



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**KEILA NÚBIA BARBOSA IBRAHIM ABDELKAREM**

**CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE ENSINO,  
APRENDIZAGEM, LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA**

**BRASÍLIA  
2018**

**KEILA NÚBIA BARBOSA IBRAHIM ABDELKAREM**

**CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE ENSINO,  
APRENDIZAGEM, LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito ao exame de qualificação do doutorado.

Área de concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo.

**BRASÍLIA  
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bc           Barbosa Ibrahim Abdelkarem , keila Núbia  
              CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE ENSINO,  
              APRENDIZAGEM, LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA / keila Núbia  
              Barbosa Ibrahim Abdelkarem ; orientador Stella Maris  
              Bortoni de Figueiredo Ricardo. -- Brasília, 2018.  
              265 p.

              Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade  
              de Brasília, 2018.

              1. Aprendizagem. 2. Leitura . 3. Compreensão Leitora. I.  
              Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo, Stella, orient. II.  
              Titulo.

**KEILA NÚBIA BARBOSA IBRAHIM ABDELKAREM**

**CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE ENSINO,  
APRENDIZAGEM, LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito ao exame de qualificação do doutorado.

Área de concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Aprovada em 03 de dezembro de 2018.

**Banca examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo - Presidente  
Universidade de Brasília (FE/UnB) – Faculdade de Educação

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Dermeval da Hora Oliveira – Membro Externo  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Faculdade de Linguística

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas – Membro Interno  
Universidade de Brasília (FE/UnB) – Faculdade de Educação

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Amaralina Miranda de Souza – Membro Interno  
Universidade de Brasília (FE/UnB) – Faculdade de Educação

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa – Suplente  
Universidade de Brasília (UnB) – Campus Planaltina

Dedico aos professores e professoras que dentro de um panorama difícil, desgastado, cheio de adversidades, como está o sistema educacional brasileiro, acreditam e lutam diariamente por um ensino de qualidade, que em meio a tantos reveses ainda acreditam no poder transformador do processo ensino-aprendizagem e que buscam arduamente fazer com que seus alunos sejam cidadãos autônomos. Dedico também a todos as pessoas que aprendem a cada dia por meio da leitura, que se permitem enveredar pelas searas fecundas do ato de ler e compreender o que foi lido.

## AGRADECIMENTO

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo, por ter estado sempre ao meu lado, acreditando em mim, mostrando-me a direção a seguir, por ter-me compreendido e me acolhido com enorme amor e ternura em cada momento de luto e sofrimento que tive ao longo desses anos meu eterno agradecimento e gratidão. Professora Stella é um enorme exemplo de ser humano repleto de compaixão, misericórdia e doçura. Ela sempre tem uma palavra doce e um olhar repleto de luz, é um exemplo de professora, de mulher, de orientadora e de um ser humano cristão. Muito obrigada por todos os conhecimentos partilhados. Muito obrigada por ensinar-me a combater o bom combate.

À minha mãe, Iléa de Jesus Barbosa que me deu a vida, que esteve sempre ao meu lado, valorizando cada conquista, cada diploma e infelizmente por causa do mal de Alzheimer não pôde acompanhar mais esse passo em minha jornada. Minha eterna gratidão! A senhora também faz parte desta conquista. Muito obrigada mãe, a senhora estará sempre em mim.

Ao meu pai, Ruy Barbosa Filho (*in memoriam*), por mostrar-me o valor de estudar, por ter estado comigo durante toda a minha vida, por apoiar-me em minhas conquistas acadêmicas e sempre muito orgulhoso de cada uma delas. Muito obrigada! Acredito que alguma forma o senhor está vendo mais esse passo e que está repleto de honradez por mais essa conquista que é nossa.

Ao meu amigo, meu irmão de coração Dr. Leandro, o Léo, que me ajudou muito, e que informalmente foi meu coorientador, muito obrigada! Sou muito grata pelo amor, pelo zelo, pela atenção e pela amizade que temos. Você é um anjo bom que Deus colocou em minha vida.

Ao meu querido Ahmed Abdelkarem, que esteve ao meu lado durante todo esse período incentivando-me e apoiando-me muito obrigada! Sou muito grata a você meu Hamada.

A minha grande amiga Dr<sup>a</sup> Miliane, a Mili, que tanto me incentivou, me apoiou, me fortaleceu e me ajudou a chegar até aqui. Muito obrigada pela sua amizade e pelo seu carinho.

Ao meu querido Prof. Dr. Cristiano Muniz, por suas contribuições assertivas, pela amizade e pela doçura. Muito obrigada!

Aos meus amados amigos Arthur, Patrícia, Jordana, Cássia, Jéssica, Fernanda, Diana, Wellington por todo apoio, por toda ajuda e incentivo: muito obrigada! Seria muito difícil ter chegado até aqui sem a presença de vocês na minha vida.

À minha querida amiga Verúcia que também é orientanda da professora Stella e conheci em minha qualificação, a partir daquele momento uma sincera e doce amizade fecundou em

nós. Muito obrigada pelo incentivo, pelo carinho, pelas orações, pelas boas palavras. Você é mais um legado dessa trajetória.

Ao querido Diego, meu anjo tecnológico, meu enorme agradecimento por toda atenção, carinho e paciência nos diversos momentos difíceis que passei durante toda essa trajetória. Sem a sua ajuda eu não teria chegado até aqui. Muito obrigada!

À direção, aos professores e as alunas que me acolheram com desvelo e presteza tornando possível esta pesquisa, meu eterno agradecimento.

Ao meu imenso e eterno amor Ismael, por acreditar em mim, por incentivar-me, por estar sempre ao meu lado muito obrigada! Você é a luz da minha vida. Eu te amo!

“Ensinarás a voar... Mas não voarão o teu voo. Ensinarás a sonhar... Mas não sonharão o teu sonho. Ensinarás a viver... Mas não viverão a tua vida. Ensinarás a cantar... Mas não cantarão a tua canção. Ensinarás a pensar... Mas não pensarão como tu. Porém, saberás que cada vez que voem, sonhem, vivam, cantem e pensem... estará a semente do caminho ensinado e aprendido!”

Madre Teresa de Calcutá

## RESUMO

Em um mundo globalizado e tecnológico, ler é uma habilidade cada vez mais exigida para se fazer parte dos avanços do século XXI e tal procedimento faz parte do nosso dia-a-dia, entretanto, por mais comum que possa parecer a realização de uma leitura, essa tarefa não é tão simples como pode ser julgada. A leitura pode ser sinônimo de apenas decifrar os signos do alfabeto, juntar as palavras e as sentenças e esse tipo de leitura é suficiente para que haja o mínimo de comunicação entre as pessoas. Porém, dentro de uma visão mais abrangente, ler significa, fundamentalmente, compreender o que foi lido. Não basta somente decodificar, é preciso que o leitor se contextualize e atribua significação à sua leitura. A leitura aduz o leitor a uma grande aquisição do conhecimento, pois é por meio dela que se adquire uma percepção ímpar do mundo. Além disso, propicia também uma contribuição no funcionamento e desenvolvimento do pensamento crítico, levando o leitor a questionar e avaliar o texto lido, dentro de um referencial próprio de seus conhecimentos, conceitos, valores e significações. Escola, ensino, educação, aprendizagem, leitura e compreensão leitora são palavras que estão sempre atreladas, que causam enormes discussões. Felizmente existe um gigantesco dissenso acerca desses conceitos, afinal se tivéssemos chegados a um consenso sobre a definição dessas palavras perderíamos o direito de questionar, de ter dúvidas, pois segundo Tunes e Bartholo Jr (2009, p. 13), “o consenso blinda a dúvida que, aprisionada, não pode pôr em movimento o julgamento pessoal”. O homem tem caminhado desde a antiguidade em busca da compreensão do conceito e da definição dessas palavras, mas na verdade o homem vem buscando através dessas palavras compreender o que ele é e como é processada sua formação, sua evolução e seu desenvolvimento. Para Montaigne (2005, p. 40), “a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece estar nesse ponto em que se trata da criação e educação das crianças.” Dentro desse panorama, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções de alunos do Ensino Médio do 1º, 2º e 3º anos, de uma escola da rede pública do DF, acerca das significações de aprendizagem, de leitura e de compreensão leitora. Os objetivos específicos propostos visam: 1- verificar a opinião dos discentes colaboradores da pesquisa a respeito de como se efetiva sua aprendizagem; 2-Inquirir se as metodologias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa são eficazes no processo ensino aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula com ênfase aos processos de compreensão leitora; 3-avaliar se as práticas de compreensão leitora utilizadas desenvolvem suficientemente as habilidades pretendidas para a etapa escolar em análise; averiguar de que maneira o conhecimento prévio dos educandos e as práticas sociais de leitura são levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem

de leitura; 5- verificar as crenças dos estudantes a respeito de seu próprio processo de desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora. O referencial teórico faz uma trajetória que perpassa pela influência do Iluminismo na educação Portuguesa e concomitantemente, as mudanças que o Marquês de Pombal realizou no sistema educacional português; um histórico do ensino no Brasil, iniciado com a chegada dos jesuítas, percorrendo o fim do Império e o nascimento da República; expõe um breve histórico da concepção de alguns autores acerca do processo da aprendizagem e a relevância do outro e das relações sociais nesse movimento; evidencia a relevância da leitura e da compreensão leitora, bem como a ideia de leitura como fator que ultrapassa a decodificação. Este estudo fez uso da metodologia qualitativa. Para que a compreensão dos dados seja obtida em sua plenitude, sem ruídos ou interferências nos sentidos que essas falas carregam, esse trabalho terá como âncora o método da hermenêutica. Toda a análise de material qualitativo obtido a partir das observações, do questionário, da entrevista semiestruturada e da análise das provas do Programa de Avaliação Seriada-PAS serão embasadas nesse método. Após a análise dos dados constituíram-se as seguintes categorias: A significação do aluno sobre a aprendizagem; A significação do aluno sobre leitura; a significação do aluno sobre compreensão leitora; o êxito no desempenho escolar e sugestões gerais acerca da escola em que estudam. As conclusões do estudo apontam que quando há uma mediação por parte do professor em relação a leitura e a compreensão leitora a aprendizagem acontece. O conhecimento prévio do aluno deve ser utilizado e valorizado, o processo não é fácil, mas é possível. Nessa perspectiva, Rego (2008, p. 108) afirma: “A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vigotskiana, incidir na zona de desenvolvimento iminente dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens”.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Leitura. Compreensão Leitora e Significações

## ABSTRACT

In a technological, globalized world, reading is an increasingly required skill to become part of the 21st century advances, however, as common as it may seem reading, this is not such an easy thing to be judged. Reading can be synonymous of decipher the alphabet signs, joying words and sentences and this kind of reading is enough to have the minimum of communication among people. However, in a most comprehensive view, reading means, fundamentally, understand what was read. Not only to decode, but it is necessary for the reader to understand and assign meaning to your reading. Reading shows the reader to a big knowledge acquisition, because it is through her it acquires an odd perception of the world. Besides, it also provides a contribution to the operation and the development of critical thought, leading the reader to question and to evaluate the read text, in a self-referential of yours knowledges, concepts, values and meanings. School, teaching, education, learning and comprehension are words always linked, that cause big discussions. Fortunately, there is a giant difference among them; after all, if we had reached a consensus about these words definitions, we would lose the right to question, to have doubts, because according to Tunes and Bartholo Jr (2010, p. 13), “the consensus shield the doubt what, imprisoned, cannot set in motion the personal judgement”. Man has been walking since antiquity searching the concept comprehension and the definition of these words, but in fact man has being searching, among these words, to understand what he is and how your formation, your evolution and your development are processed. To Montaigne (2005, p. 40), “the biggest and most important difficulty of human science seems to be in this point of children’s creation and education”. Within this panorama, this research has as general objective investigate the meanings of High School Students of a public school in Distrito Federal, about learning meanings, reading meanings and reading comprehension. The specific objectives proposed aim at: 1- to check the opinion of the research collaborators (students) about how does your learning work; 2- to inquire if the methodologies used by Portuguese teachers are effective in the teaching process of content worked in the classroom with emphasis on the processes of reading comprehension; 3- to evaluate if the practices of reading comprehension used sufficiently develop the intended skills to the school stage under analysis; 4- to find out how the prior knowledge of learners are taken into account in the teaching process and reading learning; 5- to verify the student’s belief about your own development process of reading comprehension capability. The theoretical reference makes a trajectory through the Iluminism influence in Portuguese education; a history of Brazilian education, beginning with the arriving of the Jesuits, traversing the end of the empire and the birth of the republic. It shows

a briefing history of some author's conception about the learning process and other's relevance and the social relations in this movement; it highlights the reading relevance and reading comprehension, as well as the reading idea as a factor that goes beyond the decoding. This study will use the qualitative methodology. So that the understanding of the data is obtained at your fullness, with no noises or interferences in the senses that these lines carry, this study will have as an anchor the method of hermeneutics. All the analysis of the qualitative material obtained by the observation of the questionnaires, the half-structured interview and the analysis of the Serial Evaluation Program – PAS will be based in this method. After the data analysis, were constituted these categories: the student meaning about learning; the student meaning about reading; the student meaning about reading comprehension; the success in school performance and the general suggestions about the school where they study. The conclusions shows that when there is a mediation by the teacher about reading and reading comprehension, the learning happens. The student's preview knowledge must be used and valued, the process is not easy but possible. In this perspective, Rego (2008, p. 108) affirms: "School will perform its role well, in that, starting in what child already knows (the knowledge that brings from the daily, your ideas about objects, facts and phenomenon, your "theories" about what notices in the world), if he is capable to increase and to challenge the new knowledge construction, in vigotskiana language, focus on the imminent development area of learners. In this way, it will be able to stimulate the internal processes which will eventually become effective, becoming the basis for new learnig."

**Keywords:** Learning. Reading. Reading Comprehension and Meanings.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de elaboração do referencial teórico .....	100
Figura 2 - Objetos do Conhecimento da Matriz de Referência do PAS/UNB .....	121
Figura 3 - Bloco com os componentes curriculares – Ensino Médio Matutino ou Vespertino .....	127
Figura 4 - Bloco com os componentes curriculares – Ensino Médio Noturno.....	127

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do Diário de Observação – 1º ano A.....	140
Quadro 2 - Síntese do Diário de Observação – 2º Ano A .....	145
Quadro 3 - Síntese do Diário de Observação – 3º ano C.....	148
Quadro 4 - Questões propostas .....	150
Quadro 5 - Diário de Observação nº 01 .....	196
Quadro 6 - Diário de Observação nº 02.....	199
Quadro 7 - Diário de Observação no 07 .....	201

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	17
INTRODUÇÃO .....	19
CAPÍTULO 1 - O ILUMINISMO: SUA CHEGADA EM PORTUGAL E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO PORTUGUESA .....	22
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO DESEMBARCA NO BRASIL COM AS NAUS PORTUGUESAS .....	30
CAPÍTULO 3 - COMPREENDENDO O ENSINO MÉDIO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO .....	51
CAPÍTULO 4 - A APRENDIZAGEM.....	70
4.1 Um breve histórico cultural sobre a aprendizagem .....	70
4.2 A aprendizagem emerge com Vigotski e seus seguidores .....	74
CAPÍTULO 5 - A LEITURA E A COMPREENSÃO LEITORA .....	88
CAPÍTULO 6 - PERCURSO METODOLÓGICO .....	101
6.1 Eu, pesquisadora.....	101
6.2 Natureza do estudo .....	103
6.3 A hermenêutica na elaboração de conhecimento em ciências humanas.....	110
6.4 A análise de conteúdo .....	114
6.5 Instrumentos para coleta de dados .....	117
6.5.1 A entrevista semiestruturada.....	117
6.5.2 O Questionário.....	118
6.5.3 A observação .....	118
6.5.4 Avaliação diagnóstica.....	119
CAPÍTULO 7 - PESQUISADORA EM CAMPO .....	122
7.1 Visitando as escolas a serem pesquisadas.....	122
7.2 A chegada à escola pesquisada .....	123
7.3 A escola participante .....	124
7.4 Entendendo a semestralidade implementada nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal .....	124
7.5 As colaboradoras participantes.....	128
7.6 As regiões administrativas onde residem as colaboradoras participantes da pesquisa .....	129
CAPÍTULO 8 - OS DADOS ENCONTRADOS .....	140
8.1 O diário de observação.....	140
8.2 A significação obtida na entrevista semiestruturada .....	150
8.3 O desempenho das colaboradoras nas provas do PAS.....	156
8.4 A análise dos dados.....	179
CAPÍTULO 9 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	187
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICE .....	196
APÊNDICE A - DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO .....	196

<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SÓCIO ECONÔMICO.....</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ALUNOS.....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO A – DOCUMENTO ENTREGUE À DIREÇÃO DA ESCOLA PELA REGIONAL DE ENSINO DO GUARÁ.....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO B – SÍNTESE DO DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 1º ANO A .....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO C– SÍNTESE DO DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 2º ANO A .....</b>	<b>226</b>
<b>ANEXO D – DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO N ° 1 – 1º ANO A.....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXO E – DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO N ° 2 – 2º ANO A .....</b>	<b>229</b>
<b>ANEXO F – PROVAS DO PAS APLICADAS NIEMEYER, PRÍNCIPE E FRIDA ....</b>	<b>248</b>

## APRESENTAÇÃO

Neste trabalho, investigam-se as significações de alunos do Ensino Médio acerca de ensino, aprendizagem, leitura e compreensão leitora no contexto escolar. Como base teórica, este estudo se vale de estudiosos como Vigotski, Pozo, Smith, Cruz, Machado, Solé, entre outros. Esta investigação é qualitativa tendo como âncora teórica a hermenêutica. Para efetivar a análise das concepções, foram realizadas observações, questionários, entrevistas semiestruturadas e material documental constituído pelas respostas das colaboradoras às questões da prova do PAS – Programa de Avaliação Seriada.

Na **Introdução**, realiza-se a inserção ao problema de pesquisa, contextualizado a partir do mote proposto por Solé (1998) de que a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. Ainda neste capítulo, apresentam-se os objetivos, as questões de pesquisa, as asserções e a tese diretriz que nortearam a investigação.

No **Capítulo I**, apresenta-se a influência do Iluminismo na educação Portuguesa e, concomitantemente, as mudanças que o Marquês de Pombal realizou no sistema educacional português.

No **Capítulo II**, apresenta-se um histórico do ensino no Brasil, iniciado com a chegada dos jesuítas, percorrendo o fim do Império e o nascimento da República. Nesse capítulo, ao se fazer uma análise comparativa do sistema educacional brasileiro desde a sua implementação até os dias atuais, é notório que ainda existem muitas semelhanças principalmente no tocante ao valor que se dá ao ensino acadêmico e à relevância de governos oferecerem à população um ensino de qualidade e com a devida estrutura.

No **Capítulo III**, apresenta-se toda a tessitura do Ensino Médio no Brasil, as mudanças ocorridas nos vários governos e as os amparos legais que delineiam seus moldes atuais.

No **Capítulo IV**, apresenta-se um breve histórico da concepção de alguns autores acerca da aprendizagem e da relevância do outro e das relações sociais no processo de aprendizagem. Esse capítulo trabalha com a aprendizagem ancorada na teoria sociocultural a partir do mote proposto por Vigotski (1994), que destaca a importância das relações sociais, trazendo a ideia da *mediação* e da *internalização* como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de relação entre as pessoas. A criança, ao ser inserida na cultura, começa a ter uma relação social com as pessoas que a rodeiam e assim vai se desenvolvendo.

No **Capítulo V**, apresenta-se a relevância da leitura e da compreensão leitora, bem como a ideia de leitura como fator que ultrapassa a decodificação. Nesse capítulo, buscou-se defender a ideia de que não basta somente decodificar, é preciso que o leitor se contextualize e atribua significação à sua leitura. É necessário ter domínio das ferramentas culturais. É preciso ler e compreender o que foi lido para se ter êxito na vida acadêmica, social e profissional.

O **Capítulo VI** se presta a validar o método empregado nesta pesquisa. Buscou-se, nesse ponto, uma sólida sustentação teórica e metodológica. Além disso, buscou-se explicar as características da pesquisa qualitativa e os instrumentos que serão utilizados na coleta dos dados.

O **Capítulo VII** apresenta o passo a passo da pesquisa, o contexto em que foi realizada, os dados da instituição de ensino, a implementação da semestralidade na escola, um panorama do local em que residem as alunas, como funciona o PAS –Programa de Avaliação Seriada e a análise dos dados encontrados.

O **Capítulo VIII** aponta os dados encontrados nessa pesquisa e suas análises.

O **Capítulo IX** explicita as considerações finais acerca de todo o trabalho realizado no decorrer da pesquisa.

## INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro inicia-se no Brasil com a chegada dos jesuítas, porém esse ensino não era para todos, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso a essa formação. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, a educação brasileira ficou à margem dos interesses da coroa portuguesa, cabendo a algumas congregações católicas ministrar aulas a uma pequena parte da população. A reorganização escolar tardou a retornar ao Brasil e todo este processo foi extremamente moroso. Com a chegada da República, a importância dada à educação não foi alterada e quem desejasse e pudesse pagar deveria ir estudar na Europa.

A inquietação que deu origem a esta investigação tem sua gênese em dois momentos distintos: em primeira instância, é o aprofundamento do estudo dos níveis de alfabetismo e do processo ensino-aprendizagem da leitura e da compreensão leitora em turmas de aceleração – embasado principalmente em Ribeiro, Vigotski e Solé –, questão tratada em minha dissertação de mestrado; e, agora, neste trabalho, representa a análise da concepção da aprendizagem da leitura e da compreensão leitora a partir do olhar do discente.

Há muito os mecanismos para avaliação da educação brasileira vêm sendo testados, mas, ainda, professores e alunos não compreendem em profundidade a relevância e mesmo o “porquê” de tais avaliações. É fundamental que, como educadores, busquemos resgatar o espírito reflexivo de nossa prática e de nossas condições de trabalho. Essa reflexão, contudo, somente será possível e proveitosa quando o educador realmente perceber-se imbuído na plenitude de sua profissão e essa percepção passa, obrigatoriamente, pelo componente Língua Portuguesa reflexivo. Para que tal entendimento se efetive, é necessário engajamento e envolvimento com a função e com o outro a quem nos dirigimos – elementos altamente subjetivos e que não serão mensurados apenas a partir dos resultados de uma avaliação, seja ela externa ou interna.

