conjunções em reportagens, artigos e ensaios. • Reconhecer o tema em poemas. • Diferenciar fato de opinião em resenhas. • Inferir o sentido de palavras e expressões em piadas e letras de música. • Inferir informação em artigos; inferir o sentido de expressão em fragmentos de romances.
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer efeitos estilísticos em poemas. • Reconhecer ironia e efeitos de sentido decorrentes da repetição de palavras em sinopses. • Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo tema, na comparação entre diferentes textos. • Reconhecer finalidade e traços de humor em reportagens. • Reconhecer o efeito de sentido do humor em tirinhas. • Reconhecer o tema em contos e fragmentos de romances. • Reconhecer relação de sentido marcada por conjunção em crônicas. • Inferir informação e tema em reportagens, poemas, histórias em quadrinhos e tirinhas. • Inferir o sentido e o efeito de sentido de palavras ou de expressão em poemas, crônicas e fragmentos de romances.



Nível ¹	Descrição do Nível
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a ideia central e o argumento em apresentações de livros, reportagens, editoriais e crônicas. • Identificar elementos da narrativa em crônicas, contos e fragmentos de romances. • Identificar ironia e tema em poemas e artigos. • Reconhecer relações de sentido marcadas por conjunção em artigos, reportagens e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em reportagens e fragmentos de romances. • Reconhecer o efeito de sentido de recursos gráficos em artigos. • Reconhecer variantes linguísticas em letras de música e piadas. • Reconhecer a finalidade de reportagens, resenhas e artigos. • Inferir efeito de humor e ironia em tirinhas e charges.
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 400</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer o efeito de sentido resultante do uso de recursos morfosintáticos em artigos e letras de música.</p>

¹ A Prova Brasil não utilizou itens da 3ª série do Ensino Médio que avaliam as habilidades do Nível 0. Os estudantes da 3ª série com desempenho menor que 225 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.

Anexo 2 – Declaração de Cadastro do Projeto Encontro Literário



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
CAMPUS PARAÍSO
COORDENAÇÃO DE EXTENSÃO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaramos, para devidos fins que a servidora e professora **MÁRCIA SEPÚLVIDA DO VALE**, coordena e executa o Projeto de Extensão "**Encontro Literário**" no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins/*Campus* Paraíso, o qual consta CADASTRADO desde 2013 nessa coordenação, e possui ADIMPLÊNCIA nos relatórios até o presente momento. Além disso, dentre as ações deste Projeto, destacam-se a realização dos eventos abaixo relacionados:

- 1ª Edição em 2013 - Encontro Literário do Ensino Médio
- 2ª Edição em 2014 - II Encontro Literário: *Romantismo e Modernismo em Foco*;
- 3ª Edição em 2015 - *Jornada Literária 2015: Um Novo Olhar, Uma Nova Leitura, Um Mesmo Objeto*;
- 4ª Edição em 2017 - *IV Encontro Literário: Releituras e Vivências*
- 5ª Edição em 2018 - *V Encontro Literário: Reconstruindo Sentidos*.

Por ser verdade, declaro e subscrevo.

Paraíso do Tocantins, 08 de fevereiro de 2019.

DRA. LILIANE GARCIA DA SILVA

Coordenação de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Port. n. 87/2018/PSO/REI/IFTO



Documento assinado eletronicamente por **Liliane Garcia da Silva, Coordenadora**, em 08/02/2019, às 15:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ifto.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0582847** e o código CRC **41DAF83A**.