Ao verificarmos as avaliações de larga escala do Governo Federal, podemos perceber que ainda está longe o ideal de educação pública de qualidade e em igualdade de condições de acesso e de permanência a todos que dela necessitem. Esse posicionamento que ora fazemos é fundamental, uma vez que, em nossa base empírica, defendemos que a pessoa se constrói nas suas relações históricas e culturais. No entanto, deve-se registrar que o foco desta investigação não é sociológico; nosso foco está nas interações realizadas no interior das escolas, no processo mais primário e que é fundamental para uma aprendizagem eficaz: a relação professor-aluno, enquanto seres em contínuo desenvolvimento.

De acordo com Félix (2009, p. 32), “Cuidar do outro é permear com seu próprio cuidado, ou (pré) ocupar-se do outro, e evidenciar que este que se preocupa foi objeto de preocupação. [...] o educador é um sujeito (já cuidado) capaz de estabelecer os limites necessários”.

A problematização, tal qual construída nos parágrafos anteriores, levou ao objetivo geral da pesquisa:

Investigar as concepções de alunos do Ensino Médio do 1º, 2º e 3º anos de uma escola da rede pública do DF acerca dos conceitos de aprendizagem, de leitura e de compreensão leitora.

O objetivo geral se desdobrou nestes objetivos de caráter específico e nestas asserções:

1. Verificar a opinião dos discentes colaboradores da pesquisa a respeito de como se efetiva sua aprendizagem.
2. Inquirir se as metodologias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa são eficazes no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula com ênfase aos processos de compreensão leitora.
3. Avaliar se as práticas de compreensão leitora utilizadas desenvolvem suficientemente as habilidades pretendidas para a etapa escolar em análise.
4. Averiguar de que maneira o conhecimento prévio dos educandos e as práticas sociais de leitura são levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem de leitura.
5. Verificar as crenças dos estudantes a respeito de seu próprio processo de desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora.

Esses objetivos conduzem às seguintes asserções:

**Asserção 1:**

Ainda é difícil para as alunas responderem isso, pois não se faz essa análise, se foi aprendido e o que é aprender.

**Asserção 2**

As metodologias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa são pouco eficazes no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos com ênfase aos processos de compreensão leitora.

**Asserção 3**

As práticas de compreensão leitora utilizadas não estão desenvolvendo suficientemente as habilidades pretendidas para a etapa escolar em análise.

#### **Asserção 4**

O conhecimento prévio dos educandos e as práticas sociais de leitura são pouco consideradas no processo de ensino e aprendizagem de leitura.

#### **Asserção 5**

Os estudantes, a respeito de seu próprio processo de desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora, acreditam que podem e devem melhorar.

Este trabalho de pesquisa se justifica, pois muitas pesquisas são realizadas para que haja uma melhor compreensão acerca do processo ensino-aprendizagem. Dentro desse processo, estudos são feitos para que se tenha um maior aprofundamento dos conceitos e das práticas de aprendizagem, leitura e compreensão leitora. Porém, os alunos chegam ao Ensino Médio e ainda apresentam dificuldades para ler e compreender o que foi lido. Com base nesses conceitos e nessas práticas, essa pesquisa tentará uni-los a fim de encontrar respostas para um problema que vem sendo muito discutido, mas pouco solucionado em todo o Brasil.

## **CAPÍTULO 1 - O ILUMINISMO: SUA CHEGADA EM PORTUGAL E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO PORTUGUESA**

O primeiro raciocínio do homem é de natureza sensitiva...: os nossos primeiros mestres de filosofia são os nossos pés, as nossas mãos, os nossos olhos.

Jean-Jacques Rousseau

No final do século XVII, a Europa vivia uma intensa discussão entre a razão e a fé. No cenário nasciam políticas favoráveis a um Estado secular; uma sociedade mercantilista crescente, incomodada com os desígnios da Igreja sobre o Estado que limitavam sua expansão, e um modelo de sociedade que necessitava de controle para atender interesses econômicos. Paralelamente a isso, as questões pedagógicas ainda traziam ideias de renovação que favorecessem a busca pela ciência associada ao progresso e o próprio desenvolvimento que a ciência vinha tomando, um rumo diferente da metafísica até então em voga.

Com esse cenário, no início do século XVIII o desenvolvimento está a pleno vapor na maior parte da Europa, em especial na França, Inglaterra e Alemanha, ainda que justificado por estímulos diferentes (SCHWARTZMAN, 1979). De acordo com Schwartzman (1979) e Maxwell (1996), Portugal, que até então focava seus esforços na expansão ultramarina e na exploração de suas colônias (o que significava um avanço diferenciado na náutica em relação aos outros países), ficou fora da onda acelerada de desenvolvimento que acometeu a Europa. Para Schwartzman (1979), Maxwell (1996) e Boto (2010), esse relativo “atraso” em Portugal fez com que os próprios portugueses e estrangeirados (portugueses vítimas da Inquisição), como Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal), Luís Antônio Verney, Antônio Ribeiro Sanches, por exemplo, passassem a criticar a estrutura política, administrativa, comercial, econômica e mesmo pedagógica, e seus respectivos reflexos no controle das colônias vigentes.

O Iluminismo foi um fenômeno intelectual que teve lugar na Europa em meados do século XVIII. Tinha por principal baliza a referência da crítica; compreendendo o mesmo conceito de crítica como o reconhecimento das possibilidades, mas também dos limites da capacidade humana de conhecer. Os iluministas compreendiam que a instrução conduziria não apenas a um acréscimo de conhecimento no sujeito, mas também a um aprimoramento do indivíduo que se instrui. Criticavam o absolutismo, os privilégios da aristocracia e do clero. O Iluminismo foi um movimento da fé: fé na razão no futuro, na flecha de um tempo, no comércio entre os homens e, finalmente, fé na educação. Nesse sentido, tal movimento expressou desdobramentos nos mais diversos âmbitos, quais sejam éticos, econômicos, políticos ou

jurídicos, de modo a cunhar princípios claros supostamente superiores e que representassem a verdade, a beleza e a justiça, capazes de equilibrar as forças humanas em meio a tantos conflitos na sociedade civil (CARVALHO, 1978). Entretanto, é premente considerar que o iluminismo não foi um só movimento, mas vários. E de acordo com o solo cultural em que germinou, também constituiu palcos de inúmeras contradições, que não somente vislumbraram a secularização e a liberdade, mas, muito particularmente, o reformismo e a centralização.

Carlos Guilherme Mota (2006, p. 67 *apud* Boto 2010) define o homem da Ilustração como o “homem da Razão, da Lógica, da Experimentação, da Ciência, do Direito Natural. Era o pesquisador, cosmopolita, reformista, antiabsolutista”. Fenômeno europeu no século XVIII, a secularização integra o movimento que separa a moralidade da religião, que marca os limites entre Estado e Igreja; “que determinará o mundo e o modo de ser no mundo do homem moderno. Por isso, uma interpretação do Iluminismo é, por essência, uma leitura da Secularização” (PEREIRA, 1990, p. 7 *apud* BOTO, 2010). Laerte Ramos de Carvalho destaca também o sentido de secularização impresso na reforma pombalina dos estudos menores. Diz o historiador:

[...] seu objetivo superior foi criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensão do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar uma escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa. (1978, p. 139).

Segundo Boto (2010, p. 282), uma das marcas do Iluminismo português foi sua dimensão religiosa, convivendo com a ideia de um Estado condutor dos assuntos temporais. Pode-se dizer que “se toda laicidade é uma secularização, nem toda secularização é (ou foi) uma laicidade” (CATROGA, 2006, p. 273). São conceitos com significados variados. Como diz ainda Catroga, “o conceito de secularização passou a conotar a perda, nas sociedades modernas ocidentalizadas, da posição-chave que a religião institucionalizada ocupava na produção e na reprodução do elo social e na atribuição de sentido” (CATROGA, 2006, p. 62). A religião deixa de ser a viga mestra da cultura, sua pedra de toque, e passa a ser o recurso auxiliar. Já a laicidade supõe – de modo radical – “a institucionalização da diferença entre o espiritual e o temporal, o Estado e a sociedade civil, o indivíduo e o cidadão” (CATROGA, 2006, p. 273). A clivagem entre a instrução pública portuguesa e o modelo pedagógico arquitetado pelos planos da França revolucionária acontece aí. A escola pombalina não era conduzida pela utopia da emancipação.

Antes de abordar as reformas pombalinas, vale antecipar o cenário, com Schwartzman (1979) e Boto (2010), sobre a herança intelectual e cultural do século XVIII na Europa. Nesse

período as universidades ainda se fundamentavam na tradição clássica com o ensino voltado para as três principais profissões da época: medicina, direito e sacerdócio (teologia), deixando a ciência empírica num estágio secundário. Todavia, por influência dos iluministas, os principais centros de educação superior: Inglaterra, França e Alemanha, começam a sofrer profundas transformações devido ao progresso da ciência empírica. Assim, a proposta era que integrasse a experimentação e instituisse uma educação mais técnica e especializada, tendo em vista que a educação exclusivamente clássica era insuficiente e o conhecimento devia ser útil ao homem moderno. A ciência que estava sendo criada apresentava-se como o melhor caminho para uma filosofia mais precisa em função de uma melhor compreensão do homem, da natureza e de uma melhor sociedade. O período iluminista mobilizou o poder da razão e reformou o conhecimento herdado da tradição medieval.

A ciência praticada em Portugal é um espelho pálido da ciência do resto da Europa. Portugal, embora tenha usufruído de um protagonismo no conhecimento do século XV com a Escola de Sagre que o auxilia enormemente na vanguarda das Grandes Navegações, tem importância marginal na modernidade das ideias iluministas. Sobretudo, por fazer uma opção pela educação jesuíta em seus territórios. Uma espécie de retrocesso em um modelo educacional que mudava fortemente no restante da Europa. Os Jesuítas, com seu *Ratio Studiorum*, representaram, portanto, um atraso na evolução científica e educacional em Portugal e seus territórios além-mar, aí se incluindo o Brasil.

A ciência europeia do período vai-se caracterizando como experimental. A colocação em xeque do conhecimento fundado na autoridade de Aristóteles e Ptolomeu, chancelada pela Igreja, em confronto com o pensamento galileano, fundado na razão e no experimento, vai racionalizando o conhecimento. Inicialmente a cultura tradicional das universidades não era o lugar de discussões dos elementos científicos. Isso ficava para as sociedades de ciências, que surgem na Inglaterra e estão ligadas ao processo de industrialização e a esse processo servem. Ao contrário da inglesa, a Academia de Ciências da França se liga a profissionais e ao governo para resoluções de problemas técnicos apresentados pelos ministros do Rei. Infelizmente essa associação do conhecimento científico às elites que governam é algo constante na história que se seguiu.

Portanto, as instituições visavam desenvolver o conhecimento prático e aplicado a serviço das elites, embora comesçassem a se contrapor à cultura das universidades. A Revolução Industrial contribuiu também para isso com o deslocamento de cientistas para si. Mesmo assim, a tecnologia na Inglaterra se expande para usos práticos na demanda da industrialização.

Todavia, no período, a França parece ser o centro da ciência internacional. Mas, ao contrário do que acontecia na Inglaterra, com uma ciência mais associada à tecnologia, a ciência na França se envolvia na aura filosófica do Iluminismo e da compilação de todo o conhecimento humano, como pode ser observado na Enciclopédia de Diderot e d’Alembert.

Assim, com o interesse das pessoas pelo conhecimento científico, vive-se nesse período um momento fecundo na história natural, com o desenvolvimento da Biologia, sobretudo na classificação dos seres vivos, com as ideias de Lineu e com a revolucionária Teoria da Evolução de Darwin. Estava selado o maior abalo que as ideias fixistas baseadas no criacionismo religioso sofreriam em todos os tempos. A ideia de uma harmonia universal controlada por um metafísico e sujeito de sua vontade entra em confronto com o pensamento empírico e racional da época.

Com relação à educação e à ciência, um aspecto interessante que pode ser assinalado, é a adesão gradual da pesquisa científica ao ambiente das universidades, por meio, sobretudo, da pós-graduação. Essa integração começa inicialmente na Prússia no século XIX.

De acordo com Carvalho (1978), o Marquês de Pombal, que estava como diplomata a serviço de Portugal na Inglaterra, retornou e foi alçado à sua importância em função de conjuntura favorável para tal, como o aconselhamento ao Rei sobre o que fazer diante da calamidade que se abateu sobre Portugal em decorrência de um grande terremoto, momento em que proferiu a frase: “enterrar os mortos e cuidar dos vivos”. Entende-se, na expressão emblemática, a marca da atuação do Marquês de Pombal no seu governo: sepultar as estruturas arcaicas representadas pela Igreja, já mortas em outras partes da Europa, e cuidar dos elementos novos que nasciam e que precisavam medrar. Foi o terremoto que deu a Pombal o impulso para o poder virtualmente absoluto que ele conservou por mais de vinte e dois anos, até a morte do rei, em 1777. Influenciado pelas ideias de observadores do contexto europeu de mudanças, percebe a necessidade de modernizar as estruturas portuguesas para adequá-las às novidades já perpetradas em outros muitos das quais impulsionadas pelas classes populares, sobretudo pela burguesia. Pombal percebeu que, verticalizando as decisões, inibiria os ventos revolucionários que poderiam surgir das camadas populares. É possível vislumbrar uma espécie de superficialidade nessas mudanças, pois não representaram algo revolucionário, mas, sim, algo que centralizou o poder dos déspotas portugueses, cujo ícone máximo é a figura do Marquês de Pombal, sendo seu projeto Iluminista limitado por sua ambição pelo poder político.

A escola estatal do mundo que Portugal perfilhava teve lugar a partir de 28 de junho de 1759 com o Alvará Régio implementando a Reforma dos Estudos Menores. O protagonista da mesma reforma, personificando a lógica do despotismo esclarecido à portuguesa, é o Marquês de Pombal – que tinha por referências políticos, alguns teóricos e pedagogos lusitanos como D.

Luís da Cunha, Antônio Nunes Ribeiro Sanches e Luís Antônio Verney. Todos eles compunham uma geração de estrangeirados tanto porque viviam fora de Portugal quanto porque observavam a situação portuguesa com base em tal deslocamento do olhar (ANDRADE, 1980; MONCADA, 1941 *apud* CARVALHO, 1978).

Falemos agora um pouco dos homens que foram referência para o Marquês de Pombal. Dom Luís da Cunha desenvolveu a tese de que os motivos que conduziram Portugal a se apequenar diante dos demais países da Europa foram compostos por um conjunto de acontecimentos que ele caracterizou como sangrias.

Para ele elas se dividiam em quatro sangrias:

- a primeira, que destruía e despovoava o reino português, estava instaurada no conjunto de pessoas de ambos os sexos que procuravam os conventos. Tornando-se frades e freiras, renunciando ao mundo, não trabalhavam para o país e não tinham filhos, por isso não povoavam o reino com sua prole.

- a segunda sangria, que também enfraquecia o Estado, era o número de homens que anualmente iam para a Índia. Eram especialmente marinheiros que, ao fazer isso, deixavam mulheres e filhos e por tal motivo deixavam de ter filhos. O Brasil também estava incluído nessa segunda sangria: para cá vinham todos os que - sem passaporte - encantavam-se com a promessa de ouro e a oportunidade de construir uma vida nova.

- a terceira sangria advinha dos atos da Inquisição relativamente àqueles que eram por ela chamados de cristãos-novos. Para D. Luís Cunha, essa sangria era insensível e cruelíssima. Ele expressava sua convicção de que, quanto mais gente fosse perseguida, acusada e punida, maior seria o número de judeus travestidos de cristãos novos. A liberdade de religião e a confiança de que não teriam seus bens confiscados levariam os judeus a contribuírem para o desenvolvimento equilibrado do comércio português.

- a quarta sangria era o desequilíbrio comercial, que ceifava o vigor e a potência do reino português.

Antônio Nunes Ribeiro Sanches era um cristão-novo e formado em medicina. Ao tomar conhecimento da expulsão da Companhia de Jesus, que o Marquês de Pombal publicou no Alvará de 28 de junho de 1759, Ribeiro Sanches escreveu um trabalho sobre educação. Essa obra foi publicada em 1760 e intitulada *Cartas sobre a educação da mocidade*. O direcionamento das *Cartas* era muito diferente e apontava que o adequado para o ensino português nos estudos menores e nos estudos maiores “ia dividir a mocidade em três grupos sociais cujo destino escolar nada tinha a ver com as capacidades dos componentes dos grupos,

mas apenas com a sua situação social. Os grupos são o povo, a classe média e a nobreza” (CARVALHO, 1986, p. 439-440 *apud* BOTO, 2010).

Segundo Boto (2010, p. 286), Ribeiro Sanches destacava que os privilégios e as imunidades das ordens privilegiadas teriam sido a causa da deturpação e da má educação portuguesa. A mocidade não era preparada para ser boa nem para ser útil à Pátria. Pelo contrário: o fidalgo era educado para tratar como escravos todos os subalternos – como se as pessoas do povo não fossem proprietárias de seus corpos e de sua honra.

Ribeiro Sanches concluiu que a escola não deveria ser para todos: “não convém uma educação tão mole a quem há-de servir à república, de pés e mãos, por toda a vida” (idem, *ibidem*).

Luís Antônio Verney era defensor da filosofia moderna, que tinha como pilar a ciência de Newton. Ele postulava a renovação dos estudos portugueses, tendo como base a modernidade. *Verdadeiro Método de Estudar* foi seu principal texto, que foi publicado primeiramente na Itália e depois em Portugal e tinha o formato de manual – escrito em forma de cartas, abarcando lógica, ortografia, metafísica e aspectos variados da cultura. De acordo com Boto (2010, p. 290), em suas cartas, Verney, de alguma maneira, articula – por meio da crítica satírica – formas alternativas de se ensinar. Ele reputa como fundamental uma reforma que abranja, em Portugal, todo gênero de estudos: os menores (escolas de primeiras letras e colégios secundários) e os ensinamentos maiores (universidades).

As reformas promovidas pelo Marquês de Pombal atestaram o que a educação jesuítica estava fazendo a Portugal e, sobretudo, a “intromissão” dos mesmos em assuntos políticos que afetavam a Coroa, o que culminou na expulsão dos jesuítas em todo o território português. Essa expulsão se inscreve no rol das mudanças fomentadas com o advento do Iluminismo nos séculos XVII e XVIII. Destarte, o Iluminismo inaugura a idade da Razão no sentido de aprimoramento das instituições sociais e na busca de uma abordagem menos centrada nos dogmas religiosos e no absolutismo político.

No entanto, em que pese sua busca da laicidade, inspirada nos ideais iluministas, a escola pombalina não era conduzida pela utopia da emancipação. Esta troca a condução baseada na fé pela condução da educação a serviço do Estado. Portanto, está centrada no que se chamou de “despotismo esclarecido”, em que se adotam alguns elementos do Iluminismo, sem, contudo, ferir o poder absoluto dos reis. Busca-se nesse entendimento que as medidas tomadas visem à formação de um súdito esclarecido, sem preocupação com a formação de um cidadão. Pombal, mesmo realizando mudanças no sistema educacional, preserva o poder do Estado absoluto e

inaugura a “escola pública de Estado”, com características de dominação sob todos os envolvidos no processo, sem, no entanto, afetar as estruturas do poder governamental.

Conforme Boto (2010, p. 284), o modelo de escola pública que Pombal gestou tinha, vale dizer, características próprias: tratava-se de um artefato organizador da força e da potência do Estado. Sem dúvida alguma, rascunhavam-se ali – como sublinha Antônio Nóvoa (2005) – “as condições para o processo histórico de uma sociedade de base escolar” (p. 23). O Estado tomava para si a tarefa de selecionar, nomear e fiscalizar professores. O estado controlaria as matérias a ser ensinadas. Porém não havia a intenção de, por meio da educação, alterar a base político-social desse mesmo Estado. O projeto pombalino (e a Ilustração portuguesa que o embasou) não se inscreveu – como observa Catroga (2006, p. 360) – em nenhuma luta de libertação nacional. A veia realista conduzia um processo de secularização das instituições e dos costumes. Tal percurso traduziu-se como a Modernidade possível para o mundo lusitano. Em função disso, vale destacar o que nos diz Boto (2010, p. 296):

Um país como os outros, a contas nunca certas com o tempo (Lourenço, 1999, p. 109). Poderíamos emprestar a bela frase de Eduardo Lourenço para nos referirmos a esse Portugal no final do século XVIII. Diz Maxwell (1996, p. 104) que foram três os objetivos principais da ação pombalina em matéria de ensino: “trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo”. De fato, temos aqui uma síntese do que fizera o Marquês. Mas havia nisso uma preocupação com a demarcação das fronteiras. Nesse sentido, a expulsão dos jesuítas também era uma necessidade imperiosa do Estado português. Por causa da ação jesuítica, os indígenas brasileiros resistiram a “submeter-se à autoridade portuguesa, que eles viam como inimiga” (*idem*, p. 54). Pombal desejava a miscigenação para estabelecer o povoamento brasileiro, sem que, para tanto, ocorresse uma grande emigração dos portugueses. Era preciso, por todas as razões, retirar os jesuítas do controle das terras e das nações indígenas. Era necessário traçar a fronteira brasileira. O Estado necessitava disso. A coesão do Brasil significava naquele momento a força de Portugal.

No tocante ao ensino universitário, Pombal faz a reforma de Coimbra, em 1772, que representou a fundação de uma Universidade inteiramente nova. Segundo Schwartzman (1979, p. 17), escolas, instituições de treinamento prático, programas e métodos de estudo, sanções e medidas disciplinares, livros de texto – tudo isso foi profundamente renovado, quando não recriado. A maior parte dos professores era escolhida e nomeada pelo próprio Pombal, que recrutou mestres renomados do exterior, especialmente italianos. Foram criadas duas novas escolas, de matemática e filosofia, esta última orientada para o que era então conhecido como “filosofia natural”, com base no conhecimento aplicado. [...] A universidade ganhou um jardim botânico, um laboratório de física e química, um dispensário farmacêutico e um laboratório de anatomia.