Rodovia Br-153, Km 480
Distrito Agroindustrial
CEP 77.600-00 Paraíso do Tocantins - TO
(63) 3361-0300
www.ifto.edu.br - reitoria@ifto.edu.br

Anexo 3 – Folder do I Encontro Literário do Ensino Médio

Organização:
 Profª Graziani França
 Profª Márcia do Vale
 Fernando Rodrigues
 Míria Thyssa
 Tallyson Ruiteir
 Tamirys Virgulino
 Sandra Antônia

Apoio:
 CCMI
 COTEPE

ENCONTRO LITERÁRIO DO ENSINO MÉDIO

Augusto dos Anjos
 Bernardo Guimarães
 Euclides da Cunha
 Joaquim Manuel de Macedo
 José de Alencar
 Lima Barreto
 Mário de Andrade
 Monteiro Lobato
 Oswald de Andrade
 Tayse Virgulino

22 de junho de 2013
 Local: Auditório do IFTO *Campus Paraíso*.

Encontro Literário do Ensino Médio	Anotações
Programação:	
07h30min - Abertura	Apresentação do vídeo: Urupês 3º Meio Ambiente
Apresentação Teatral: Senhora 2º Meio Ambiente	Recital de Poesias: Augusto dos Anjos 3º Meio Ambiente
Canção: Tallyson Ruiteir 4º Informática	Apresentação Teatral: Os sertões 3º Agroindústria
Apresentação Teatral: A Moreninha 2º Agroindústria	Apresentação do vídeo: Macunaima 4º Informática
Apresentação Musical: O triste fim de Policarpo Quaresma 3º Meio Ambiente	Recital de Poesias: Oswald de Andrade 4º Informática
Apresentação Teatral: A Escrava Isaura 2º Meio Ambiente	Recital de Poesias: Tayse Virgulino 4º Informática
	Encerramento

Anexo 4 – Fotos do I Encontro Literário do Ensino Médio



Imagem 1: Abertura



Imagem 2: Roda de conversa entre os autores
Mário de Andrade / José de Alencar Monteiro
Lobato / Tayse Virgulino



Imagem 3: Apresentação Musical MPB



Imagem 4: Apresentação teatral – Os Sertões



Imagem 4: Apresentação teatral – O triste fim de Policarpo Quaresma



Imagem 6: Apresentação teatral – Senhora

Fonte: Acervo do Campus Paraíso do Tocantins, IFTO

Anexo 5 – Folder do II Encontro Literário do Ensino Médio

	 <p>APOIO:</p> <p>COPE</p> <p>CCTI</p>	<p>Bem-vindo ao</p>  <p><i>Alcântara Machado</i> <i>Augusto dos Anjos</i> <i>Castro Alves</i> <i>Euclides da Cunha</i> <i>Gonçalves Dias</i> <i>Guimarães Rosa</i> <i>José de Alencar</i> <i>Mário de Andrade</i> <i>Monteiro Lobato</i> <i>Oswald de Andrade</i></p>
<p>PROGRAMAÇÃO:</p> <p>APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO DO ROMANTISMO 2º AGROINDÚSTRIA</p> <p>APRESENTAÇÃO TEATRAL: I JUCA PIRAMA 2º MEIO AMBIENTE</p> <p>CURTA METRAGEM: O GAÚCHO 2º AGROINDÚSTRIA</p> <p>APRESENTAÇÃO TEATRAL: IRACEMA 2º MEIO AMBIENTE</p> <p>APRESENTAÇÃO TEATRAL: SENHORA 2º INFORMÁTICA</p> <p>RECITAL DE POESIAS: CASTRO ALVES 2º INFORMÁTICA</p>	<p>APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO DO PRÉ-MODERNISMO 3º MEIO AMBIENTE</p> <p>APRESENTAÇÃO TEATRAL: CONTO "O ENGRAÇADO ARREPENDIDO" DE MONTEIRO LOBATO 3º INFORMÁTICA</p> <p>ENCENAÇÃO: POESIA "O COVEIRO" DE AUGUSTO DOS ANJOS 3º INFORMÁTICA</p> <p>APRESENTAÇÃO TEATRAL: CONTO "URUPÊS" DE MONTEIRO LOBATO 3º AGROINDÚSTRIA</p> <p>APRESENTAÇÃO TEATRAL: OS SERTÕES 3º MEIO AMBIENTE</p> <p>APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO DO MODERNISMO 4º MEIO AMBIENTE</p>	<p>REPRODUÇÃO DA SEMANA DE ARTE MODERNA 4º INFORMÁTICA</p> <p>APRESENTAÇÃO TEATRAL: O MONSTRO DE RODAS 4º AGROINDÚSTRIA</p> <p>CURTA METRAGEM: GRANDE SERTÃO: VEREDAS 4º MEIO AMBIENTE</p> <p>ORGANIZAÇÃO:</p> <p>PROF.ª ELKERLANE MARTINS</p> <p>PROF.ª GRAZIANI FRANÇA</p> <p>PROF.ª MÁRCIA DO VALE</p> <p>PROF.ª PAULA JUCÁ</p> <p>GUILHERME EDGAR G. DOS SANTOS</p>

Anexo 6 – Fotos do II Encontro Literário do Ensino Médio



Imagem 1: Aurélia (de José de Alencar) e Clarice Lispector



Imagem 2: A Semana de Arte Moderna



Imagem 3: Peça teatral - O Monstro de Rodas



Imagem 4: Apresentação teatral
I Juca Pirama



Imagem 5: Peça teatral - O Engraçado Arrependido



Imagem 6: Apresentação do contexto histórico do Modernismo

Anexo 7 – Folder da Jornada Literária 2015



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Campus Paraíso do Tocantins

SEMANA CULTURAL
CAMPUS PARAÍSO DO TOCANTINS
Arte e Ciência para o Desenvolvimento Sustentável

JORNADA LITERÁRIA 2015

Direção Geral: Antonio da Luz Júnior

Coordenação do Ensino Médio Integrado:
Alexsandra Vespúcio Vaz

Coordenação do Evento:
Márcia Sepúlveda do vale
Erazoni França Claudino Anicézio

Colaboradores:
Márcia Edivângela de Matos
Roberto Sales
Remiglese Pereira de Carvalho Tito

Organizadores:
Davi dos Santos – 2º MI Informática
Éric José – 2º MI Informática
Iasmim Soares – 2º MI Meio Ambiente
Jákeline Oliveira – 2º MI Agroindústria
Kéllia Araújo – 3º MI Informática
Keyle Liziane – 3º MI Agroindústria
Nicolas Vinícius – 3º MI Meio Ambiente
Romilda Ramos – 4º MI Agroindústria

Design Gráfico:
Daniel Belém – 4º MI Agroindústria

“Ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária.”
Ivanda Martins, 2006

Um novo olhar, uma nova leitura, um mesmo objeto.

Manhã	Tarde	Noite
8:00 – Abertura – Apresentação da Orquestra Sinfônica Granada do Tocantins / SEDUC	10:30 – Conversa com a escritora paraísense Rosely Camargo	3o MI Meio Ambiente
8:30 – Breve Panorama sobre o Romantismo: Prof.ª Dr.ª Valéria Medeiros / UFT	10:45 Apresentação Teatral: Luciola 2o MI Informática	14:30 – Apresentação Teatral: Macunaima 3o MI Meio Ambiente
9:15 - Apresentação teatral: O Guarani 2o MI Meio Ambiente	11:00 – Encenação: Navio Negroiro 2o MI Informática - Apresentação musical	14:45 - Conversa com a escritora paraísense Taysse Virgulino
9:30 – Apresentação teatral: Joca Pirama 2o MI Meio Ambiente	Tarde	15:00 – Entrevista com escritores da segunda geração modernista 3o MI Informática
9:45 – Apresentação cultural	13:00 – Apresentação cultural: Grupo de dança Enigma/IFTO	15:15 – Recital de poesias 3o MI Informática
10:00 – Apresentação de Vídeo: A Escrava Isaura 2o MI Agroindústria	13:15 – Breve panorama sobre o Modernismo: Prof.ª Dr.ª Valéria Medeiros / UFT	15:30 – Apresentação cultural
10:15 – Encenação: Poemas de Álvares de Azevedo 2o MI Agroindústria	14:00 – Apresentação teatral: O Comprador de Fazendas 3o MI Agroindústria	15:45 – (Re)encontro com os autores da terceira geração modernista
	14:15 – Apresentação teatral: A semana de arte Moderna	4o MI Agroindústria
		16:00 – Apresentação cultural
		16:15 - Encerramento