Com a morte de D. João em 1777, D. Maria I assumiu o reinado de Portugal e destituiu Pombal de seu cargo. Com isso, a reforma pedagógica encaminhada ao longo de quase 25 anos sofreu sérias rupturas. D. Maria I não manteve o ritmo pombalino deixando Portugal em desvantagem de desenvolvimento ainda maior em relação aos outros países europeus. Contudo, com a ausência de controle da coroa em relação às escolas, mais uma vez as ordens religiosas manifestaram-se. De fato, alguns seminários foram abertos durante a reforma pombalina tendo como justificativa a formação de padres na própria colônia, em especial seguindo o aumento da população, e outros seminários foram abertos depois da reforma.

## **CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO DESEMBARCA NO BRASIL COM AS NAUS PORTUGUESAS**

Nós somos o que fazemos. O que não se faz não existe. Portanto, só existimos nos dias em que fazemos. Nos dias em que não fazemos apenas duramos.

Padre Antônio Vieira.

De acordo com Azevedo (1996, p. 495), em 1549, a vinda dos padres jesuítas não marca somente o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente, a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização. Quando naquele ano seis jesuítas aportaram à Bahia com o 1º governador-geral Tomé de Sousa, não tinha mais de nove anos de existência canônica a Companhia de Jesus, cujas bases foram lançadas a 15 de agosto de 1534 na capela de Montmartre por Inácio de Loiola e seus companheiros e que, apenas confirmada em 1540 por Paulo II, se dispersava, no continente europeu, em missões de combate à heresia e, além dos mares, à propaganda da fé entre os incrédulos e à difusão do Evangelho por todos os povos.

Os discípulos de Inácio de Loiola, ao chegarem aqui, tinham como objetivos atividades missionárias, políticas e educacionais; todas, é claro, subordinadas às exigências da igreja. A educação jesuíta era popular, feita nos pátios de seus colégios ou nas aldeias da catequese. Associavam, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos, reinóis, brancos, índios e mestiços. Usavam o ato de educar os filhos para conquistar e reeducar os pais. Os jesuítas não serviam apenas à obra de catequese, eles lançavam as bases da educação popular e espalhavam nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes.

Azevedo (1996, p. 497), ao abordar a questão escolar no Brasil, afirma que

Falar das primeiras escolas no Brasil é, de fato, como escreve Serafim Leite, “evocar a epopeia dos jesuítas do século XVI”, em que lançaram, entre perigos e provocações, os fundamentos de todo um vasto sistema de educação que se foi ampliando progressivamente com a expansão territorial do domínio português. Para se ter ideia do plano que traziam e da rapidez com que entraram em ação, basta lembrar, com Serafim Leite, que na Bahia, “enquanto se fundava a cidade de Salvador, quinze dias depois de chegarem os jesuítas, já funcionava uma escola de ler e escrever – início daquela sua política de instrução, que eles haviam de manter inalterável através dos séculos, de abrir sempre uma escola onde quer que erigissem uma igreja. O mestre dessa primeira escola foi Vicente Rijo ou Rodrigues..., historicamente o primeiro mestre-escola do Brasil, que consagrou mais de 50 anos de uma vida entrecortada de trabalhos e doenças – e benemerências”.

Em conformidade com Azevedo (1996, p. 499), em 1555, um ano depois da fundação do colégio na aldeia de Piratininga – que era o ponto mais avançado na ofensiva da catequese e da colonização sobre o planalto –, podia orgulhar-se Anchieta de terem ali os jesuítas “uma grande escola de meninos índios bem instruídos na leitura, escrita e bons costumes”. Para esse trabalho de ensino, em que todos participavam, mas a que faltavam livros e material, era ele que compunha canções, escrevia pequenas peças de teatro e organizava compêndios que, copiados e recopiados, se tornaram de uso corrente em quase todos os colégios. Autor da primeira gramática da língua difícil dos indígenas, em que se tornou mestre para melhor os instruir, poeta, inventor de autos, mistérios religiosos e diálogos em verso, que os meninos representavam nos pátios dos catecúmenos, esse educador eminente, que tinha o segredo da arte de ensinar, utilizava tudo o que fosse útil ou suscetível de exercer sugestão sobre o espírito do gentio – o teatro, a música, os cânticos e até as danças –, multiplicando os recursos para atingir a inteligência das crianças e encontrar-lhes o caminho do coração.

Azevedo (1996, p. 500) afirma, ainda, que:

É nessa obra de educação popular, nos pátios de seus colégios ou nas aldeias da catequese, que os jesuítas assentaram os fundamentos do seu sistema de ensino, e se tem, pois, de procurar o sentido profundo da missão da Companhia, cujo papel na história do progresso do Cristianismo e da instrução no Brasil tinha de ser, em mais de dois séculos, tão principal e incontestavelmente superior ao das outras ordens religiosas. Mas, apresentados os fatos à sua verdadeira luz, as obras de catequese e do ensino elementar, nas escolas de ler e escrever, ultrapassam, nos seus efeitos, os fins imediatos que visaram os jesuítas. Atraindo os meninos índios às suas casas ou indolhes ao encontro nas aldeias; associados, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de renóis, brancos, índios e mestiços, e procurando na educação dos filhos conquistar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria.

Entre as três instituições sociais que mais serviam de canais de ascensão, a família patriarcal, a igreja local e a escola, as duas últimas, que construíram um contrapeso à influência da casa grande e estavam praticamente nas mãos da Companhia de Jesus: quase toda a mocidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelo molde do ensino jesuítico, sendo manipulada pelos padres, em seus colégios e seminários. Gosto pelo estudo, pelos títulos acadêmicos e desejo de ascensão social, tão vivo entre mestiços e filhos de brancos, fizeram da universidade um ideal comum naquela época.

Por 210 anos, foram os jesuítas praticamente os únicos responsáveis pela educação no Brasil, até sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Como a ordem seguia uma visão de mundo

mais aristotélica, baseada no ensino do latim e das humanidades, a ciência não encontrou solo fértil para seu incremento nesse período.

Conforme Azevedo (1996, p. 524) em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma transformação do ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. Quando o decreto do Marquês de Pombal dispersou os padres da Companhia, expulsando-os da Colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam-se de um momento para o outro todos os seus colégios, de que não ficaram senão os edifícios, e se desconjuntou, desmoronando-se completamente, o aparelhamento de educação montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro. Para se avaliar a profundidade desse golpe para Portugal e especificamente para o Brasil, bastará ainda uma vez mencionar que, no momento de sua expulsão, possuíam os jesuítas só no Reino 24 colégios, além de 17 casas de residência, e, na Colônia, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia.

De acordo com Carvalho (1981, p. 55) após a expulsão dos jesuítas, o Estado criou as aulas régias, cujos professores nomeava diretamente. As aulas limitavam-se às primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática) e deveriam ser custeadas pelo imposto então criado, o subsídio literário. Mas o sistema não funcionou a contento, pois o subsídio ou não era cobrado adequadamente, ou era desviado para Portugal; os melhores professores não permaneciam no posto por causa dos baixos salários; e, de qualquer maneira, o número das aulas era ridiculamente pequeno frente às necessidades da colônia. Logo após a introdução do sistema, o número de aulas régias foi calculado como segue: 17 de ler e escrever, 15 de gramática, 6 de retórica, 3 de grego e 3 de filosofia. Ao todo 44, para uma população que girava em torno de 1.500.000 pessoas. O restante da educação formal era dado em escolas religiosas, seminários, aulas particulares.

Schwartzman, (1979, p. 20) mostra que, quando os sacerdotes tradicionais tentaram afastar-se do papel esperado, afastaram-se também da Igreja Oficial. O melhor exemplo foi provavelmente a fermentação intelectual do seminário de Olinda, liderada por Azevedo Coutinho e descrita como “possivelmente a melhor manifestação do Iluminismo brasileiro – tanto religioso como racional, realista e utópico, fundindo a influência dos filósofos (franceses) com o vigilantismo clerical”. Essa combinação de ideias aparentemente incôgrua fazia sentido

a partir da condição peculiar desses “padres liberais”, que deveriam ter um papel importante nos movimentos em favor da independência ocorridos durante o século e que ingressaram na Maçonaria e chegaram a tentar convencer o Império a decretar o fim do celibato para os sacerdotes, o que corresponderia virtualmente ao estabelecimento de uma Igreja nacional.

De acordo com Alves (2001) e Saviani (2007), o seminário de Olinda se destaca dentre as outras escolas pelo avanço relacionado ao currículo proposto tendo em seu estatuto os estudos de matemática, física e química, assim como os de filosofia, gramática, retórica, canto e teologia, típicos da formação religiosa e ainda resquícios da escolástica. Ademais, de acordo com Alves (2001), o estatuto do seminário de Olinda, criado pelo próprio bispo Azeredo Coutinho, tinha como pressuposto formar crianças pobres e órfãs com recursos da coroa, apesar de ser possível a formação de extranumerários. Contudo, os alunos numerários não poderiam ser negros, mulatos nem descendentes de judeus e a maioria dos alunos era de extranumerários, cuja formação caracterizava-se pela importância dada à manutenção da divisão de classes de trabalhadores. Para o idealizador do estado do seminário, era necessário que fosse mantida a escravidão, caso contrário não haveria mão de obra para os trabalhos braçais que o desenvolvimento econômico demandava e os burgueses almejavam. Ademais, conforme Alves (2001), Azeredo Coutinho tinha como meta, a médio e longo prazo, a partir da ampliação do conhecimento, o desenvolvimento da agricultura, a expansão das manufaturas e o pleno conhecimento das riquezas naturais do reino.

O ensino elaborado por Bispo de Olinda, que fundamentou o Seminário de Olinda, constitui-se como paradigma educacional da fase histórica, que vai de 1759 a 1932. Suas ideias são de conteúdo burguês, revelam uma visão prática, ou seja, o domínio do mundo material, por meio da observação e experimentação, como mecanismos para a produção de conhecimentos, necessários à exploração da natureza pelo homem, para o benefício dos grupos abastados, dos quais o Bispo Azevedo Coutinho fazia parte (ALVES, 2001).

O ideal pedagógico do Bispo de Olinda está presente no “*Discurso sobre o estado atual das minas no Brasil*”. A riqueza do Brasil estaria no desenvolvimento da agricultura, nas riquezas naturais e expansão das manufaturas. Assim, seria preciso incentivar um inventário dos recursos naturais, por meio da formação dos Párcos, com formação em ciências naturais, capazes de pesquisar no interior da colônia, valendo-se também dos conhecimentos dos homens comuns, que dominavam fauna, flora, metais e pedras preciosas. O plano de estudos do Seminário de Olinda compreendia: a) Gramática Latina, centrada na busca do entendimento, atenuando a exploração da memória, características da pedagogia feudal e no ensino de uma gramática prática e útil, a partir da língua nacional; b) Retórica: incorporava estudos de

Geografia e História e tinha como objetivo formar um homem com atuação política capaz de incrementar os negócios burgueses; c) Filosofia: para formar um filósofo naturalista capaz de fazer o inventário das riquezas naturais para posterior exploração econômica pelo reino português, tinha como conteúdo: Física experimental, Lógica, Metafísica, Ética, História Natural e Química; d) Geometria: Álgebra, Trigonometria e Aritmética; e) Teologia: abordagem antagonista à orientação jesuítica e de caráter realista.

O Seminário era de controle privado, porém mantido por dois impostos. Assim, todos deveriam contribuir para um colégio-seminário, que não estava aberto para bastardos, negros, mulatos e judeus. Os jovens ricos faziam o pagamento direto à Instituição. O seminário de Olinda, modelo de estabelecimento escolar típico da fase histórica inaugurada pelas reformas pombalinas, entra em decadência com a Independência, mas se reinicia com a crise criada pelo envolvimento de muitos professores e alunos na Revolução Pernambucana. Com a independência, o Estado burguês passa a assumir progressivamente a formação dos cidadãos; surgem os liceus e os colégios públicos; a Igreja passa a limitar-se à formação dos quadros clericais. O Positivismo no Brasil parece ter sido determinante também para o interesse em afirmação da superioridade do branco em detrimento do negro e do índio. Assim, positivistas, com o apoio dos militares, destacando-se os jovens recém-formados, em conjunto com a Igreja e com os representantes das grandes oligarquias, irão fortalecer esse pensamento com vistas ao progresso do País. O Brasil deveria se transformar, com o advento da República, em um país afinado com as novas ideias e com a ciência moderna positiva (TRINDADE, 2007).

São os intelectuais e, portanto, não a participação popular, que devem promover essa mudança. Dessa forma, o Positivismo francês de Augusto Comte se torna a orientação pragmática e científica que motiva e justifica o posicionamento e a articulação do grupo envolvido nas transformações do País. Isidore-Auguste-Marie-François-Xavier Comte nasceu em Montpellier em 19 de janeiro de 1798 e faleceu em Paris no dia 5 de setembro de 1857. Foi filósofo e autoproclamado líder religioso e profanador da ciência da Sociologia, a que deu seu nome estabelecendo uma nova disciplina de forma sistemática. Segundo Moraes (2012, p. 15), a contribuição principal de Comte à filosofia do Positivismo foi a adoção do método científico como base para a organização política da sociedade industrial moderna, de modo mais rigoroso que na abordagem de Saint Simon. Em sua lei dos três estados ou estágios do desenvolvimento intelectual, Comte teorizou que o desenvolvimento intelectual humano havia passado historicamente primeiro por um estágio teológico, em que o mundo e a humanidade foram explicados nos termos dos deuses e dos espíritos; depois por um estágio metafísico transitório, em que as explanações estavam nos termos das essências, de causas finais e de

outras abstrações; e finalmente pelo estágio positivo moderno. Este último estágio se distinguia por uma consciência das limitações do conhecimento humano. As explicações absolutas conseqüentemente foram abandonadas, buscando-se a descoberta das leis baseadas nas relações sensíveis observáveis entre os fenômenos naturais.

De acordo com Trindade (2007, p. 131), a influência do Positivismo comtiano no Brasil tem suas origens na primeira metade do século XIX. Em detalhada reconstrução desse processo, Lins identifica, em suas pesquisas, desde 1837, as primeiras manifestações dessa relação de amor e ódio que caracterizará a problemática do Positivismo no contexto brasileiro. Tanto as interpretações da historiografia como os debates filosóficos, políticos ou religiosos dos adeptos ou seus críticos ficaram muito marcados pela hegemonia da ortodoxia religiosa do Apostolado Positivista do Rio de Janeiro, sob a intransigente direção de Miguel Lemos. A primeira tentativa de dar uma visão mais abrangente da presença positivista no Brasil apareceu na *História do positivismo no Brasil*, do próprio Lins, que, publicada em 1964, apresenta um panorama amplo e diverso do tema.

No entanto, para Trindade (2007, p. 133), a partir da análise de Lins, ainda identificada com o ideário comtiano, começam novas perspectivas analíticas do positivismo no Brasil que, com mais distanciamento, permitem avaliar sua importância em toda a sua complexidade, sem a preocupação de exaltá-lo ou exorcizá-lo. A bem da verdade, a contribuição de Lins já cria um certo arejamento diante da *história oficial* de Miguel Lemos e Teixeira Mendes. Descrevendo o ambiente político-intelectual da época, o historiador José Murilo de Carvalho, ao analisar o perfil dos seguidores do Apostolado no Rio de Janeiro, fala de uma “contra elite que baseava o seu poder no saber técnico”, e que parecia “um grupo político com ideias muito precisas sobre a tarefa a realizar e os meios a utilizar”. Define-os como “um bolchevismo de classe média”.

Trindade (2007, p. 132) ainda nos relata que, somente a partir dos anos 60 do século XX, se inicia uma nova *guinada interpretativa*, como apresenta Ângela Alonso em recente inventário bibliográfico-analítico. A autora divide seu balanço sobre a influência do positivismo no Brasil em três grandes períodos levando em conta que “os critérios para o avaliar devem-se, pois, às condições brasileiras de sua emergência e não à fidelidade doutrinária, ou seja, não à maior fidelidade dos positivistas brasileiros à obra de Comte, mas à capacidade de aplicar sua obra à realidade brasileira”.

O supracitado autor aponta o primeiro período, de 1870 até 1920, vinculado ao debate político do fim do Império e nascimento da República, que se caracteriza por *uma espécie de guerra ideológica*, no contexto da propaganda e da contrapropaganda, em torno da interpretação legítima do movimento positivista. Esse período, sob o fogo cruzado das polêmicas entre

*ortodoxos e heterodoxos*, tem sua linha divisória estabelecida através da maior fidelidade ao Apostolado. Na visão ortodoxa de Miguel Lemos, o Positivismo no Brasil teria tido uma primeira fase da *adesão à obra materialista de Comte* pela escola Politécnica e uma segunda, em que a obra do filósofo é considerada em sua totalidade, inclusive a religião. *Lemos confunde a sua biografia com a história do positivismo*. Na realidade, o movimento positivista tem mais força inicialmente em São Paulo do que no Rio de Janeiro, em torno da figura de Luís Pereira Barreto, com forte atuação na imprensa paulista. Até 1870, o Positivismo ocupa um espaço muito limitado no país antes de se tornar o grande modismo nacional. Esse é o período das cismas e das excomunhões para assegurar o controle oficial do movimento através da vertente religiosa de Miguel Lemos, o sacerdote, e Teixeira Mendes, o apóstolo. O sacerdote expulsa Pereira Barreto e, por não contar com a solidariedade de Laffitte para expulsar Ribeiro Mendonça pela prática partidária e de jornalismo, rompe com a Igreja francesa passando a integrar o *movimento ocidental* independente, juntamente com as dissidências de Audiferent e Congrevè.

Na verdade, o que caracteriza o período é, de um lado, um clima radicalizado de intransigência dos mentores ao Apostolado, como instrumento para “abafar as lideranças da geração anterior à sua, neutralizando principalmente Benjamim Constant e Pereira Barreto”; de outro lado, surgem os primeiros estudos críticos da Escola do Recife. No balanço desse primeiro período, o resultado é a vitória de Lemos, porque sua ideia da existência de um “verdadeiro positivismo, identificado com a Igreja, invadiu a biblioteca posterior de tal modo que, toda vez que se fala de positivismo brasileiro, tem-se a Igreja por referência (TRINDADE, 2007, p. 133).

Acerca do assunto, Trindade (2007, p. 133) acrescenta que a “segunda onda interpretativa se estende entre as décadas de 1920 e 1950, num período em que, apesar da presença declinante do positivismo, o tom generalizado é de rejeição crítica. As análises de historiadores e ensaístas reconhecidos pelos meios acadêmicos tendem a restringir a importância do movimento, buscando desqualificar sua influência, muitos tributários ainda da versão construída por Lemos. O historiador do Império, Sérgio Buarque de Holanda, utilizando-se dos textos do Apostolado, desqualifica o positivismo, o liberalismo e o romantismo como *formas de evasão da realidade*. Oliveira Torres, tributário da história oficial de Lemos, considera o positivismo um fenômeno preponderantemente religioso, embora reconheça que “com acentuado poder construtivo, falava muito de perto às tendências profundas da alma brasileira”. Para Carpeaux, o positivismo não apenas uma foi “ideologia burguesa” na qual “os comunistas dirigiram repúblicas”, mas sua penetração em nosso meio “poderia ser explicada pelo caráter (no sentido psicológico) das elites latino-americanas”, que persistem aristocráticas e

querem perpetuar-se no poder. O mais consistente foi, provavelmente, Cruz Costa, que estabelece a transição para as “interpretações funcionais” do período seguinte. Se ele é produto de importação, tem traços que revelam a sua adequação às condições de nossa formação”, e teria sido a base ideológica de uma *nova burguesia* em emergência, não fora a penetração do nosso meio.

A “terceira onda interpretativa” começa a partir da década de 1960, com o esgotamento dos dois períodos anteriores. Trata-se de uma série de estudos monográficos ou ensaios, de cunho histórico-sociológico, que buscam fazer uma leitura diferenciada do positivismo brasileiro. São explicações funcionais que analisam sem paixão e, até, com simpatia o fato histórico: o positivismo brasileiro. Tais análises, decantadas pelo afastamento temporal da fase *heroica* e dogmática do positivismo, tiveram um tal distanciamento do objeto que deixaram transparecer uma atitude *sine irae et Studio*. Esta atitude é completamente diversa das interpretações anteriores, seja da primeira vaga impregnada pelo embate doutrinário ou político da virada do século, seja da segunda, marcada por uma historiografia ou ensaios acadêmicos que rejeitavam *ad nauseam* a dogmática positivista dominante nas cátedras das escolas e faculdades de engenharia, medicina ou direito e nos currículos enciclopédicos do ensino secundário, militar ou civil (TRINDADE, 2007, p. 134).

Inclusive, Trindade (2007, p. 134) afirma, para o caso brasileiro, que “ao contrário, positivismo foi marcadamente um discurso antiliberal” pela associação que havia entre este e o “bacharelismo”. Diferentemente dos outros países ibero-americanos, no Brasil, “a adoção política do positivismo serviu, pois, como um contra discurso”, que teve “a especificidade de apresentar-se como legitimador de uma nova camada em ascensão, opositora justamente do grupo bacharelesco e aristocrático”. Bosi conclui que “a firmeza com que o enxerto positivista vingou na mente dos nossos homens de estado provou-se pela sua capacidade de receber e adaptar a si tendências modernas poderosas, como o reformismo social de esquerda e o autoritarismo de direita”. Para Moraes (2012, p. 44), o genuíno espírito consiste em ver para prever, em estudar o que é, a fim de concluir o que será segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais.

Para Manuel Bomfim (1993), esse contexto, analisado histórica e criticamente, tem suas origens nas práticas conservacionistas e protecionistas dos grupos dominadores e opressores, que vêm impedir e boicotar qualquer possibilidade de emergir no Brasil um progresso verdadeiro para a sociedade brasileira, a partir de transformações socioeconômicas envolvendo as relações entre os diversos grupos. Sua crítica se estende também aos registros históricos, reducionistas a partir de suas bases positivistas, registros que contam a história a partir de

documentos, deixando de fora reflexões críticas que dessem conta das estratégias e poderes presentes no País.