Anexo 8 – fotos da Jornada Literária 2015



Imagem 1: Abertura com a Orquestra Granada do Tocantins



Imagem 2: Encenação poética



Imagem 3: Apresentação Teatral – a Semana de Arte Moderna



Imagem 4: Apresentação Teatral – O Guarani



Imagem 5: Comissão Executiva da Jornada Literária 2015



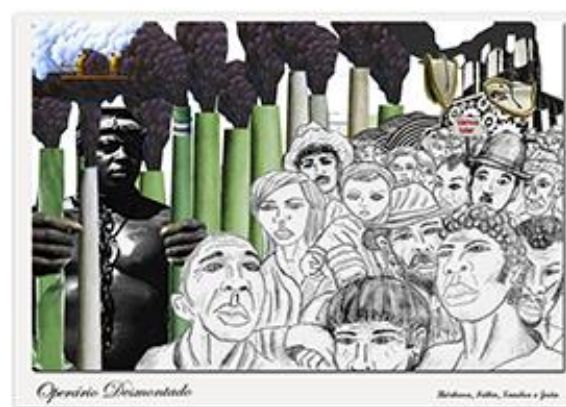
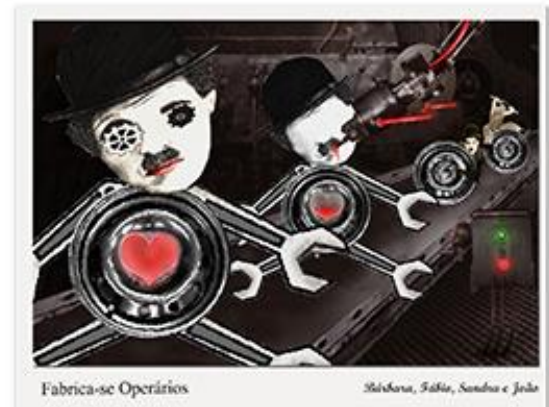
Imagem 6: Apresentação Teatral – Macunaíma

Anexo 9 – Folder da IV Jornada Literária



<p>IV Jornada Literária: Releituras e vivências</p> <p>Programação:</p> <p>Manhã</p> <p>8:30 – Abertura - Fala das autoridades - Apresentação cultural: Grupo Millennium</p> <p>9:00 – Vivências e experiências: Escritora Rosely Camargo</p> <p>Apresentação musical: literatura do Pe. José de Anchieta 1º MI Agroindústria</p> <p>9:45 – Apresentação teatral: Memórias de um Sargento de Milícias 2º MI Meio Ambiente</p> <p>10:00 – Eu e algumas poesias: Prof. Deley</p> <p>10:15 – Apresentação do artigo científico: Os Sertões: o homem sob nova perspectiva Amanda Milhomem - 3º MI Meio Ambiente</p> <p>10:30 – Apresentação Teatral: Capitães da Areia 3º MI Agroindústria</p>	<p>10:45 Apresentação Teatral: Orfeu de Vinícius de Moraes 3º MI Informática</p> <p>11:00 – Apresentação Teatral: Vidas Secas 3º MI Meio Ambiente</p> <p>11:15 – Apresentação cultural: Grupo Millennium</p> <p>11:30 Exposição do projeto: Resumão Literário Alunos do 1º Ano do Instituto Presbiteriano Vale do Tocantins, IPVT Profª: Jussira Alves Cortês Silveira</p> <p>Tarde</p> <p>14:00 – Apresentação cultural: Grupo Millennium</p> <p>14:15 – História e Literatura: encontros e desencontros Prof. Msc. Rogério Justino</p> <p>15:00 – Paródia: Os Lusíadas 1º MI Meio Ambiente II</p> <p>15:15 – Apresentação do artigo científico: Iracema: a romantização do índio brasileiro 2º MI Meio Ambiente</p> <p>15:30 – Recital de poesias 3º MI Meio Ambiente</p> <p>15:45 – Paródia: Navios negreiros 2º MI Meio Ambiente</p>	<p>16:00 – Exposição artística: Vida, uma obra de arte Prof. Msc. Roberto Lima Sales</p> <p>16:30 Encerramento</p> <p>Anotações:</p>
---	---	---