As reflexões de Manuel Bonfim (1993) apontaram para um pensamento muito à frente de seu tempo, reconhecendo que o desenvolvimento não diz respeito à exploração, como ocorrido desde o Brasil Colônia, dos corpos de índios e negros, como máquinas sem vida, para o enriquecimento dos grupos de poder. Para Manuel Bonfim (1993), esse modelo foi sendo reeditado, com roupagens diferentes, mas sem, de fato, promover o desenvolvimento e o progresso do povo brasileiro. O caminho mais adequado para atingir esse objetivo seria por meio da educação, da dignidade, da possibilidade de deixar de ser somente máquina produtiva para ser cidadão. Manuel Bonfim (1993) propõe uma educação que dê condições ao despertar do indivíduo, para seu potencial, para criação, e assim revelar as diversas potencialidades do país. Um caminho de originalidade criativa.

Ainda segundo Manuel Bonfim (1993), pensar é criar, agitar o mundo das imagens, alargá-lo. Levar os homens a ter ideias novas é fazê-los ativos, de uma atividade superior, porque a ideia é o ato pelo qual o espírito, mercê de impressões várias e diferentes, cria uma entidade nova – o elemento mental, que representa uma síntese: a harmonia última que, no seu espírito, se faz com o resíduo de sensações passadas, observações e ensinamentos.

As populações indenes dos indígenas brasileiros e seu meio de subsistência na base da economia natural também possuíam seu sistema, ainda que possamos entendê-lo como informal, de educar suas crianças. Porém o faziam dentro dos elementos essenciais para a vida na sociedade. Assim, percebe-se uma educação voltada para a coleta, a caça e pesca e seus componentes acessórios para esse fim, tais como a construção de instrumental que viabilizasse essas atribuições, como a manufatura de arcos e flechas e canoas, bem como as técnicas utilizadas na caça e na pesca para os homens e uma gama de outras tantas aprendizagens para as mulheres, como as voltadas sobretudo à elaboração de comidas, indumentárias, plantio de roças, fiação de algodão, manufatura de utensílios em cerâmica.

A educação era espontânea e integral e se realizava de modo semelhante para todos os membros. Sem um sistema pedagógico propriamente dito, os colonizadores tiveram um estranhamento, sendo necessária a fundação de uma “pedagogia brasílica” como menciona Saviani (2007), estando a cargo dos missionários religiosos desenvolvê-la. Embora muitas ordens religiosas tenham aportado no Brasil nos primeiros tempos, cabe lembrar que coube aos Jesuítas o papel mais importante no campo da educação. O processo colonial funcionou como uma “máquina de moer gente” (como menciona Darcy Ribeiro) em busca do botim da “terra arrasada” e o indígena, a gente que se moía para esse fim. Os jesuítas incumbiram-se do

“amansamento” do silvícola para esse empreendimento colonial, em que a nobreza e burguesia trabalharam em conjunto utilizando a ciência, ainda em organização, para dominar a natureza. Segundo Azevedo (1996, p. 501), a cultura indígena, não somente quanto à língua, mas na espontaneidade e variedade de suas formas, foi-se lentamente substituindo, no raio de influência dos missionários, por um outro tipo de cultura, de acordo com os ideais dos jesuítas e sua concepção de vida e do mundo, idêntica para todos os povos.

Conforme Carvalho (1981, p. 55), foi a política sistemática do governo português que nunca permitiu a instalação de estabelecimento de ensino superior nas colônias. Quando em 1768 a capitania de Minas Gerais pediu para criar, por conta própria, uma escola de medicina, o Conselho Ultramarino respondeu que a questão era política, que a decisão favorável poderia relaxar a dependência da colônia e que “um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal”. Aberto o precedente, continuou o Conselho, criar-se-ia uma aula de jurisprudência até o corte do vínculo de dependência. O governo deveria antes fornecer bolsas de estudo para que alunos pobres pudessem fazer a viagem a Portugal.

Como demonstra Carvalho (1981, p. 51), até 1850 a grande maioria dos membros da elite foi educada em Coimbra (a universidade de Coimbra foi criada em Lisboa em 1290 e transferida para Coimbra em 1308). Sendo de origem francesa a primeira dinastia portuguesa, as influências intelectuais predominantes nos primórdios da Universidade de Coimbra foram as orientações jurídicas francesas e italianas já profundamente marcadas pelo direito romano. Um dos principais centros do ensino desse direito era a Universidade de Bolonha, que forneceu vários romancistas a Coimbra onde ficaram conhecidos como os “bolônios”. Em 1384 D. João I, o mestre de Avis, retornou a Universidade a Lisboa, ao mesmo tempo em que lançava sobre ela o controle governamental através da nomeação real do Provedor. A partir de D. João II, os reis foram declarados Protetores da Universidade e terminou a livre escolha de reitores e lentes.

Como aponta Carvalho (1981, p. 59), o panorama da educação superior da colônia só começou a mudar com a chegada da Corte em 1808. Uma Real Academia dos Guardas-Marinhas e uma Academia Real Militar foram logo criadas (1808 e 1810), seguidas pelas Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador (1813 e 1815) e, em 1820, pela Academia de Belas-Artes. Mas as escolas dedicadas explicitamente à formação da elite política só surgiram após a Independência. Trata-se dos dois cursos criados em 1827 e iniciados em 1828: um na cidade de São Paulo; outro em Olinda, transferido em 1854 para Recife. Além desses, uma Escola de Farmácia foi criada em Ouro Preto em 1839 e, no mesmo local, instalou-se uma Escola de Minas em 1876. Em 1858 a engenharia civil foi retirada da Academia Militar e

transferida para a Escola Central que, por sua vez, se transformou na Escola Politécnica em 1874, copiando a instituição francesa do mesmo nome.

Conforme indica Carvalho (1981, p. 51), a educação superior foi um elemento poderoso no processo de unificação ideológica da política imperial e isto por três razões. Em primeiro lugar, porque quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Em segundo lugar, porque a educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecia em consequência um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades. Em terceiro lugar, porque se concentrava, até a Independência, na Universidade de Coimbra e, após a Independência, em quatro capitais provinciais, ou duas, se considerarmos apenas a formação jurídica. A concentração temática e geográfica promovia contatos pessoais entre estudantes das várias capitanias e províncias repercutindo neles uma ideologia homogênea dentro do estrito controle a que as escolas superiores eram submetidas pelos governos tanto de Portugal como do Brasil.

Segundo a visão de Carvalho (1981, p. 69), o ponto importante a destacar de toda a análise é que a síndrome da educação-superior, a jurídica-educação em Coimbra deu à elite política, particularmente a da primeira metade do século, aquela homogeneidade em termos de ideologia e capacidade que apontamos como necessária para as tarefas de construção do poder nas circunstâncias em que o Brasil se encontrava.

Teixeira (2007, p. 59) afirma que:

A ausência de integração de duas forças, mais do que isso, a sua contradição profunda, não permitia os benefícios de nenhuma delas. A religião se fazia simulação, e o espírito de liberdade, inconsequência e confusão. O País nascia em estado de dissolução. A luta dos pobres e dos governos para dar ordem e espinha dorsal à nova estrutura social é a história dos primeiros séculos.

Pouco a pouco, o brasileiro, alimentando, sem dúvida, certo espírito de autonomia individual, mais sentido do que formulado, viu-se inserido em uma ordem patriarcal que separava o País em duas estruturas sociais, a da chamada elite e a do povo, esta, subdividida ainda em massa do campo e das cidades, sem falar nos escravos, força de base a sustentar e servir o país católico e medieval.

O Brasil passa por um período de mudanças; em nenhuma época do século XIX, depois da independência, se prepararam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional como no último quartel desse século em que se verificou o primeiro surto industrial, aboliu-se o regime da escravidão, iniciou-se a mudança do trabalho servil em prol de um trabalho livre, o que puxou a imigração primeiramente para atender a necessidade da agricultura e se inaugurou, com a queda do império, a experiência de um novo regime político. A estrutura econômica sofreu impacto significativo, visto que, juntamente com os imigrantes para a

agricultura, vieram profissionais especializados que vislumbravam o trabalho em indústria e comércio, fazendo com isso que os rumos da economia começassem a ser alterados.

O regime federalista que estava sendo implantado, tentando liberar-se das características patrimoniais vivenciadas no império, tinha por missão desenvolver uma série de atividades que alavancasse o novo regime e que proporcionasse sua consolidação. Percebe-se que não foi possível desenvolver todas as políticas que eram necessárias para a instalação do regime, com isso o foco central se concentrou na economia e na organização política, ficando em segundo plano o processo de organização educacional do país. Após o fim da Grande Guerra (1914-1918), a hegemonia norte-americana foi estabelecida influenciando também o contexto social, político e econômico do Brasil. Tal contexto foi definido pelo desenvolvimento capitalista do país, com a efervescência da industrialização e da disseminação de uma ideologia democrática. Naquele momento o novo modelo social necessitava de um conjunto de habilidades para acompanhar o desenvolvimento e a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental para inserir o cidadão no contexto social. Projetou-se, de fato, com seus caracteres, o tipo de mentalidade e de cultura que se plasmou na fase colonial e em todo o Império: o mesmo espírito literário e livresco, a mesma falta de audácia construtiva e a mesma preocupação excessiva com fórmulas jurídicas: o de formalismo e o de “juridicismo”. A república, ao invés de arredar os obstáculos à organização de um sistema geral, nada mais fez do que agravá-los. Ela repartiu entre a União e os Estados as atribuições na esfera da educação, renunciando explicitamente ao dever que lhe indicavam as instituições democráticas de dar impulso e traçar diretrizes à política de educação nacional.

É esse espírito que se reflete na Constituição liberal de 1891 e vai dominar toda a legislação escolar, com exceção da primeira reforma de Benjamim Constant, fortemente influenciada por algumas ideias positivistas. Ao lado da mentalidade humanística, retórica e jurídica da grande maioria da elite dirigente, educada no antigo regime, erguia-se, com suas tendências científicas e seu corpo de doutrinas, a mentalidade positivista, quase sectária, que se introduzira no Brasil nos meados do século XIX. Essas duas mentalidades, tão diversas e frequentemente em conflito, encarnavam-se na figura de Benjamim Constant, um dos primeiros adeptos da filosofia positivista no Brasil. Benjamim Constant trabalhou na perspectiva de realizar uma reforma em toda a instrução pública do país. Apesar de todos os seus projetos e realizações, a política nacional de educação pública não evoluiu e ficou à mercê da herança imperial. Porém, a marca da reforma ficou bem aparente na medida em que aplicou uma desorganização e uma dualidade no sistema de educação, quando o Ensino Fundamental e Técnico ficou sob a responsabilidade dos planos locais, ou seja, o estado, e o Ensino Secundário

e Superior, sob a responsabilidade do governo federal. Criava-se uma educação para a massa (destinada para aprender a ler, escrever e fazer conta) com a escola primária e outra educação para a elite (destinada a se preparar para cursar a escola superior), com a educação secundária e superior. No período entre 1889-1920, vai sobreviver esse ensino tradicional, voltado para atender poucos e para encaixar as crianças dentro dos mesmos moldes.

Conforme Teixeira (2007, p. 59-60):

Embora sem entrar na análise dos fatores de ordem econômica que davam motivo a essa modificação da estrutura social, cabe aqui mostrar como o sistema educacional da nação, apesar de embrionário, já revelava a crise em curso, no dualismo rígido de suas escolas, divididas em dois sistemas, um para elite e outro para o povo. Para a elite, composta predominantemente pelos filhos dos antigos proprietários rurais e da nascente classe comercial, a escola secundária de caráter pseudo-humanístico e a escola superior. Para o povo, a escola primária de artes e ofícios e a escola normal. Dois sistemas, independentes e estanques. Reservando-se para si o ensino superior, a classe dominante não expandia o ensino secundário, caminho único de acesso àquele, e, ao mesmo tempo, revelava um entusiasmo meio forçado e manifestamente paternalista pelo ensino técnico-profissional e pelo ensino primário, destinados ao “povo”.

Outra transformação desse período que também teve repercussão na educação foi a separação da igreja Católica do Estado para esse tornar-se laico. Dentro do novo regime em que o Estado instituiu o sistema de neutralidade escolar, a escola, que antes se desenvolvia à sombra da igreja, religião oficial no Império, continuou a progredir pela iniciativa privada e sob o impulso de diversas ordens religiosas. No país já dividido por diferentes crenças, destacavam-se nitidamente os dois pontos de vistas confessionais, o católico e o protestante, desenvolvendo-se um ao lado do outro, à sombra do princípio constitucional da liberdade de pensamento e de crenças e tendo dentre ambos a instituição interconfessional, a escola leiga, neutra, do ensino público, sob a influência efêmera das ideias positivistas. As escolas protestantes tiveram, no regime republicano, os rápidos progressos que lhes abriram na história da educação do país, não só um lugar indisputável, mas uma fase fecunda de atividades renovadoras.

De acordo com Teixeira (2007, p. 62), “esse dualismo – na verdade, de origem social – buscou fundamentar-se numa teoria de distinção essencial entre educação intelectual e educação para a ação, educação humanista e educação utilitária, educação teórica e educação prática, educação de letras e educação de ciência etc. Na realidade, todas as designações cobrem uma distinção entre tipos de conhecimento, elaborada ainda pelos gregos, ante condições similares de dualismo social, ou seja, o conhecimento racional e o conhecimento empírico, considerado aquele o conhecimento teórico e este o conhecimento prático ou não-teórico, aquele destinado aos “homens livres” e o último aos artesãos e escravos.”

No início do século XX, diversas mudanças ocorrem no mundo as quais fomentaram transformações no âmbito do trabalho, da política, da economia e também da educação. Intelectuais brasileiros influenciados por outras experiências educativas expressas em livros ou vivenciadas na prática, se incomodam com o estado de coisa que ainda perdura no Brasil e fomentam uma nova visão de educação em que, no eixo central, aparecem as ideias da necessidade de uma escola pública, gratuita, leiga e obrigatória, dever do Estado e direito do cidadão. Além disso, essa escola deveria se basear nas exigências de uma classe burguesa estabelecida na base da produção industrial, do comércio e dos serviços e, para isso, deveria ser mais ativa, realista, fazendo frente a um modelo tradicional superado, baseado, sobretudo na memorização e na repetição.

Para Teixeira (2007, p. 52),

As escolas deverão ser, assim, organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade das instituições que venham a dirigir e com o máximo de autonomia que lhes for possível dar. Essa relativa independência local permitirá torná-los, tanto quanto possível, representativos do meio local e indenes aos aspectos impessoais das grandes organizações centrais. Serão públicas, mas nem por isso perderão o contato com o meio ou a saudável diversidade que lhes irão dar a variedade e a multiplicidade dos órgãos locais de controle.

O Brasil adentra a república sem ter conseguido mudar a mentalidade da elite do país, a qual ainda estava ligada à necessidade de adquirir o *status* a partir dos cursos de direito e de medicina, relegando até mesmo os cursos de engenharias por apresentarem características muito técnicas. Nas décadas de 1920 e 1930, a consolidação da escola pública como instrumento de inserção social e de reconstrução nacional foi defendida pelos diversos movimentos de diferentes reformas educacionais. Defendia-se também uma educação rural, como forma de conter a migração do campo para as cidades, e a formação técnico-profissional, com o objetivo de resolver o problema das agitações urbanas. Contudo, tal movimento não conseguiu superar a dualidade da educação pública herdada desde o momento de sua institucionalização. Com a falta de uma centralização da política de educação pelo Estado no início da República, cada estado da Federação conduzia seus assuntos educacionais de forma específica, sendo que a situação da economia do estado era fator principal de melhor ou pior desenvolvimento da educação.

Teixeira (2007, p. 92) afirma que: “O processo da “popularização” da escola primária estadual se inicia na década de 1920 a 1930, com o começo da industrialização e a consequente pressão do povo para participar das escassas facilidades escolares que oferecia a nação.”

O contexto para o surgimento do escolanovismo advém, sobretudo, da necessidade de democratização do ensino, além de ser uma condição para expansão da economia e da política do século XIX. Trata-se de preparar o homem para o modelo produtivo vigente. Assim, a educação deveria solucionar problemas historicamente constituídos, formando cidadãos e preservando a humanidade da desumanização. Em suma, cabia à educação preparar o homem para ser força produtiva e também colaborar politicamente para uma sociedade melhor. A ciência colaborava de forma decisiva, respaldando e fortalecendo a proposta de uma nova escola, que deveria se distanciar da convencional, autoritária, com uma visão passiva do papel do aluno. A escola deveria considerar os estudos da biologia e da psicologia, favorecendo a liberdade, a individualidade e a cooperação. Para colocar essa nova escola em prática, são necessárias novas técnicas e métodos de ensino vinculados a alguns princípios, como obrigatoriedade e laicidade.

No entanto, essa fase do escolanovismo não é desenvolvida sem conflitos ideológicos. Os católicos se posicionaram frente às novas ideias, acusando os pensadores desse novo modelo de escola de comunistas, o que ocasionou resistência da ala conservadora, criticando intensivamente a tendência laica na educação e reivindicando a reintrodução do ensino religioso nas escolas.

Conforme apresenta Teixeira (1996), essas inovações no campo da Educação receberam a designação de Escola Nova e seus expoentes no Brasil, sob a influência das ideias de mudanças em curso no mundo, pretenderam também essa adequação à modernidade que se estabelecia. Assim, sob os auspícios positivistas, pragmatistas de Dewey, do cientificismo que ganhava corpo, sobretudo no campo do darwinismo social que conduziram à criação dos ímpetos eugenistas, buscaram uma escola que trouxesse essa “modernidade” em sua proposta. Destacam-se nesse construto Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, subscritores do Manifesto dos Pioneiros, marco da Escola Nova no Brasil, que postulam ideias de aptidões naturais dos mais capazes para a educação e para liderarem a sociedade, portanto, ideias mais associadas à exclusão dos menos favorecidos “intelectualmente” do que associadas a uma educação igualitária e inclusiva com reais possibilidades de oferta de oportunidades iguais para todos. Isso parece ser uma contradição, já que as tendências da Escola Nova estavam centradas em uma educação pública, laica e ativa.

A Escola Nova deslocava o foco da aprendizagem do verticalismo professor-aluno do sistema tradicional, centrando mais importância na emancipação do aluno e na sua própria participação, em uma espécie de autoaprendizagem, ou em uma aprendizagem por investigação, em que o estudante constrói seu próprio conhecimento. Porém, para isso não bastava a escola

se modernizar em suas ideias; era necessária a modernização de sua estrutura e da formação dos professores. Algumas tentativas pontuais, como as Escolas Parques de Anísio Teixeira, foram feitas e demonstraram o alto custo que isso representava, sendo praticamente inviáveis em escala nacional dada a carência de recursos para o setor.

Lourenço Filho (1897-1970) foi um educador e pedagogo brasileiro conhecido sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. Colaborou com o Estado Novo no governo de Getúlio Vargas. Reorganizou e dirigiu a transformação do Instituto de Educação (antiga Escola Normal) em Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, a UDF. Destaca-se pelo conjunto de sua obra. Esse educador apresenta um pensamento sociológico e biopsicológico sobre um sistema de educação, desde a pré-primária até a formação superior. Ademais, propõe um plano de formação de professores, inclusive rurais, baseado em certos modelos científicos. Por outro lado, não se pode deixar de considerar que, como sujeito histórico, seu pensamento não está desvinculado da organização econômica, política, cultural e ideológica por ele vivenciada. Logo, suas diretrizes político-pedagógicas, por vezes consideradas “positivistas”, representavam o poder regulador do Estado por meio de ações e programas voltados para determinado segmento social.

Lourenço Filho (2001) enfatiza, em seus artigos, a importância da formação de professores levando em consideração: “Onde se ensina? ”; “A quem se ensina? ”; “Que se ensina? ”, tendo em vista que o ensino é diferente das escolas rurais, por exemplo, e é preciso compreender as necessidades desse espaço. Ele concluiu que a escolha profissional pelo magistério não se tratava de vocação, mas, sim, do resultado da formação social, a qual pode depender de causas como vontade dos pais, profissão dos pais, facilidade de obter colocação ou não ter motivo determinado, dentre outros. Para Lourenço Filho, a educação e o ensino devem ser o ponto central em qualquer sociedade. A educação é um aspecto central de preservação das sociedades, das características e da “personalidade” de cada povo. Nos conflitos entre os povos, a educação tem sido uma ferramenta de interferência e dominação por meio do pensamento. Lourenço Filho (2001, p. 9) declara que

Nenhuma atividade parece mais velha que a de ensinar. É crer mesmo que, já na caverna, o homem ensinasse ao homem, ou pelo menos, que o filho ali aprendesse do pai, copiando-lhe os gestos, na luta contra os animais de presa... aprender e ensinar devem ter nascido, assim, com o alvorecer da própria vida humana consciente. De par com a repetição do instinto, e em luta contra ela, uma força nova deveria ir medrando e se impondo à organização da atividade humana. Seria a da experiência acumulada que, sob a luz ainda incerta e fugitiva das primeiras ideias, começava a constituir-se em cabedal de nações transmissíveis, núcleo original de todas as artes e ciências. A ideia de que ensinar e aprender tenha sido das primeiras necessidades do homem não nos parece clara, mas necessária. Ela se impõe. Sem isso, cada existência e cada

geração teriam sido uma existência igual, infecunda e inútil, um esforço perdido numa direção perdida. A capacidade de acumular e de rever experiência foi, sem dúvida, a que fez do homem o animal capaz de dominar todos os outros.

A formação de professores não se tratava apenas de vocação, mas ficou relegada a um segundo plano e conseqüentemente não havia perspectiva do desenvolvimento de um Ensino Secundário com poder formativo, fazendo então com que este Ensino Médio continuasse a apropriar-se do modelo tradicional. Segundo Lourenço Filho (2001, p. 13), e se nos perguntassem agora: há uma vocação, no sentido de predisposições gerais de organização para o magistério, uma bossa pedagógica, uma tendência inata para o professorado, resultante do desenvolvimento de um órgão ou de uma parte do sistema nervoso? Diríamos pura e simplesmente: não, ao que sabemos. Todavia, confessemos que esta simplificação é apenas aparente. Não há, sem dúvida, a vocação mística para o magistério; não há também a predisposição orgânica, resultante de um aparelho mais desenvolvido ou bossa especial. Mas há tipos de inteligência que são inatos, e que, seja qual for a alteração que lhes cause o meio social, hão de revelar-se sempre. De modo característico, há espécies de temperamento ligados ao funcionamento do órgão que só agora começamos a conhecer bem, como as glândulas de secreção interna; há tipos individuais de sensibilidade sobre os quais, com maior ou menor eficácia, adere uma influência social para esta ou aquela profissão. Daí a justificativa para o emprego do termo vocação, no sentido vulgar. No indivíduo cujo temperamento se afina com a profissão de ensinar, vê o povo, que não se atém a análises difíceis, uma predestinação simplesmente. “Este nasceu professor como aquele nasceu músico.” No fundo, coisas muito diversas, mas na aparência, idênticas. Não se quer saber por que nem se quer reconhecer que o mesmo indivíduo seria outro ótimo profissional se tivesse tido diversa orientação na vida, se tivesse tido educação diferente. Simplifica-se o caso com a ideia da vocação ou tendência inata, solução que tem aos olhos do povo um quê do prestígio do misterioso...

Quanto ao curso de professorado primário, entre 1933 e 1937, esse tinha duração de dois anos: um de teoria (biologia, psicologia e sociologia educacionais, história e filosofia da educação, mais estudos intermediários sobre as matérias de ensino) e outro de prática de ensino, em que, de acordo com a legislação, o Instituto de Educação deveria funcionar não apenas como estabelecimento de ensino, mas como centro de documentação e pesquisa. A prática de ensino era percebida como ato de criação baseado na aplicação de conhecimentos técnicos positivos e numa filosofia de compreensão e planejamento do trabalho harmonioso, de execução progressiva e irreversível. Tal prática resultaria num *animus* ou personalidade capaz de decisão e movimentos próprios, com sentido humano e sensibilidade em face da reação dos alunos, com

elevação de espírito para aprender a reaprender com seus próprios alunos, uma personalidade consciente e convicta da missão de educar. Lourenço Filho (2001, p. 13-14) esclarece que

[...] A tendência a ensinar, isto é, a exercer o domínio pela simetria do pensamento, a impor as suas ideias e opiniões, é comum a todo homem normal. Esta tendência não é, porém, do tipo da vocação mística, que procura um estado especial de vida, quase sempre fugindo ao seu meio social; nem é uma predisposição orgânica para determinada forma de ação. É manifestação geral do psiquismo, o exercício da tendência natural de domínio; e, tanto assim, que se amolda às mais diversas formas de vida, profissões, sexo e idade. Claro está que a tendência do domínio apresenta formas de reação que variam em intensidade e modalidades, segundo a constituição do indivíduo, qualidades hereditárias e antecedentes pessoais. Certas formas de temperamento admitem e desenvolvem melhor determinadas modalidades de trabalho social, sem que nisso se possa compreender, no entanto, inclinação específica para determinada profissão.

Fernando Azevedo (1894/1974), sociólogo, também pioneiro do movimento da Escola Nova e igualmente colaborador no Governo Vargas, escreveu “A Cultura Brasileira”, que foi encomendada pelo próprio governante como introdução ao Censo de 1940. De acordo com Azevedo (1996), no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, o positivismo e o cientificismo aparecem através da abordagem da necessidade de uma cultura geral e do imperativo de recorrer a técnicas e experiências com as características da investigação científica, aplicada de forma cotidiana, medindo resultados e modificações nos processos e nas técnicas desenvolvidas sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

Segundo Xavier (1998), são recorrentes algumas ideias como: a evolução de nossa história e da história de nossos sistemas de educação partindo da dispersão e do fragmentário e evoluindo rumo à unidade e à racionalidade, essência vinculada a fins práticos e utilitários e a proposta de uma política montada a partir de um plano orgânico e articulado, elaborado com base em parâmetros científicos, seja por meio da descrição dos processos educativos, seja pela análise da legislação escolar ou dos planos e programas de ensino.

Azevedo (1996) apresentava sua concepção de Cultura Brasileira conduzida pelos caminhos da história das instituições formais de ensino e de suas respectivas formas de promover a transmissão da cultura. Desta forma a educação é definida como o próprio veículo da cultura e da civilização. Azevedo conferia importância ao papel dos intelectuais, seja na produção dos bens culturais, seja na formação de mentalidade através da atividade educativa. Defendia o intelectual moderno, informado pelo sentido de sua missão social e legitimado pela capacidade de promover uma intervenção racional na sociedade.

Foi acusado de ingênuo, impetuoso, pretensioso e idealista ao indicar que não adiantava aperfeiçoar o sistema de ensino; era preciso reconstruir todo o aparelho das escolas. Dentre as propostas desta Nova Escola que levava em conta a função social, estão as seguintes: articulação das atividades escolares com a família, profissão, vida, necessidades e condições do mundo moderno; renovação das técnicas e processos; educação que atenda a todas as crianças e em todos os níveis escolares; e a construção de uma “escola ativa “em que todos os alunos não deveriam ficar o tempo todo em “ silêncio ” Para Azevedo a educação é o único caminho para que a democracia consiga viabilizar um projeto de transformação social, com fortalecimento da cooperação e da solidariedade. Assim, também, a educação deve ser pública e laica, um espaço para constante reafirmação da dinâmica cultural da sociedade, focalizando a formação de professores e o papel do educando na sua própria formação. A sociedade deve estar representada na escola para o aprendizado e vivência do aluno. A escola deve favorecer a identificação e o desenvolvimento das aptidões dos alunos, sem diferença quanto ao gênero dos educandos. Azevedo (1996, p. 58) afirma:

[...] não há sociedade que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não “por diferenciação econômica, mas “pela diferenciação de todas as capacidades”, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos, dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhe dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social.

Anísio Teixeira (1900-1971), considerado um missionário da educação, criou o centro brasileiro de pesquisa educacional (CBPE), um instituto de pesquisas ligado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que possuía várias ramificações regionais e que tinha por objetivo fazer pesquisas sobre a realidade educacional do Brasil. Segundo Teixeira (2009, p. 16), Anísio é o continuador, como salienta Hugo Lovisolo (1989, p. 26-27), de uma longa tradição pedagógica iniciada, de fato ou simbolicamente, com Sócrates , que tem por objetivo a mudança das condições subjetivas de pensar e agir em sintonia com o mundo, o que exige a liberação de preconceitos produzidos pelo temor à autoridade e pelo pensamento inadequado ou apressado, além do domínio da palavra – instrumento político por excelência – na arte do debate, da discussão e da argumentação.

De acordo com Teixeira (2009, p. 52), as escolas deverão ser, assim, organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade das

instituições que venham a dirigir e com o máximo de autonomia que lhes for possível dar. Essa relativa independência local permitirá torná-las, tanto quanto possível, representativas do meio local e indenas aos aspectos impessoais das grandes organizações centrais. Serão públicas, mas nem por isso perderão o contato com o meio ou a saudável diversidade que lhes irão dar a variedade e a multiplicidade dos órgãos locais de controle.

No Ministério da Educação, Anísio Teixeira organizou o que veio a se tornar a Fundação de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que se conhece nos dias atuais, acumulou função de secretário desse órgão, com a direção do INEP. Recebeu forte influência do pragmatismo de John Dewey no que diz respeito à preparação do indivíduo para o mundo. Anísio Teixeira, junto com Darcy Ribeiro, foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UNB), inaugurada em 1961. Enquanto Darcy teve um papel fundamentalmente político, Teixeira dedicou-se aos aspectos mais acadêmicos. Apesar das barreiras impostas pela ditadura na Universidade de Brasília, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira criaram a Universidade de Brasília numa perspectiva futurista e nada conservadora.

Anísio Teixeira, ao enviar uma carta escrita em Paris para Clemente Mariani, em 14 de dezembro de 1946, declara

Quanto vivo mais percebo que a natureza humana não é boa nem má, mas que faz uma diferença enorme o confiarmos nela ou o desconfiarmos dela. Os latinos preferem desconfiar, e criaram com isto a confusão e a corrupção. Os anglo-saxões preferem confiar, estabeleceram, no mundo, o que há de mais próximo de uma arte de governar os homens, o que há de mais próximo de uma possível ordem humana. Daí a minha convicção: taticamente devemos confiar na natureza humana. Ainda é a regra mais sábia [...] (2009, p. 16).

Estes intelectuais foram extremamente críticos quanto ao papel da escola, por isso a importância destes para a formação do pensamento crítico quanto ao papel da escola e para a formação do pensamento político pedagógico contemporâneo brasileiro.

Como se pode notar, certamente o estado de coisa que se vive na educação na atualidade ainda é um reflexo desse tempo passado de barbárie e de interesse econômico exploratório em que o ser humano é apenas uma peça descartável nessa engrenagem e um reflexo também dessa ciência gestada no século XIX no Brasil com seus ímpetos positivistas e seu objetivo de exploração das riquezas brasileiras, sem se importar com a educação substancial do seu povo.

Azevedo (1996, p. 506-507) explica

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar na Colônia toda educação modelada pela Metrópole que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à

experimentação e, portanto, a essa mentalidade audaciosa que no século XVI desabrochou para no século XVII se firmar: um século de luz para a restante Europa e um século de trevas para Portugal. [...]

Partindo do princípio de que os primeiros brasileiros, os indígenas, possuíam uma forma de educar associada às suas necessidades de subsistência, o que garantia que todos aprendessem as mesmas coisas de forma universal, nota-se, com a chegada dos colonizadores e, sobretudo dos Jesuítas, com seu sistema educacional (*Ratio Studiorum*) e a pretensão da expansão da fé católica, uma obra voltada para a aculturação dos povos nativos, especialmente no campo das suas crenças e, conseqüentemente, na sua visão de mundo. A gramaticalização da língua geral falada pelos indígenas, por Anchieta, representou forte instrumento de difusão imperativa dos valores do homem europeu e sua fé, em busca da exploração de riquezas materiais, o que mais tarde contaria com a própria evolução das ciências.

### **CAPÍTULO 3 - COMPREENDENDO O ENSINO MÉDIO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO**

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Esta pesquisa aborda concepções de alunos do Ensino Médio do 1º, 2º e 3º Anos e, para uma melhor compreensão dos dados, serão explicitadas as mudanças ocorridas nessa fase do ensino que encerra a Educação Básica do Sistema Educacional Brasileiro.

O ensino no Brasil ficava a cargo dos jesuítas e, com a expulsão da congregação do território nacional, diversas unidades de ensino secundário (o equivalente hoje ao Ensino Médio) foram fechadas. No início do século XIX, a educação formal no Brasil era pouco expressiva, não passando de vinte instituições. A chegada da família real portuguesa em 1808 ao Brasil modificou consideravelmente esse cenário educacional. A partir daí emergiu a preocupação com a formação das elites dirigentes do território, que passaria à condição de reino unido.

Posteriormente à independência do Brasil, já no período regencial, mais especificamente no ano de 1834, foi criado um *Ato Adicional*, o qual atribuía às províncias o direito de regular sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-las. Dessa maneira, surgiram os liceus, que tinham como intenção abastar os seus discentes dos conhecimentos básicos para a admissão no Ensino Superior. Nesse cenário, em 1837 foi criado o Colégio D. Pedro II com estrutura escolar, orgânica e seriada, concedendo o grau de bacharel em Letras e a concessão ao ingresso no Ensino Superior sem a necessidade de exames para tal. Nesse período a admissão ao nível superior estava normalmente vinculada à comprovação de idade mínima e à aprovação no exame parcelado. A institucionalização do Colégio D. Pedro II foi o primeiro passo dado pelo governo central do país, que há pouco tinha conseguido sua independência, para estruturar o Ensino Secundário regular.

Os primeiros estabelecimentos públicos de ensino foram o Ateneu, fundado em 1835 no Rio Grande do Norte, e os Liceus da Bahia e da Paraíba, ambos inaugurados em 1836. A principal função do Ensino Secundário era preparar o estudante para o ingresso nos cursos de nível superior; concomitantemente o ensino Técnico-Profissional declinava a passos largos devido ao descaso do governo.

Em 1889, instituiu-se a República no Brasil e Benjamin Constant (então Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos) propõe uma reforma educacional. Essa reforma tinha como propósito substituir o currículo acadêmico pelo currículo enciclopédico, ou seja, o currículo prático característico das ideias positivistas. A referida reforma foi composta de 21 decretos, publicados entre maio de 1890 e janeiro de 1891. Tais mudanças constituíram a primeira reforma educacional da república brasileira; elas eram de cunho elitista e liberal focadas em métodos e conteúdos, visando oportunizar aos jovens brasileiros as condições básicas para a matrícula nos cursos superiores. O cerne dessa Reforma foi o Ensino Secundário, havendo uma proposta de mudança curricular no Colégio D. Pedro II, que passou a se chamar Ginásio Nacional, até 1911. Acarretou como inovação a laicização do ensino público que, aliado à liberdade de culto, favoreceu a ampliação dos institutos privados, fazendo crescer o número de escolas confessionais. De acordo com Santos (2010), a reforma de Benjamin Constant “visava proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, bem como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social e tinha duração de sete anos.”

Em 1901, no Código de Epitácio Pessoa, a duração dessa formação passou a ter duração de seis anos e o objetivo era a aquisição do grau de bacharel em Ciências e Letras, permanecendo o objetivo de inscrição no Curso Superior. Esse código concluiu o processo de desoficialização do ensino, assemelhando as escolas particulares às oficiais (CARVALHO, 2008 *apud* SANTOS, 2010). Após dez anos, a Lei Rivadávia Correia, teve como propósito acabar com a imagem de curso preparatório para o ingresso na educação superior que o Ensino Secundário tinha. Para Santos (2010), “a Lei Rivadávia Correia visava proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das Ciências e das Letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório.” A reforma realizada por Carlos Maximiliano em 1915 objetivava preparar o aluno para prestar o “rigoroso exame vestibular”, a duração do curso secundário também foi alterada e passou a ser de cinco anos. A reforma João Luís Alves ocorreu uma década depois e concebia o curso secundário como uma preparação imprescindível e geral para a vida. O curso tinha duração de cinco anos e ao término o aluno recebia o certificado de aprovação; se estudasse mais um ano, ele obtinha o grau de bacharel em Ciências e Letras. No decorrer de todo esse período, o governo brasileiro não implementou nenhuma política educacional.

Segundo Santos (2010), em todo o período da Primeira República, o Brasil conservou uma econômica agroexportadora. Tal fato refletiu de forma direta e indireta na formação

sociocultural do país. Esse modelo econômico não se sustentou perante a primeira grande crise do capitalismo ao final de 1920.

O Brasil, durante o período imperial e no início do período republicano, tinha o café como principal produto de exportação, sendo os Estados Unidos da América um dos seus principais importadores. A queda da Bolsa de Nova Iorque eclode uma enorme crise econômica mundial e o Brasil também é atingido. Nesse contexto de incertezas econômicas, políticas e sociais, transcorre a Revolução de 30, findando a Primeira República. Nesse ínterim, o Estado brasileiro não realiza políticas educacionais contundentes. A partir de 1930, o governo fomenta uma política direcionada à estruturação do sistema educacional. No tocante ao ensino do Brasil, nesta fase Romanelli (1983 *apud* MASSUIA; RIBEIRO 2010) faz a seguinte divisão:

1º Fase: (1930-1937): Governo provisório, lutas ideológicas sobre o regime; setor econômico mobilizado para sair da catástrofe financeira. Na educação: Reforma Francisco Campos e Manifesto dos Pioneiros;

2º Fase: Estado Novo (1937-1946): Regime totalitário, implantação da indústria pesada, Estado assume a posição de empresário industrial. A educação passa a ser vista como fator importante para o desenvolvimento (de forma inconsciente). Decretação das leis Orgânicas de Ensino e criação do SENAI em 1942, e do SENAC em 1946;

3º Fase: 1941-1961: Em 20 de dezembro de 1961, foi legitimada a Lei nº 4.024 que fixou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo essa a primeira LDB brasileira. Normalidade democrática, nacionalismo e populismo, crescimento das indústrias.

O governo provisório de Getúlio Vargas, no dia 14 de novembro de 1930, institui o Ministério da Educação e Saúde Pública e, para administrá-lo, nomeia Francisco Campos, que em 1931 institui oficialmente, em esfera nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro. Segundo Dallabrida (2009), tal fato culminou na fixação de diversas medidas como o prolongamento do curso secundário, sua segmentação em dois ciclos, a frequência obrigatória às aulas, a classificação do currículo, a reorganização de um detalhado e regular sistema de avaliação do educando e a reestruturação do sistema de fiscalização federal. Tais determinações buscavam gerar discentes secundaristas autorregulados e prolíficos, em congruência com a sociedade disciplinar e capitalista que se estabelecia no período de 1930 no Brasil.

De acordo com Dallabrida (2009), a ampliação da duração do ensino secundário de cinco anos passa para sete anos, concomitante a sua divisão em dois ciclos, sendo o primeiro intitulado “fundamental”, com extensão de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas com formação geral. A segunda etapa chamava-se “ciclo complementar” e tinha uma duração de dois anos; era preparatória para o curso superior.

No curso fundamental, as disciplinas Português, Matemática, História da Civilização, Geografia e Desenho estavam seriadas em todos os cinco anos. Havia uma sequenciação entre Ciências Físicas e Naturais (previstas na 1ª e 2ª séries) e Física, Química e História Natural (colocadas nas três últimas séries). Entre as línguas estrangeiras, havia ainda destaque para o Francês, previsto nas quatro primeiras séries, diferentemente de Inglês, Alemão e Latim, estabelecidas em menos séries. A disciplina Música (canto orfeônico) era obrigatória nas três primeiras séries do curso fundamental. Nos cursos complementares, as disciplinas-chave de cada ramo específico de ensino também estavam presentes nas suas duas séries. Desta forma, Latim e Literatura eram disciplinas seriadas nos dois anos do curso complementar que preparava para o ingresso em Direito; Física, Química e História Natural, para o ingresso em Medicina, Farmácia e Odontologia; e Matemática, para o ingresso em Engenharia e Arquitetura”. (BRASIL, 2007, p. 2 *apud* DALLABRIDA 2009).

A Reforma Francisco Campos realiza mudanças significativas na história do ensino secundário brasileiro, pois ela dissolve sistemas seculares nessa etapa de escolarização.

Ainda no período do governo provisório tem-se o Manifesto dos Pioneiros. De acordo com Nascimento (2007), educadores brasileiros embasados nas concepções renovadoras de John Dewey manifestaram-se realizando reformas educacionais em diversos Estados. Esse grupo de educadores renovadores lutava por uma escola pública laica, gratuita e obrigatória. Os educadores renovadores preocupados com uma política nacional de educação tornaram públicas as suas aspirações em 1932, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por numerosos educadores. Para este grupo de educadores, conhecidos como “escolanovistas”, a escola pública, gratuita e leiga era vista como a condição ideal para o atendimento das aspirações individuais e sociais, em oposição a qualquer imposição orientadora, quer seja de ordem religiosa ou política.

No dia 10 de novembro 1937, Getúlio Vargas implanta uma ditadura no Brasil; inicia-se o período do Estado Novo. Nesse mesmo dia uma nova constituição é outorgada e novamente o Ensino Secundário passa por modificações. De acordo com Nascimento (2007), em 1942, Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde, deu início a reformas educacionais por meio de Leis Orgânicas do Ensino que estruturaram o ensino propedêutico em primário e secundário. A partir de então, advêm os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. A instrução do aluno deveria ser composta por conhecimentos que possibilitassem seu desenvolvimento humanista, cívico e uma cultura geral como base para o nível superior. O Ensino Técnico-Profissional foi segmentado em: industrial, comercial, normal e agrícola. As mudanças ocorridas foram de caráter elitista e conservador estabelecendo um dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público seria remetido à elite e o ensino profissionalizante, às classes populares. A Lei Orgânica do Ensino Secundário dissipou os cursos complementares substituindo-os pelo Curso Colegial, o qual se dividia em clássico e científico, tendo duração de três anos. O intento desse curso era preparar e direcionar os

estudantes para o nível superior, já os cursos de formação profissional não davam acesso a esse nível de ensino.

Segundo Santos (2003), por determinação da Constituição de 1946, no dia 20 de dezembro de 1961, foi sancionada, promulgada e publicada a primeira LDB brasileira, a Lei 4.024. A mesma não fomentou muitas mudanças na estrutura e no funcionamento instaurado no sistema educacional pelo ministro Gustavo Capanema. O ensino médio ou secundário era dividido em ginásio, com duração de quatro anos, e colegial, com duração de três anos. Em relação à educação de Grau Médio no Título VII do Capítulo I do Ensino Médio a Lei, traz:

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Art. 37. Para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginásial ou equivalente.

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar:

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II - cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV - atividades complementares de iniciação artística;

V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;
- b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;
- c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso.

Art. 41. Será permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino.

Art. 42. O Diretor da escola deverá ser educador qualificado.

Art. 43. Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático.

A primeira LDB brasileira não foi duradoura; após sua aprovação muitas leis foram revogando seus segmentos e a partir da 1970 dos seus 120 artigos restaram somente 30.

Em 31 de março de 1964, o Brasil é acometido por um golpe militar; o Presidente da República João Goulart é destituído e o Marechal Humberto de Alencar Castello Branco assume o comando do governo. Inicia-se uma ditadura militar no Brasil. No âmbito educacional nesse período, segundo Nascimento (2007), o “Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho”. Ainda segundo Nascimento (2007), o Ensino Médio deixa de ser dividido em propedêutico e profissionalizante e passa a ser um sistema único de formação, pelo qual todos deveriam passar, independentemente de sua classe social, tendo como finalidade a qualificação profissional através da habilitação conferida pela escola. Com a criação da Lei 5692/71, o governo tenciona conceder uma habilitação profissional aos concluintes do Ensino Médio. A lei pretendia que o Ensino Médio tivesse a terminalidade como característica básica, através do ensino profissionalizante. Segundo Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971:

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.

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

Art. 5º [...]