Anexo 10 – Imagens da exposição Narrativas Visuais



Anexo 11 – Cordel da Mãe Divina



Nasci em família pobre
 Não tinha nem o que comer
 Meu pai trabalhava de sol a sol
 Pra poder sobreviver

Com 10 anos de idade
 Perdi minha mãe querida
 Foi um golpe muito doído
 Que tive em minha vida

Cresci trabalhando muito
 Somente em serviço pesado
 pegando no cabo da enxada
 Da foice e às vezes até do machado

Meu pai ficou viúvo
 Só pensava em passear
 Pra arrumar namorada
 Pra poder se casar

Me casei com 17 anos
 Com 18 tive a primeira filha
 Linda sadia e perfeita
 Orgulho de toda família

Tive o segundo filho
 Sempre pedia pra Deus nos abençoar
 Tive o terceiro o quarto o quinto filho
 Até nove completar

Foram todos crescendo
 Todos eles se casaram
 Só um era muito doente
 Esse o Senhor levou

Tenho 08 filhos, 23 netos, 20 bisnetos
 e 01 tataraneta
 Todos me chamama de Mãe Divina
 Mas fico muito orgulhosa
 Quando dizem
 Que ainda sou uma menina

Hoje sou viúva
 Tenho 81 anos de idade
 Acredito muito em Maria, em São José
 E na Santíssima Trindade.

Mãe Divina

Fonte: Acervo pessoal da Escritora e Poetisa Rosely Camargo, 2017

Anexo 12 – Fotos da IV Jornada Literária



Imagem 1: Roda de Conversas “Vivências e Experiências



Imagem 4: Apresentação musical - literatura do Pe. José de Anchieta



Imagem 2: Apresentação teatral: Os Sertões



Imagem 5: Apresentação do artigo científico: -Os Sertões: o homem sob nova perspectiva



Imagem 3: Professores coordenadores da IV Jornada Literária



Imagem 6: Apresentação teatral - Memórias de um Sargento de Milícias

Anexo 13 – Imagem 1: Cartaz do V Encontro Literário



Imagem 2: programação do V Encontro Literário



Fonte: Acervo do Campus Paraíso do Tocantins, IFTO – 2018

Anexo 14 – Fotos do V Encontro Literário



Imagem 1- Apresentação teatral: Infiéis. Reconstruindo sentidos a partir das obras: O Cortiço e O Crime do Pe. Amaro.



Imagem 4 - Apresentação teatral: O Condomínio. Reconstruindo sentidos a partir das obras: O Cortiço e O Mulato.



Imagem 2- Apresentação teatral: O Declínio. Reconstruindo sentidos a partir das obras Lucíola, Senhora e Iracema.



Imagem 5 - Paródia Musical, finalizando a peça teatral "As duas faces"



Imagem 3 -Encenação poética: A vida como ela é... Reconstruindo sentidos a partir da obra 'A Revolução dos bichos'



Imagem 6 - Apresentação Teatral: As duas faces. Reconstruindo sentidos a partir das obras, Os sofrimentos do Jovem Werther, Diva, O Morro dos Ventos Uivantes, A escrava Isaura.