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, o Ensino Médio foi redefinido; tal fato implicou o aumento da oferta do Ensino Médio público. Em 1996, houve a consolidação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir de então, a educação formal no Brasil estruturou-se da seguinte maneira: Segundo Santos (2010), “Ensino Básico (antiga Pré-Escola), Fundamental (1ª a 8ª séries), Ensino Médio (antigo Segundo Grau), Profissionalizante e Superior”.

Conforme afirma Nascimento (2007), a reforma do Ensino Médio, a partir da LDB de 1996, teve suas proposições formuladas e consolidadas, basicamente, no Parecer CEB<sup>1</sup>/CNE<sup>2</sup> n.º 15/98, de 1º de junho de 1998, e na Resolução CEB/CNE n.º 3/98, de 26 de junho de 1998, que propunham uma nova concepção curricular abrangendo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento das matérias coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, bem como os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, legitimados como estruturadores do currículo do Ensino Médio.

A LDB, em seu Capítulo II da Educação Básica, seção I das disposições gerais, apresenta:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

---

<sup>1</sup>Câmara de Educação Básica

<sup>2</sup>Conselho Nacional de Educação

§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

No tocante ao Ensino Médio, a LDB na Seção IV contém as seguintes determinações:

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

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

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

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

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

Em seu artigo intitulado “O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito”, Kuenzer (2000), ao refletir acerca da reforma do Ensino Médio, adverte que

[...] não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos, e ao mesmo tempo extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada através da constituição de uma única rede, o que justificou, inclusive, a não discussão de formas de equivalência entre Ensino Médio e profissional (KUENZER, 2000, p. 20).

Conforme aponta Nascimento (2007), a LDB secciona as disciplinas do Ensino Médio em dois agrupamentos fundamentais de conhecimentos, ou seja, uma base comum e uma base diversificada. A base comum é constituída por quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A base diversificada ocupa 25% da carga horária total e uma língua estrangeira deve fazer parte dessa base. A seleção das outras disciplinas que compõem a parte diversificada necessita ser de cunho interdisciplinar considerando o contexto e o mundo produtivo. Os cursos técnicos profissionais foram desassociados do nível médio, desse modo, passam a ser ofertados simultaneamente ou sequencialmente. De acordo com a percepção do MEC, o ensino médio é a etapa final da educação básica, e passa a ter a característica de terminalidade, modificando a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na lei

anterior (nº 5.692/71), que tinha como caracterizava uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

De acordo com Santos (2010), em decorrência das diversas mudanças nas esferas políticas, sociais e econômicas, motivadas, dentre outros aspectos, pelo processo de globalização, foi necessário mudar o cenário educacional brasileiro. Dessa forma, a função do Ensino Médio teve que ser revista; foi necessário converter a formação geral, em detrimento da formação específica, tendo em vista que, segundo esse autor,

para a inserção no processo produtivo e para o alcance do desenvolvimento intelectual, na atualidade, é fundamental o conhecimento e utilização dos recursos tecnológicos, além da consciência crítica, a capacidade de criar, a curiosidade, o hábito da pesquisa, dentre outros. Tornando-se assim, inviável a manutenção do ensino tradicional, que prioriza a memorização.

Acerca dessa temática, Nagel (1992, p. 12 *apud* ZANLORENSE; LIMA, 2009) assevera que a crise no contexto social faz com que a escola mude seu modo de agir, seu procedimento perante as exigências sociais assumindo outro caráter e conseqüentemente outras maneiras de proceder. “E, nesse momento, entra o Estado para precisar qual o novo papel desejado para essa instituição.” Tendo como base esse contexto histórico e os princípios elencados na LDB, o Ministério da Educação institui os Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com Moreira (1996 *apud* ZANLORENSE; LIMA, 2009), “a elaboração dos ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’ contou com a experiência da Espanha, na pessoa do então professor de Psicologia Educacional de Barcelona, César Coll, que foi consultor de elaboração dos PCNs brasileiros, e da Fundação Carlos Chagas, além de representantes do Chile, Colômbia e Argentina, nos quais tais países passaram por adequações curriculares similares às ocorridas na educação brasileira”.

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (2000, p. 8),

O documento produzido foi apresentado aos Secretários de Educação das Unidades Federadas e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em 7 de julho de 1997, solicitando-se o respectivo parecer. Nessa etapa, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica trabalhou integradamente com a relatora indicada pelo Conselho, a professora Guiomar Namó de Mello, em reuniões especialmente agendadas para este fim e por meio de assessorias específicas dos professores consultores especialistas. O Parecer do Conselho Nacional de Educação foi aprovado em 1/06/98 – Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), seguindo-se a elaboração da Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB/CNE nº 03/98 e à qual o Parecer se integra.

Esse novo documento informa que

[...]. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los. (PCN Ensino Médio - Bases Legais, 2000, p. 4).

Os PCNs (2000, p. 15), ao explanarem acerca da reforma curricular e da organização do Ensino Médio, salientam que o currículo tenciona ser um mecanismo de uma cidadania democrática e têm como preceito uma amplitude de conteúdos e estratégias de aprendizagem que preparam o ser humano para ser capaz de desenvolver atividades nos três âmbitos da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Nessa concepção, são instituídos como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular os princípios apresentados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como alicerces estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser.

Em conformidade com os PCNs (2000, p.16-17), é no âmbito da Educação Básica que a Lei nº 9.394/96 estabelece a construção de uma Base Nacional Comum para o Ensino fundamental e Médio. E no tocante a esse tema, os PCNs afirmam que

A Base Nacional Comum contém em si a dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem. É importante, por exemplo, operar com algoritmos na Matemática ou na Física, mas o estudante precisa entender que, frente àquele algoritmo, está de posse de uma sentença da linguagem matemática, com seleção de léxico e com regras de articulação que geram uma significação e que, portanto, é a leitura e escrita da realidade ou de uma situação desta. Para tanto, deve-se entender que a linguagem verbal se presta à compreensão ou expressão de um comando ou instrução clara, precisa, objetiva. A Base Nacional Comum também traz em si a dimensão de preparação para o trabalho. Esta dimensão tem que apontar para que aquele mesmo algoritmo seja um instrumento para a solução de um problema concreto, que pode dar conta da etapa de planejamento, gestão ou produção de um bem. E, indicando e relacionando os diversos contextos e práticas sociais, além do trabalho, requer, por exemplo, que a Biologia dê os fundamentos para a análise do impacto ambiental, de uma solução tecnológica ou para a prevenção de uma doença profissional. Enfim, aponta que não há solução tecnológica sem uma base científica e que, por outro lado, soluções tecnológicas podem propiciar a produção de um novo conhecimento científico. (PCN, 2000, p.16-17).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (2000),

É importante compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa de força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino aprendizagem e na avaliação.

No dia nove de janeiro de 2001, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso decreta e sanciona a Lei nº 10.172 aprovando o Plano Nacional de Educação, com durabilidade de dez anos a saber:

As metas do Plano Nacional de Educação estão voltadas para a implantação de uma nova educação profissional no País e para a integração das iniciativas. Têm como objetivo central generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, de treinamentos, mencionando, de forma especial, o trabalhador rural.

A estruturação do Ensino Médio no Brasil, assim como toda a educação básica no país, deve seguir critérios e normas comuns a todos os estabelecimentos ligados à educação. Dentre esses critérios comuns, destacam-se a organização e estruturação curricular. Em todo país o Ensino Médio deve ser oferecido em um período mínimo de três anos, sendo que, em cada ano a carga horária mínima deve abranger cerca de 800 horas, distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar. Exigências são feitas também em relação à frequência escolar, assim para a aprovação é necessária frequência mínima de 75% do total de horas letivas, considerando todas as disciplinas ministradas durante o ano. Além da frequência considera-se, para a aprovação, o desempenho individual dos alunos, cuja avaliação deve ser contínua e cumulativa. Em casos de rendimento escolar abaixo da média, a escola deve oferecer aulas de recuperação para estes alunos, de preferência paralelamente ao horário de aula. Outro fator que deve ser destacado em relação à organização do Ensino Médio é a relação entre o número de alunos e professor; essa relação é determinada pela instituição de ensino. O conteúdo curricular é determinado por uma base nacional comum e por uma parte diversificada que é determinada pela escola. A base nacional comum deverá compreender 75% do tempo mínimo de duração do Ensino Médio, sendo o restante do conteúdo escolhido pela escola, de modo a contemplar as diversidades locais e regionais, além de características culturais de cada região. Porém cabe ao estabelecimento educacional optar pelo oferecimento ou não da parte diversificada do currículo.

Com um novo cenário político e tendo como presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 7 de abril de 2010, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e, no dia 13 de julho, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, os quais definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com o documento,

nessa publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. (2013, p. 4).

No dia 4 de maio de 2011, foi aprovado o parecer CNE/CEB N°5/2011, o qual discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O mesmo foi incorporado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica publicadas em 2013. O parecer é enfático ao declarar que

quanto ao Ensino Médio, reiteram que é etapa final do processo formativo da Educação Básica e indicam que deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas. [...]Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (2013, p. 154-155).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, ao discorrerem sobre identidade e diversificação no Ensino Médio, afirmam que

um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva. Esta superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (2013, p. 170).

Ao abordarem as temáticas de Currículo e trabalho pedagógico no Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica asseveram que

Mais do que o acúmulo de informações e conhecimentos, há que se incluir no currículo um conjunto de conceitos e categorias básicas. Não se pretende, então, oferecer ao estudante um currículo enciclopédico, repleto de informações e de conhecimentos, formado por disciplinas isoladas, com fronteiras demarcadas e preservadas, sem relações entre si. A preferência, ao contrário, é que se estabeleça um conjunto necessário de saberes integrados e significativos para o prosseguimento dos estudos, para o entendimento e ação crítica acerca do mundo. Além de uma seleção

criterosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, e de sua equilibrada distribuição ao longo dos tempos de organização escolar, vale possibilitar ao estudante as condições para o desenvolvimento da capacidade de busca autônoma do conhecimento e formas de garantir sua apropriação. Isso significa ter acesso a diversas fontes, de condições para buscar e analisar novas referências e novos conhecimentos, de adquirir as habilidades mínimas necessárias à utilização adequada das novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como de dominar procedimentos básicos de investigação e de produção de conhecimentos científicos. É precisamente no aprender a aprender que deve se centrar o esforço da ação pedagógica, para que, mais que acumular conteúdos, o estudante desenvolva a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar e (re)construir conhecimentos. (2013, p. 181).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no tocante ao conteúdo programático do Ensino Médio, asseveram que

em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa.
- b) Língua Materna, para populações indígenas.
- c) Língua Estrangeira moderna.
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical.
- e) Educação Física.

II – Matemática.

III – Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.

III – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia.

Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios:

I – Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005).

II – Tratados transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

- a) a educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências);
- a) o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003: Estatuto do Idoso);
- b) a Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99: Política Nacional de Educação Ambiental);
- c) a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97: Código de Trânsito Brasileiro).
- d) a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

Reitera-se que outros componentes complementares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplinas ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora. (2013, p. 187).

Dando continuidade às modificações educacionais no Brasil, no dia 25 de junho de 2014, a então presidente Dilma Rousseff informa que o Congresso Nacional decreta e ela sanciona a Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos. No anexo do referido documento, ao relatar metas e estratégias sobre o Ensino Médio, o PNE declara que

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.

Estratégias:

3.1. institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2. o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até o segundo ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.4. garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.5. manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do(a) aluno(a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.6. universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.7. fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.8. estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9. promover a busca ativa da população de quinze a dezessete anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

- 3.10. fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de quinze a dezessete anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;
- 3.11. redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos(as) alunos(as);
- 3.12. desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;
- 3.13. implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;
- 3.14. estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas. (2004, p. 53-55).

Mesmo com as mudanças ocorridas no âmbito educacional brasileiro o governo continuava buscando novas vertentes para o aperfeiçoamento da Educação Básica. Dentro desse contexto, em conformidade com o Diário Oficial da União de 21/12/2017, edição: 244, seção: 1, página: 146, foi publicada a Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 nos seguintes termos:

o Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no art. 2º da lei no 9.131, de 24 de novembro de 1995, e conforme consta do processo no 23001.000201/2014-14, resolve:

Art. 1º Fica homologado o Parecer CNE/CP Nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Art. 2º Após a publicação do Acórdão do Supremo Tribunal Federal no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade no 4439, o Ministério da Educação poderá solicitar ao Conselho Nacional de Educação reavaliação do disposto para o ensino religioso na BNCC.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. ” (2017, p. 146).

A Base Nacional Comum Curricular, de acordo com a portaria 1.570 de 2017, foi sendo constituída a partir das metas e estratégias apresentadas no Plano Nacional de Educação – PNE, o qual determina que a BNCC é composta por direitos e objetivos de aprendizagem e agrega à definição de base nacional comum o adjetivo *curricular*. Ainda que a combinação entre base comum e currículo já tenha sido explanada em outros momentos, é a partir da lei do PNE que o termo BNCC é formalmente inscrito na legislação e passa a ser empregado. Segundo a BNCC do Ensino Médio,

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de

conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (2017, p. 8).

No tocante às áreas do conhecimento para o Ensino Médio, a BNCC estabelece as seguintes:

as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa. (2017, p. 33).

Em conformidade com o portal do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é uma medida para aprimorar a educação brasileira, tendo uma grade curricular flexível o novo modelo propicia ao discente escolher a área de conhecimento, à qual deseja dedicar-se mais. A nova estrutura é composta por uma parte estabelecida pela BNCC, comum e obrigatória a todas as instituições educacionais, e uma outra parte flexível. Desse modo, o Ensino Médio aproximará a realidade dos alunos, as exigências do mercado de trabalho e a escola. O currículo do novo Ensino Médio será direcionado pela Base Nacional Comum Curricular. Ela determinará as competências e conhecimentos fundamentais que deverão ser ofertados a todos os alunos na parte comum (1.800 horas), contemplando as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias no decorrer dos três anos, a Língua Inglesa passa a ser obrigatória a partir do sexto ano do ensino fundamental, entretanto as instituições de ensino poderão disponibilizar outras línguas estrangeiras, com preferência para o espanhol.

Segundo o portal da Câmara dos Deputados, no dia 16 de fevereiro de 2017, o então presidente da república Michel Temer faz saber que o Congresso Nacional decreta e ele sanciona a Lei nº 13.415/2017, que declara:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art.24. [...]

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

[...]

§1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os

sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A. 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.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem."

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

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.

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*.

[...]

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão

ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o *caput*.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do *caput*, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*." (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

Art.44. [...]

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art.12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. (2017, p. 1).

O Ensino Médio brasileiro continua passando por transformações, e essas alterações perpassam por várias vertentes, dentre elas as áreas de conhecimento ofertadas para os estudantes pelas instituições educacionais do Ensino Médio, as quais propiciam uma ponte entre

o entusiasmo do aluno, seu desejo de direcionar seus estudos às disciplinas de seu interesse relacionando seu cotidiano, o mercado de trabalho ou o ingresso no Ensino Superior. A flexibilidade na grade curricular propicia mais autonomia ao educando.

## CAPÍTULO 4 - A APRENDIZAGEM

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

Vigotski

### 4.1 Um breve histórico cultural sobre a aprendizagem

Segundo Tunes e Bartholo (2009, p. 22), “etimologicamente, aprender, do latim *adprehendo*, significa “ir em direção a, segurar, prender, agarrar”. Segundo Illich (2002 *apud* TUNES; BARTHOLO, 2009), Varrón – bibliotecário de César e de Augusto e autor da primeira gramática normativa do latim – foi o primeiro a definir aprendizagem como *a busca da sabedoria*. Nele inspirado, Hugo de São Vítor inicia assim a sua obra: *De todas as coisas a serem buscadas, a primeira é a Sapiência, na qual reside a forma do bem perfeito* (SÃO VÍTOR, 2001, p. 47 *apud* TUNES; BARTHOLO, 2009). Mas conforme destaca Illich (2002, p.18 *apud* TUNES; BARTHOLO, 2009), ao relacionar a sabedoria com a “forma do Bem perfeito”, quer dizer que aceita o significado da definição de Varrón, mas tal como foi recebida, transformada e transcrita em Agostinho.”

De acordo com Pozo (2002), é necessário considerar que a história da aprendizagem como atividade humana reporta-se à própria origem de nossa espécie. No entanto, a aprendizagem como atividade socialmente organizada é mais recente. Se concordarmos com Samuel Kramer (1956) em seu interessante livro sobre a civilização suméria, os primeiros vestígios desse tipo de atividade ocorreram há 5.000 anos, em torno de 3.000 a.C. O início das primeiras culturas urbanas, após os estabelecimentos neolíticos no delta do Tigre e do Eufrates (próximo ao atual Iraque), gera novas formas de organização social que requerem um registro minucioso. Eclode, assim, o primeiro sistema de escrita conhecido, que serve a princípio para relatar em tabuinhas de cera as contas e transações agrícolas, a forma de vida daquela sociedade, mas que se desdobra depois a muitos outros usos sociais. Com a escrita aparece também a necessidade de formar escribas. Criam-se assim as “casas das tabuinhas”, as primeiras escolas de que há registros escritos, quer dizer, as primeiras escolas da história. Que pontos de vistas ou modelo de aprendizagem colocavam-se em prática naqueles primeiros centros de aprendizagem formal? Pelo que algumas dessas mesmas tabuinhas nos esclarecem, tratava-se do que hoje chamaríamos uma aprendizagem memorística ou repetitiva. Os professores

“classificavam as palavras de seu idioma em grupos de vocábulos e de expressões relacionadas entre si pelo sentido; depois faziam os alunos aprendê-las de memória, copiá-las, até que fossem capazes de reproduzi-las com facilidade” (KRAMER, 1956, p. 42 *apud* POZO, 2002, p. 27.). Os aprendizes empregavam vários anos ao domínio desse código, sob uma rigorosa disciplina. A atribuição da aprendizagem era exclusivamente reprodutiva, tratava-se os alunos como a reprodução de um produto cultural extremamente pertinente e dispendioso, que permitiria, com o passar do tempo, uma ascensão considerável na organização social.

Pozo (2002), acrescenta que a escrita começou a ser, desde então, “a memória da humanidade” (Jean, 1989) e passou a compor o objetivo fundamental da aprendizagem formal. Mas quando sua instrução se expande para fora do pequeno grupo de aprendizes de escribas, como parte substancial da formação cultural, o ensino da leitura e da escrita não serve senão como acesso à nova informação que deve ser memorizada. Assim, na Atenas de Péricles, o ensino da gramática seguia os mesmos modelos de instrução da Suméria, a julgar por este texto de Platão: “Quando as crianças sabiam ler o professor fazia com que recitassem sentadas nos tamboretos, os versos dos grandes poetas e as obrigava a aprendê-los de memória”. Realmente os grandes poemas épicos, como a *Ilíada* e *Odisseia*, se perpetuaram através dessa aprendizagem mal chamada de “memorística”, por tradição oral. A escrita não servia ainda para libertar a memória, possivelmente pelas limitações tecnológicas em sua produção e conservação. Assim, seguia predominando uma tradição oral que, segundo assinalou Ong (1979) – por seu caráter agregativo mais que analítico, situacional e imediato mais que abstrato, conservador do passado e dos seus mitos mais que gerador de novos saberes – se opõe à estruturação do mundo que mais tarde a escrita impôs.

Pozo (2002, p. 27), corrobora que:

(...) durante séculos senão milênios, a escrita, em vez de libertar a humanidade da escravidão da memória do imediato, serviu para sobrecarregá-la ainda mais, já que o caráter dispendioso, em boa medida inacessível e perecível da formação escrita, obrigava a aprendê-la literalmente, com o fim de que fosse uma memória viva. Assim, se fazia necessário gerar sistemas que aumentassem a eficácia da memória literal, da aprendizagem reprodutiva. É na Grécia antiga que nasce a arte da mnemônia (BADDELEY, 1976; BOORSTIN, 1983; LIEURY, 1981; SEBASTIÁN, 1994). Alguns dos truques mnemônicos mais usuais são atribuídos a Simônides de Ceos, que viveu no século V a. C. Técnicas como a dos lugares (associar cada elemento a um lugar conhecido, por exemplo, a um quarto da casa, para facilitar sua recuperação) ou como a formação de imagens mentais (formar uma imagem com dois ou mais elementos de informação) seguem sendo utilizadas hoje em dia para memorizar material sem significado, que deve ser repetido literalmente (LIEURY, 1981; POZO, 1990 *apud* POZO, 2002).

Ainda segundo Pozo (2002, p. 28)

Na Grécia e na Roma clássica, além desse modelo de aprendizagem, estão presentes outros contextos de formação que se baseiam em culturas de aprendizagem diferentes. Além da educação elementar, dedicada ao ensino da leitura e da escrita, mas também da música e da gramática, em Atenas, e da eloquência, em Roma, existiam escolas de educação superior, incipientes universidades cuja função era formar elites pensantes e cujos modelos de aprendizagem diferiam da simples revisão e repetição. Na academia de Platão se recorria ao método socrático, baseado nos diálogos e dirigido mais à persuasão do que à mera repetição do aprendido. Tratava-se, no entanto, de “comunidades de aprendizagem”, utilizando uma terminologia de crescente uso na atualidade (BROWN; CAMPIONE, 1994; LACASA, 1994) reduzidas e fechadas em si mesmas, de culto quase religioso, dirigidas à busca de uma verdade absoluta. Outra comunidade de aprendizagem bem diferente era constituída, naquele tempo, pelos grêmios e ofícios. A formação de artesãos seguia um processo de aprendizagem lento, cuja função primordial era que o mestre passasse ao aprendiz as técnicas que ele mesmo tinha aprendido. A tarefa principal do aprendiz era imitar ou fazer a réplica do modelo que o mestre lhe proporcionava. No entanto, nem tudo era aprendizagem mecânica, reflexo puro do já sabido. A fronteira entre o artesão e o artista era muito difusa e com frequência era preciso criar novas soluções (FLACELIÈRE, 1959). Em todo caso, já nesse tempo os cenários da aprendizagem artesanal diferiam consideravelmente em suas condições práticas dos contextos de aprendizagem que hoje chamaríamos de escola. Essas diferenças persistem hoje, fazendo desses cenários de aprendizagem artesanal um modelo muito instrutivo e sugestivo para outros âmbitos de formação ou comunidades de aprendizagem (por exemplo, Lave e Wenger, 1991; Resnick, 1989).

Pozo (2002) declara que durante os quase dez séculos que perpassaram desde a ruína do Império Romano até o Renascimento, mal se percebiam mudanças na cultura da aprendizagem. A Idade Média é, também nesse aspecto, um período sombrio. O apoderamento de todas as maneiras do saber por parte da Igreja faz com que a aprendizagem da leitura e da escrita reduza ainda mais seu foco, limitando-se àquelas obras validadas pela autoridade eclesiástica. Há somente um conhecimento verdadeiro que deve ser aprendido e esse é o conhecimento religioso ou aprovado pela Igreja. O exercício da memorização e o uso de regras mnemônicas passam a ser habilidades concebidas como virtudes a ser cultivadas.

Diz-se que São Tomás de Aquino, que viveu no século XIII, tinha uma memória reprodutiva religiosa, sendo capaz, entre outras coisas, de memorizar tudo o que seus professores lhe ensinaram na escola (BOORSTIN, 1983). Suponho que, em honra a tão louvável façanha e como modelo a emular, continua sendo na Espanha o patrono dos estudantes. (POZO, 2002, p. 28)

As mudanças mais notáveis na cultura da aprendizagem se devem a uma nova revolução na tecnologia da escrita. A invenção da imprensa, ligada à cultura do Renascimento, permitirá não só uma maior divulgação e generalização do conhecimento como também um acesso e conservação mais fáceis do mesmo, libertando a memória da pesada carga de conservar todo esse conhecimento. Agora, a escrita passa a ser a Memória da Humanidade. Inicia-se assim um progressivo, mas inexorável, declive na relevância social da memória repetitiva (BOORSTIN, 1983). Os tratados sobre mnemônica, que tinham sido frequentes na Idade Média, vão perdendo

prestígio. No século XVII, Descartes chegará a considerar um absurdo a *Arte da memória*, de Shenckel, mais um dos tratados sobre mnemônica (parece que era uma indústria quase tão florescente naquela época como os métodos para ensinar a pensar e estudar em nossos dias), porque só serve para recordar listas de palavras sem relação entre si, e dessa forma jamais se chegará a aprender o novo saber proporcionado pelas ciências (LIEURY, 1981 apud POZO 2002, p. 27-28). É que a imprensa veio, além disso, pela mão do Renascimento, e está na origem, por casualidade, da ciência moderna. A alfabetização crescente da população permitiu ir diferenciando entre o que se diz nos textos, o que se escreve, e o que o leitor entende, o que agrega em sua interpretação, distinção sem a qual a ciência moderna não teria sido possível (SALOMON, 1992 apud POZO, 2002), e ainda estaríamos fazendo apologias aos clássicos. À medida que se difunde, o conhecimento se descentraliza, perde sua fonte de autoridade. A relação entre cultura impressa e secularização do conhecimento é muito estreita e tem poderosas consequências para a cultura da aprendizagem. Realmente, as culturas, que por imperativo religioso relegaram a letra impressa, se mantêm mais ancoradas numa cultura da aprendizagem repetitiva. Esse é o caso da cultura islâmica: “O mundo islâmico continua sendo um anacrônico império das artes da memória, relíquia e lembrete do poder que esta tinha em todos os lugares antes da descoberta da imprensa. Como recitar passagens do Corão é o primeiro dever sagrado, uma criança mulçumana deve lembrar, em teoria, todo o Corão” (BOORSTIN, 1983, p. 520 apud POZO, 2002).

Pozo (2002, p. 29) conclui que:

Sem pretender analisar nem sequer superficialmente as consequências sociais, culturais e tecnológicas que teve a *impressão* do conhecimento, e a alfabetização progressiva da população gerada por ela. (ONG, 1979; SALOMON, 1992; ou TEBEROSKY, 1994, analisam alguns destes efeitos), há um processo fundamental de secularização do conhecimento com profunda influência na cultura da aprendizagem, que começa com o Renascimento e vai ganhando um maior ímpeto à medida que progride o conhecimento científico até nossos dias. É o que Mauro Ceruti chama a progressiva *descentralização do conhecimento*. Em suas palavras, “o desenvolvimento da ciência moderna pode ser lido como um contínuo processo de descontração do papel e do lugar do ser humano no cosmos. Esse processo de descentralização da imagem do cosmo está acompanhado por e se agrupa com um processo análogo de descentralização de nossos modos de pensar sobre o cosmos” (CERUTI, 1991, p. 49). A descentralização começa com Copérnico, que nos faz perder o centro do universo; continua com Darwin, que nos fez perder o centro de nosso planeta, ao nos transformar numa espécie ou ramo a mais da árvore genealógica da matéria orgânica – em certo sentido a forma mais sofisticada de organização da matéria, mas apenas uma forma a mais – e se completa com Einstein, que nos faz perder nossas coordenadas espaço-temporais mais queridas e nos situa no vértice do caos e da antimatéria, dos buracos negros e de todos esses mistérios que a cada dia nos tornam menores.

## 4.2 A aprendizagem emerge com Vigotski e seus seguidores

Os seres humanos, sejam idosos, adultos, jovens ou crianças, apresentam em algumas situações cotidianas ou na vida escolar dificuldades em aprender algo. Quem nunca passou ou presenciou a típica cena do cartão do banco na mão e a senha que não vem? Quem sempre lembra o telefone das pessoas mais próximas? Quem nunca se viu diante de um problema de matemática e pensou “eu sei a fórmula, mas não lembro” ou tentou fazer uma conta e teve dificuldade em lembrar o resultado? Infelizmente esquecer está mais presente no cotidiano das pessoas do que o desejado.

De acordo com Pozo (2002, p. 16), de um tempo para cá, as dificuldades em aprendizagem estão se tornando se não mais frequentes, ao menos mais visíveis. Talvez a aprendizagem sempre tenha sido uma tarefa difícil, mas hoje temos uma maior consciência dos fracassos da aprendizagem e da necessidade de superá-los. É cada vez mais abundante a oferta de atividades para aprender a aprender (desde cursos de técnica de estudo a guias para a “autoaprendizagem”), refletindo um crescimento da demanda, já que muitos alunos, ou melhor, aprendizes, estão conscientes de que não aprendem como deveriam. Também aumenta a consciência por parte dos que ensinam, *os mestres*, de que seus esforços não obtêm o sucesso desejado.

Pozo (2002, p. 17) questiona por que falham de maneira tão frequente e notória os processos de aprendizagem e de instrução. O mais fácil é atribuir a responsabilidade aos agentes diretos dessa aprendizagem: aprendizes e mestres. Será que não querem aprender ou não se esforçam o suficiente? Ou não sabem ou não querem ensinar? Mas, sem dúvida, o problema é mais complexo. Como diz Normam (1988 *apud* POZO, 2002), de modo convincente, talvez muitas das dificuldades que todos padecemos na interação com os objetos e tecnologias que nos rodeiam se devam não às falhas em nosso funcionamento psicológico, mas ao fato de que esses mesmos objetos e tecnologias projetados para nós, paradoxalmente, não foram pensados para nós, seres limitados em recursos e capacidades, mas, para algumas supostas mentes, oniscientes e onipotentes. Talvez aconteça a mesma coisa com os cenários de aprendizagem. Não é simplesmente que aprendamos pouco, nem que se ensine mal. É que os cenários de aprendizagem e instrução muitas vezes não foram pensados levando em conta as características dos aprendizes e de seus mestres. Um melhor conhecimento do funcionamento da aprendizagem como processo psicológico pode nos ajudar a compreender melhor, e talvez a superar algumas dessas dificuldades, adaptando as atividades de instrução aos recursos,

capacidades e disposições, sempre limitados tanto de quem aprende como de quem tem que ensinar, quer dizer, ajudar os outros a aprender.

Com uma maior divulgação das ideias de Vigotski (1896/1934), vem-se configurando uma visão essencialmente social para o processo de aprendizagem. Numa perspectiva histórico-cultural, o enfoque está nas relações sociais. É através da interação com outros que a criança incorpora os instrumentos culturais. Rey (2009) ressalta que o desenvolvimento da teoria histórico-cultural, fundamentada na obra de Vigotski e outros importantes autores soviéticos, abre a possibilidade de compreender a aprendizagem como um processo de construção, assim como de superar os reducionismos cognitivos, lógicos e operacionais nesse campo. A compreensão do pensamento como um processo de sentido subjetivo, envolvido intrinsecamente com a geração de emoções, permite atribuir relevância à imaginação, à fantasia e às emoções no processo de aprender, as quais não foram reconhecidas nas teorias clássicas da aprendizagem.

Vigotski (1994), ao destacar a importância das relações sociais, traz a ideia da *mediação* e da *internalização* como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de relação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da relação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas superiores, que lhe permitirão atuar na realidade.

Vigotski (2003 *apud* AMARAL; MARTÍNEZ, 2009) coloca a vivência como a unidade da situação social do desenvolvimento, pois, para ele, nela estão representados tanto o contexto como a relação afetiva e cognitiva que a criança estabelece com ele. Ele enfatiza que o aprendizado acontece antes da entrada da criança na escola. Ou seja, ao entrar na escola a criança traz uma experiência anterior que faz com que ela não chegue zerada a esse espaço. Ela carrega na sua bagagem não apenas uma série de conceitos espontâneos, mas também uma série de emoções e significados constituídos nos vínculos estabelecidos nas diferentes situações de aprendizagem informal. Como membro de um grupo sociocultural determinado, a criança vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, objetivos concretos, concepção de mundo etc.) a que tem acesso (REGO, 2008). Sobre esse ponto Vigotski escreveu:

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a

criança começa a estudar aritmética, mas muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignore este fato está cego. (VIGOTSKI, 2005, p. 109).

Há cerca de 5 mil anos, a instituição escola foi inventada pela humanidade cabendo-lhe a função de formar pessoas. Porém antes de sua criação Lima afirma que:

Todas as situações na vida apresentam contextos de formação e o universo simbólico faz de uma pessoa um membro de um grupo. A cultura proporciona ao ser humano várias formas de comunicação possíveis pela participação no mesmo universo simbólico. A sobrevivência da espécie depende da formação de grupos e da socialização das práticas culturais, dos conhecimentos e dos instrumentos culturais. (2010, p. 7).

Vigotski, quando traz à baila o termo cultura, reflete uma das ideias fundamentais de seu parecer sobre o desenvolvimento humano, e o mesmo declara:

A cultura, na compreensão de alguns pesquisadores orientados ao estudo das culturas primitivas, não está realmente integrada por fatos e fenômenos materiais, mas pelas forças que provocam esses fenômenos: as capacidades espirituais e as funções da consciência os quais se desenvolvem sobre o seu próprio curso. Dessa forma o desenvolvimento é explicado sem modificação biológica, como resultado do desenvolvimento do espírito humano em si mesmo. Ou bem, como outro cientista afirma, pode se afirmar que a história da cultura é a história do espírito humano. (VIGOTSKI, 1995, p. 33 *apud* REY, 2009).

Rey (2009) apresenta que, embora o tema da cultura apareça de diferentes formas na obra de Vigotski, a sua compreensão da cultura está essencialmente associada à linguagem e ao lugar dos instrumentos culturais no desenvolvimento das operações psíquicas. Em outros momentos, Vigotski associa a cultura com os processos sociais e com as formas complexas da espiritualidade humana, como acontece em “Psicologia da Arte”, e em alguns de seus primeiros trabalhos sobre defectologia. Essas diferentes formas de se aproximar desse tema revelam uma contradição que caracterizou todo o desenvolvimento de sua obra, ou seja, sua compreensão da psique e como reflexo do sistema produtivo-gerador. A ideia mais estendida de Vigotski sobre a cultura, que tem sido perpetuada pelos seus seguidores mais conhecidos, tanto na psicologia russo-soviética quanto no mundo ocidental, é a da cultura como sistema de signos que se expressam na psique pela mediação semiótica dos processos psíquicos, que foi dominante em sua obra entre os anos de 1928 e 1931. Sobre esse momento da obra de Vigotski, Puzyrei (2007, p. 58 *apud* REY, 2009) acrescenta que:

o verdadeiro núcleo de teoria cultural histórica de Vigotski é a doutrina da organização semiótica particular, específica de todas as formas mentais atuais (as quais Vigotski chama de “funções mentais superiores”, incluindo a memória humana.

A afirmação anterior foi hegemônica na psicologia soviética e continua sendo hegemônica para alguns dos mais relevantes seguidores da Teoria da Atividade na atual psicologia russa. Pelo fato de Vigotski ter entrado no Ocidente por meio dos representantes da Teoria da Atividade, que foi a psicologia oficial dominante em boa parte do período soviético, essa ênfase, nesse segundo momento de sua obra, é identificada por um grande número de autores ocidentais como a teoria histórico-cultural. Pensar esse momento específico da mediação semiótica, a interiorização e os signos como a Teoria Histórico-cultural, foi uma simplificação da obra de Vigotski, que levou a desconsiderar alguns dos princípios teóricos essenciais que caracterizam o seu pensamento psicológico, como a inseparabilidade do cognitivo e do afetivo, a compreensão da mente como sistema e a importância da fantasia e da imaginação na cognição e no desenvolvimento humano conforme Rey (2007, 2008 *apud* REY, 2009).

A pesquisadora soviética Yakimanskaya esclarece que

Como consequência da formulação por Vigotski da tese de que “o ensino leva ao desenvolvimento”, os pesquisadores começaram intensivamente a reestruturar teoricamente os programas de ensino e a demonstrar experimentalmente diferentes programas de ensino. Os mecanismos de estabelecimento das posições subjetivas ativas das crianças se compreendia pela memorização das influências sociais sob a influência do adulto. Pela interiorização, essas influências tornavam-se internas, é dizer tornavam-se aquisições subjetivo-pessoais. O caráter ativo da criança na aprendizagem, partindo disso, era compreendido como determinado, absolutamente, desde fora, determinado pelo conteúdo do ensino. (1989, p. 5 *apud* REY, 2009).

Pozo (2002, p. 25) afirma que nossos processos de aprendizagem, a forma como aprendemos, não são produtos apenas de uma preparação genética especialmente eficaz, mas também um círculo agradavelmente vicioso, de nossa capacidade de aprendizagem. Graças à aprendizagem incorporamos a cultura, que por vezes traz, incorporadas, novas formas de aprendizagem. Seguindo a máxima de Vigotski (1978), segundo o qual todas as funções psicológicas superiores são geradas na cultura, nossa aprendizagem responde não só a um desenho genético, mas principalmente a um desenho cultural. Cada sociedade, cada cultura gera suas próprias formas de aprendizagem, sua cultura da aprendizagem. Desse modo, a aprendizagem da cultura acaba por levar a uma determinada cultura da aprendizagem. As atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram. Além de, em diferentes culturas se aprenderem coisas diferentes, as formas ou processos

de aprendizagem culturalmente relevantes também variam. A relação entre o aprendiz e os materiais de aprendizagem está mediada por certas funções ou processos de aprendizagem, que se derivam da organização social dessas atividades e das metas impostas pelos instrutores ou professores.

Em conformidade com Vigotski (1994, p. 75), o processo de internalização envolve uma série de transformações que se colocam em relação ao social e ao individual. Afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”. Vigotski (2003, p. 118) traz à tona que o ensino “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas sendo que o processo de desenvolvimento segue de forma mais lenta e atrás do processo de ensino”.

Nesse sentido, Vigotski destaca a importância do outro não só no processo de relação existente entre desenvolvimento e instrução, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. Para que o ser humano tenha um desenvolvimento pleno, ele necessitará do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural a partir da relação com os outros indivíduos. Nessa perspectiva, é a instrução que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento: “o ensino pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 1984, p. 99).

Segundo Tacca (2009), as situações sociais criam diferentes possibilidades de desenvolvimento. Portanto, a coletividade no sentido da interação, que se configura em colaboração coletiva, põe em ação, impulsiona para processos compensatórios de desenvolvimento. Dessa forma, estes nunca podem ser vistos a partir de um marco estático, mas como um processo dinâmico. Vigotski (1997 *apud* TACCA, 2009) afirma que as leis de desenvolvimento da criança normal e daquela com algum tipo de defeito são as mesmas. No âmbito das circunstâncias individuais, serão as condições sociais, as coletivas como colaboração, como troca no contexto das significações culturais que conseqüentemente farão avançar o processo de aprendizagem, ancorando o desenvolvimento. Tacca (2009) assume que essa é uma tese coerente com o princípio teórico do autor quando propõe que, no processo de desenvolvimento, antes que uma função seja intrapsicológica, ela teve de ser iniciada em uma situação interpsicológica. As condições sociais na conjunção com um sujeito ativo só podem dar como resultado processos únicos, singulares. Na tensão entre o social e o individual, surge o novo, o inusitado, o imprevisto. Portanto, a possibilidade que aparece para os processos de

aprendizagem e desenvolvimento é se manifestarem de forma diversa, heterogênea e não padronizada.

Para Pozo (2002, p. 63), a transferência é uma das características centrais da boa aprendizagem e, portanto, um de seus problemas mais habituais. Sem capacidade de ser transferido para novos contextos, o aprendido é muito pouco eficaz. A função adaptativa da aprendizagem está na possibilidade de poder se defrontar com situações novas, assimilando-as ao já conhecido. Ao contrário do que muitos alunos e professores pensam, transferência não é um processo automático que se produz de modo inevitável sempre que aprendemos. As pessoas tendem a pensar que à aprendizagem se aplica aquilo de “feito um cesto, feito um cento”, que se alguém aprende a praticar um esporte, depois será mais fácil praticar qualquer outro, que se aprendemos uma segunda língua, a terceira nos será mais fácil ainda. No entanto, isso só é certo em determinadas condições de aprendizagem. Por isso, quando nos deparamos com um problema de transferência, costumamos nos perguntar, com certa perplexidade, por que não usamos os conhecimentos que temos, como naquela piada do genial Perich em que um homem dizia a outro “o que não entendo é que, se *yes* quer dizer sim, por que não o diz”. Se sabemos, por que não fazemos? Uma vez adquirido um conhecimento, uma habilidade e inclusive uma emoção, costumam se ativar ou se recuperar de modo bastante discriminativo, em situações similares, àquela em que foram aprendidos. Quanto mais nova é uma situação (ou menor sua semelhança com situações de aprendizagens anteriores), mais difícil será dispor de conhecimentos transferíveis. E, ao mesmo tempo, quanto mais cambiantes forem os contextos de uso do conhecimento, mais necessária será a transferência. Na complexa sociedade da aprendizagem, necessitamos de habilidades e conhecimentos transferíveis para novos contextos, já que não podemos prever as novas demandas que o mercado de trabalho e a sociedade da formação vão colocar num futuro próximo para os aprendizes. Nossa cultura da aprendizagem não só é muito exigente pela quantidade de aprendizagens distintas que nos exige, como porque, além disso, devem ser boas aprendizagens, transferíveis para situações cada vez mais diversas e imprevisíveis.

Vigotski identifica dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O real é referente às conquistas já consolidadas, ou seja, às funções que a criança já atingiu, de que já possui um domínio, utilizando-as sozinha, sem o auxílio de outrem. O iminente diz respeito àquilo que a criança é capaz de fazer, mas com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Essa lacuna entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e o que a criança realiza com a colaboração do outro, Vigotski chamou de Zona de Desenvolvimento Iminente. O ensino cria a zona de desenvolvimento iminente, pois a criança em relação com o outro coloca em

movimento vários processos de desenvolvimento, os quais, sem a ajuda externa, não aconteceriam. Vigotski afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento iminente hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 1984, p. 98).

De acordo com Tacca (2009), se, para operar com um conhecimento, a criança necessita de amparo em funções que ainda não estão constituídas, não poderíamos nos surpreender quando a aprendizagem não acontece, pois que ela exige bases que se não nulas são, pelo menos, frágeis no indivíduo, o que explicaria o insucesso. Surge então a ideia de que, para ensinar uma criança, normalmente aquelas que se encontram estacionadas em sua escolarização, precisamos nos sustentar em funções cujas bases estejam sólidas, funções já constituídas e não frágeis. É essa análise que faz Vigotski (1997 *apud* TACCA, 2009), quando, em sua proposição, indica que é preciso apoiar situações de aprendizagem naquilo que é a força e não naquilo que pode ser ou está sendo a fraqueza da criança.

Vigotski ressalta que, se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, esse processo poderá não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Segundo Rego (2008, p. 79), isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas, principalmente, do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu “ponto de chegada”. Isso aponta para a relevância da instrução escolar, a qual exerce significativa importância no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente em sua fase de amadurecimento. A aprendizagem não pode ser entendida como uma mera reprodução objetiva de conteúdos dados, a aprendizagem ultrapassa essa fronteira da objetividade, ela alça voos e alcança a subjetividade que tem o perfil do sujeito que aprende.

Pozo (2002, p. 91-92) relata que a investigação recente mostrou que, quando a organização social da aprendizagem favorece a interação e a *cooperação entre os alunos* para fixar metas conjuntas e buscar em comum meios para alcançá-las, os resultados costumam ser melhores do que quando as tarefas se organizam de modo individual, quando cada aluno encara as tarefas sozinho, competindo, de modo explícito ou implícito, com os outros colegas. Cooperar para aprender costuma melhorar a orientação social dos alunos, além de favorecer a aprendizagem construtiva, a reflexão e a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem (BROW; PALINCSAR, 1989; COLL; COLUMBIA, 1990; FERNANDÉZ BERROCAL; MELERO, 1995). Embora haja diversas variáveis que afetam o maior ou menor êxito dessa cooperação, transformar a aprendizagem numa empresa comum, compartilhada, costuma ser mais eficaz porque promove não apenas a generalização de conflitos cognitivos entre os alunos,

um requisito necessário para muitas formas de aprendizagem construtiva, como também apoio mútuo, a ajuda de uns e outros para avançar (COLL; COLUMBIA, 1990; LACASA, 1994).

Para Tunes e Bertholo (2009), o aprender é entendido como o que uma pessoa faz com a ajuda ou orientação que vem de fora ou externamente a ela, não sendo, entretanto, uma mera cópia ou mimese da ação do outro, uma vez que admite a refração. Por assim dizer, pressupõe a abertura para o mundo e o desejo autêntico de renovação. Nada mais. Visto dessa ótica, o aprender é próprio da nossa condição no mundo: algo que nos é dado como possibilidade. Desde o nascimento até o dia final, enquanto houver vida, a possibilidade está posta, mas jamais imposta. Ela pode ser recusada pelo nosso fechamento ao encontro com o mundo. No decorrer da vida, alteram-se os modos de aprender e os seus mecanismos. Contudo, não se trata, aqui, de deterioração, mas de formas peculiares de refração daquilo que parte do mundo para o homem e do homem para o mundo e que são referidas à natureza da nossa vida social de relação.

Pozo (2002, p. 88) declara que a natureza do sistema cognitivo humano faz com que a aprendizagem dependa do bom funcionamento de certos processos que otimizam ou minimizam a eficiência dos processos de aprendizagem em si, incrementando as possibilidades de se conseguirem mudanças que durem e se generalizem o mais possível. São lhes:

- 1) *A motivação*. Visto que a maior parte das aprendizagens, em especial as explícitas, requer uma prática contínua, que por sua vez demanda um esforço, o aluno deve ter algum motivo para se esforçar para aprender inglês, compreender as causas da Revolução Francesa ou diferenciar um ácido de uma base. Do contrário, se não há motivos para aprender, a aprendizagem será bastante improvável. A falta de motivação costuma ser uma das causas primeiras da deterioração da aprendizagem, principalmente em situações de educação formal, por isso é importante conhecer as condições que favorecem o processo de motivação de alunos e professores.
- 2) *A atenção*. Dada a capacidade limitada de nossa memória de trabalho, é importante distribuir bem os escassos recursos disponíveis e evitar que se esgotem ou se distraiam em outras tarefas alheias ao objetivo da aprendizagem. É preciso selecionar e destacar bem a informação que o aluno deve considerar, mas também é preciso haver gestão ou controle eficaz dos recursos cognitivos disponíveis, conseguindo que certas tarefas deixem de consumir atenção, por processos de automatização, e incrementando a capacidade funcional da memória de trabalho.
- 3) *A recuperação e a transferência* das representações presentes na memória, como consequência das aprendizagens anteriores. Se aprendemos um comportamento novo (a defesa siciliana em xadrez ou a gratinar canelones) e depois não

conseguimos recuperá-la no momento adequado, nossa aprendizagem terá sido pouco eficaz. É preciso planejar as situações de aprendizagem tendo em mente como, onde e quando o aluno deve recuperar o que aprendeu, já que a recuperação será mais fácil quanto mais se pareçam ambas as situações.

Se a recuperação do aprendido é difícil, os resultados adquiridos serão menos duradouros, já que, em geral, quanto menos se recupera uma aprendizagem menos provável é que se torne a recuperar no futuro. As aprendizagens que não se usam tendem a ser esquecidas mais facilmente. Igualdade e transferência do aprendido para novas situações aumentará a frequência com que podemos recuperá-lo, é um bom antídoto contra o esquecimento. Quando um resultado da aprendizagem (por exemplo, o sistema sexagesimal para medida de ângulos ou a conjugação dos verbos regulares franceses) é adquirido para ser recuperado num só tipo de situação ou contexto (o exame da próxima quarta-feira), o mais provável é que só seja recuperado nesse contexto ou formato. Quando aprendemos a utilizar um mesmo conhecimento ou habilidade em diversas situações, aumentam as probabilidades de transferi-lo para novos contextos. Quanto mais forem mobilizados os resultados de uma aprendizagem, mais fácil será transferi-los. Mas também, quanto mais compreendermos o que fazemos, quanto mais consciência tivermos de nossos conhecimentos, mais provável será que recorramos a eles em novas situações, já que seremos capazes de relacioná-los com muitas outras situações.

- 4) A *consciência* e o controle dos próprios mecanismos de aprendizagem constituem um processo transversal aos anteriores. A motivação, a atenção, a aquisição, a recuperação ou a transferência podem funcionar no aluno de modo mecânico, implícito, sem controle externo, mas também podem ser as situações de aprendizagem, o que sem dúvida incrementará sua eficácia. O ideal é fazer com que seja o próprio aluno quem, de maneira progressiva, acabe exercendo o controle de seus próprios processos, utilizando-os de forma estratégica, mediante uma tomada de consciência dos resultados que espera de sua aprendizagem, dos processos mediante os quais pode alcançá-los e das condições mais adequadas para pôr em marcha esses processos.

Segundo Pozo (2002, p. 87), a aprendizagem humana, para ser eficiente, implicará um aproveitamento ótimo da capacidade limitada da memória de trabalho (HULME; MACKENZIE, 1992). Isso será seguido mediante um bom funcionamento dos processos de

aprendizagem (atenção, automatização, recuperação, etc.). Além de um melhor aproveitamento dos recursos limitados da memória de trabalho mediante o uso de processos adequados, nossa aprendizagem dependerá também da organização dinâmica de nosso depósito permanente de informação. Ao contrário da memória permanente de um computador, um sistema estático que conserva e reproduz com exatidão a informação que se introduziu previamente, se seguimos as rotas de busca adequadas, a memória tem um caráter mais dinâmico, ou, se preferir, produtivo (BADDELEY, 1982, 1990). Não conserva tudo que é introduzido, esquece com facilidade. Mas quando recuperamos coisa desse depósito, não a recuperamos tal como entrou, mas “reconstruída”. A memória humana é um sistema construtivo, interativo, não um arquivo ou um museu em que o conhecimento, é armazenado e repousa à espera de que alguém um dia o recupere ou venha vê-lo. Assemelha-se mais a um jardim, em que um dia plantamos certas sementes; mas isso não basta, é preciso regá-lo e alimentá-las para que cresçam, é preciso mantê-las com cuidados ativos, já que estão expostas a muitas influências externas; realmente, seu próprio crescimento afetará outras plantas e outros organismos. Cada dia que passa, o jardim muda imperceptivelmente, agregam-se pequenas mudanças de que não nos damos conta, mas que alguém que vem nos visitar de tempo em tempo percebe sim. Ao contrário dos mecanismos, como o computador, nós, organismos, vivemos no tempo e mudamos com ele. Heráclito de Éfeso dizia: “nada é, tudo flui”. Não podemos nos banhar duas vezes no mesmo rio, não só porque as águas já não são as mesmas, como porque nossa memória, nosso conhecimento, também flui.

Conforme aponta Guyton (1992, p. 566), fisiologicamente, as memórias são causadas pelas variações da capacidade de transmissão sináptica de um neurônio para o seguinte, como resultado de atividade neural prévia. Essas variações, por seu lado, causam o desenvolvimento de novas vias para a transmissão de sinais pelos circuitos neurais do cérebro. As novas vias são chamadas *traços da memória* e são importantes porque, uma vez estabelecidas, podem ser ativadas pela mente pensante no sentido de reproduzir as memórias. Há ainda muitas razões para se acreditar que a maior parte da memória que associamos aos processos intelectuais se baseia em traços de memória existentes principalmente no córtex cerebral.

Informa Guyton (1992, p. 566) que, apesar de geralmente pensarmos em memórias como sendo os recolhimentos positivos de experiências ou pensamentos prévios, provavelmente a maior parte de nossas memórias são memórias negativas e não positivas. Isto é, nosso cérebro está inundado com informações sensoriais procedentes de todos os nossos sentidos. Se nossa mente tentasse relembrar todas essas informações, a capacidade da memória cerebral seria excedida em minutos. No entanto, felizmente, nosso cérebro tem a capacidade

peculiar de aprender a ignorar informações que não sejam importantes. Isso é resultado da *inibição das* vias sinápticas para esse tipo de informação e o efeito resultante é chamado *habituação*. Isso, em certo sentido, é um tipo de memória negativa. Por outro lado, para os tipos de informação aferentes que tenham consequências importantes, tais como dor ou prazer, o cérebro também tem a capacidade automática de amplificar e armazenar os traços de memória. Isso resulta da facilitação das vias sinápticas, e o processo é chamado *sensitização da memória*. É sabido que algumas memórias duram apenas uns poucos segundos e outras, horas, dias, meses ou anos. Usando a classificação comum de memória é possível dividi-la em:

- 1- *Memórias imediatas*, que incluem as memórias que duram segundos, ou no máximo, minutos, a menos que se convertam em memórias a curto prazo. A memória mediata pode ser exemplificada pela capacidade de memorização, por poucos segundos ou minutos, de 7 a 10 números de telefones (ou outros fatos distintos) ao mesmo tempo, mas que dura apenas enquanto a pessoa continuar a pensar naqueles números ou fatos.
- 2- *Memórias a curto prazo*, que duram de dias até semanas, mas que, eventualmente, são perdidas, a menos que os traços de memória se tornem mais permanentes, quando, então elas passarão a ser classificadas como memórias a longo prazo.
- 3- *Memórias a longo prazo*, que, uma vez armazenadas, podem ser evocadas após vários anos ou mesmo até por toda a vida. Não há demarcação real entre os tipos mais prolongados de memória a curto prazo e a memória a longo prazo. A distinção é feita em termos de grau. No entanto, é crença geral que a memória a longo prazo resulte de verdadeiras *modificações estruturais* nas sinapses que facilitam ou suprimem a condução dos sinais.

Para Lima (2010, p. 6), o desenvolvimento e a formação das memórias são de singular importância para a educação escolar, uma vez que todo ensino objetiva a formação de memória, dos novos conhecimentos e de metodologias nos educandos. É de interesse do professor saber como transformamos informações em novas memórias, nos apropriando de sistemas simbólicos e construindo conceitos complexos das várias áreas do conhecimento.

O papel do outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano torna-se fundamental. No que se refere ao âmbito das relações sociais, alguns professores ainda fazem muita confusão. Acreditam que dar atenção especial para um aluno individualmente prejudica o andamento da sala. O professor deve lembrar-se de que trabalha com pessoas diferentes e que cada um possui uma maneira distinta de aprender. Todavia não se percebe que o professor tenha essa clareza; mesmo realizando uma ação cuja base é eminentemente relacional, demonstra pouco conhecer o outro (aluno) com quem deveria interagir.

Se alguém assume o papel de professor, precisa ter clareza de vários aspectos constituintes da tarefa que realizará. É preciso ter metas e objetivos sobre o que e para quem deve realizar, e disso decorre o como realizar. Integrar esses aspectos inclui observar diversas dinâmicas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto, a relacional, a do conhecimento, a das estratégias de ensino e a do contexto cultural e histórico em que se situam os sujeitos. (TACCA, 2000, p. 108).

Conforme Pozo (2002, p. 57-58), a existência de um ensino sem aprendizagem vem avalizada pela triste experiência cotidiana de alunos, e professores, que sem dúvida compartilham muitas horas de incompreensão mútua. Todos os professores sentiram na carne, no começo com inquietação, depois com angústia e finalmente com uma certa resignação, a situação de ensinar coisas que seus alunos não aprendem. E esses mesmos alunos viveram também com irritação, paciência e apatia a situação inversa de ver como alguém lhes ensinava coisas que eles não estavam com disposição de aprender. Embora os fatores que ampliam ou reduzem esta falha sejam muito diversos e afetem os mais diversos setores da vida social (por exemplo, a organização das instituições de aprendizagem como a escola, a demanda dos mercados de trabalho, as desigualdades sociais, etc.), todos eles acabam tendo um reflexo na própria organização social da aprendizagem. Ou, dito com toda a clareza, ao obter determinadas aprendizagens sejam, muitas vezes, alheios às próprias atividades da aprendizagem, sempre restará uma fresta, uma pequena via para adequar melhor os processos de aprendizagem e ensino, sempre se podem aproximar um pouco mais as duas margens da aprendizagem dos alunos e às condições reais em que vão realizá-las.

Um aspecto muito importante para a educação escolar é que as estruturas formadas pela aprendizagem de conceitos de alguma disciplina podem servir a outros fins, como, por exemplo, aprender conteúdos de outras disciplinas ou mesmo executar tarefas da vida cotidiana ou de trabalho. Quando o professor prepara sua aula, o mesmo tem como objeto principal a apropriação do aluno da disciplina a ser ministrada, ou seja, que o aluno se aproprie de um conhecimento sistematizado. O professor precisa saber quais os conhecimentos que o aluno possui, quais são suas hipóteses de compreensão da leitura, que significados os textos lhe apresentam, o que não está sendo compreendido, para poder, então, desafiá-lo propondo atividades que levem o aluno a avançar na aprendizagem dessa compreensão.

[...] ao receber uma resposta do aluno, o professor vai dialogar com ele a fim de compreender o processo de significação percorrido e alcançar, se for o caso, os momentos em que ocorrem equívocos, o que lhe esclarecerá sobre os novos apoios para reflexão que deve dar ao aluno, para que ele retome e reelabore sua aprendizagem. Nessa compreensão, fica clara a argumentação de que os conteúdos devem ser os meios e não o fim da aprendizagem. (TACCA, 2006, p. 48).

Mas, para que isso seja possível, é preciso haver uma boa relação individual entre o professor e o seu aluno.

Deste modo, professor e aluno devem estar ligados a um mesmo pensamento, isto é, o professor deve conhecer seu aluno para que consiga utilizar a melhor estratégia pedagógica. Ter em vista a percepção e o juízo de nossos alunos nos permitirá entrar melhor no mundo deles (MORALES, 2006, p. 35).

É nessa perspectiva que o diálogo é tão importante nas relações da sala de aula, em especial, nas relações professor-aluno.

Porém, para que o professor consiga manter um diálogo, uma boa relação com seus alunos, é necessário haver confiança entre eles. O aluno precisa apresentar suas dúvidas, seus pensamentos, para que seja possível uma intervenção por parte do professor no processo ensino-aprendizagem. O professor não pode invadir o mundo das significações, das ideias, dos pensamentos dos alunos, a ele só é permitido conhecer o que o aluno externaliza, mostra, e, se tais conhecimentos não chegam ao professor, ele não consegue encontrar os recursos que facilitarão a aprendizagem. Para que o professor realmente promova a aprendizagem, ele deve ser conhecedor do pensamento de seu aluno.

Pozo apresenta os 10 mandamentos da aprendizagem em que os mestres deveriam basear sua intervenção. São eles:

- I- Partirás dos interesses e motivos.
- II- Partirás dos conhecimentos prévios.
- III- Dosarás a quantidade de informação nova.
- IV- Farás com que condensem e automatizem os conhecimentos básicos.
- V- Diversificarás as tarefas e aprendizagens.
- VI- Planejarás situações de aprendizagem para a sua recuperação.
- VII- Organizarás e ligarás as aprendizagens umas às outras.
- VIII- Promoverás a reflexão sobre os conhecimentos.
- IX- Proporás tarefas abertas e incentivarás a cooperação.
- X- Instituirás o planejamento e organização da própria aprendizagem de cada um. (2002, p. 269).

Tunes e Bartholo (2009, p. 18-19) apontam dois tipos de mestres, o emancipador e o embrutecedor e acerca desse tema versam que

o mestre emancipador reconhece igual à sua a inteligência do aluno, pois sabe que **a razão se perde ali onde um homem fala a outro que nada lhe pode replicar (p. 66)**; permite que uma inteligência se revele a si própria; desafia o aluno a usar sua própria inteligência; faz a inteligência do aluno trabalhar, não define para ele o que deve aprender, respeita o seu querer e, por isso, dispensa as ideias de pré-requisitos e de sequências de aprendizagem; avalia se o aluno buscou e não aonde chegou. O mestre embrutecedor, por sua vez, reconhece e confirma a incapacidade do aluno; define para o aluno o que deverá aprender, como, quando e em que velocidade; avalia apenas o ponto de chegada do aluno. O mestre emancipador é ele próprio emancipado,

pois o poder de igualdade é, ao mesmo tempo, de dualidade e de comunidade. Não há inteligência onde há uma agregação, *ligadura* de um espírito a outro espírito. Há inteligência ali onde cada um age, narra o que ele fez e fornece os meios de verificação da realidade de sua ação (RANCIÈRE, 2004, p. 55 *apud* TUNES; BARTHOLO 2009, p. 18).

No espaço da sala de aula, a interação entre os alunos também cria possibilidades de desenvolvimento. Os grupos de alunos são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas, e um aluno mais avançado em determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento do outro. Afinal, professor-aluno e aluno-aluno devem interagir todo o tempo em busca de um aprendizado significativo.

De acordo com Cagliari (1998), a escola lamenta a chance que a criança teve e não soube aproveitar. A escola precisa se preocupar antes com a aquisição do processo de aprendizagem e depois com os resultados obtidos pelas crianças.

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens. (REGO, 2008, p. 108).

De acordo com Tunes e Bartholo (2009), do mesmo modo que ecoou em Montaigne e em Jacotot, a voz de Hugo ainda ecoa em nosso tempo. Assim, embora prevaleça a ideia de aprendizagem como acumulação hegemônica na sociedade contemporânea, persiste em nosso tempo algo do sentido medieval do conceito, alguma herança daqueles tempos longínquos: a visão do aprender como busca, que assume feições radicalmente diferentes do aprender como acumulação. Não importa a sua velocidade. Antes de tudo, é preciso indagar o que, por que e para que se busca e, então, o método, o modo de buscar. Trata-se, pois, de um processo qualitativo e não quantitativo. Não pode ser representado como mudança em função do tempo, pois ele é referido ao tempo presente e o futuro já está nele inscrito como possibilidade. Finalmente, não é um processo que diz respeito, exclusivamente, ao âmbito do sujeito, já que é um acontecimento da relação do homem com o mundo “em que entre o mundo e o homem está, além de tudo, o meio social que refrata e orienta tudo o que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem” (VIGOTSKI, 1983, p. 74 *apud* TUNES; BARTHOLO, 2009).

## CAPÍTULO 5 - A LEITURA E A COMPREENSÃO LEITORA

Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem pássaros; Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem água; Ao que me refere, sou incapaz de imaginar um mundo sem livros.

Jorge Luís Borges

Ler é uma habilidade que faz parte do nosso dia a dia, entretanto, por mais comum que possa parecer a realização de uma leitura, essa tarefa não é tão simples como pode ser julgada. A leitura pode ser sinônimo de apenas decifrar os signos do alfabeto, juntar as palavras e as sentenças e esse tipo de leitura é suficiente para que haja o mínimo de comunicação entre as pessoas. Porém, dentro de uma visão mais abrangente, ler significa, fundamentalmente, compreender o que foi lido. Não basta somente decodificar, é preciso que o leitor se contextualize e atribua significação à sua leitura. É necessário ter domínio das ferramentas culturais.

Ao se falar de leitura e de compreensão leitora, é necessário entender o que é um texto, elemento fundamental de todo esse processo. Segundo Koch e Elias,

[...] o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais. (2014, p. 7).

Dando continuidade ao pensamento supracitado, Koch e Elias, afirmam que

[...] a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como “estrategistas” na interação pela linguagem. (2014, p. 7).

Smith (1991) sinaliza que não há nada de especial na leitura, a não ser tudo que nos possibilita fazer. O poder que a leitura proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas distintas e possivelmente mortas há muito, mas também por permitir o ingresso em mundos que, de outro modo, não seriam experimentados, que, de outro modo, não existiriam. A leitura permite-nos manipular o próprio tempo, envolvendo-nos em ideias ou acontecimentos

em uma proporção e em uma sequência de nossa própria escolha. Não possuímos este poder quando escutamos alguém falar, ou quando vemos um filme.

Segundo Cafiero (2008, p. 82), entender a leitura como um processo significa compreender o papel ativo do leitor na construção dos sentidos. Ler envolve habilidades que vão desde decodificação (isto é, relacionar os sons da língua às letras que os representam), passando pela capacidade de compreender (que exige estabelecer relações entre o que está escrito e o conhecimento de mundo do leitor) e chegam à capacidade de posicionamento crítico diante de textos escritos (à manifestação da opinião sobre o texto lido, o concordar e o discordar dos pontos apresentados). É possível dizer que o sujeito aprende a ler quando consegue realizar essas operações (decodificar, compreender, criticar) em textos de diferentes gêneros (notícias, reportagens, artigos de opinião, romances, crônicas, etc.), de diferentes tipos (narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos), que têm finalidades diversas (como informar, emocionar, convencer, etc.) e que são apresentados sob diferentes formas, em diversos tipos de portadores (no jornal, na revista, no livro, no folheto). Ou seja, o leitor passa a ter domínio da atividade, das próprias funções psíquicas superiores.

Ao discorrer sobre as ideias de Fulgêncio e Liberato (2002 *apud* MACHADO, 2012), pode-se concluir que, para realizar uma leitura fluente e eficiente, o leitor utiliza tanto informações visuais quanto não-visuais. A importância do léxico nesse processo reside no fato de que, ao buscar sentido no texto, o leitor precisará conhecer o significado de palavras importantes para a apreensão do sentido. Só será possível construir o significado do texto se o leitor for capaz de utilizar o material visual para realizar as inferências necessárias. Nesse ponto reside a importância do vocabulário.

Para Cruz (2007, p. 70-71), a palavra “leitor” refere-se à pessoa que está a realizar o processo de compreensão, à qual se associam todas as capacidades, habilidades, conhecimentos e experiências que ela traz consigo para o ato de leitura. Por seu lado, o *texto* é aquilo que está a ser compreendido e refere-se a todos os textos, impressos ou eletrônicos. Por último, a *atividade*, da qual a compreensão faz parte, inclui os objetivos, os processos e as consequências associadas com o ato de ler. Essas três dimensões definem um fenômeno que ocorre no seio de um vasto contexto sociocultural, o qual, para além de interagir com cada um dos três elementos, também molda e é moldado pelo leitor pois, se, por um lado, o contexto sociocultural media as experiências do leitor, por outro, as experiências do leitor influenciam o contexto.

A leitura possibilita ao aluno a descoberta de temas variados, pois é por meio dela que se adquire uma percepção ímpar do mundo. Além disso, oferece também uma contribuição no funcionamento e desenvolvimento do pensamento crítico, levando o leitor a questionar e avaliar

o texto lido, dentro de um referencial próprio de seus conhecimentos, conceitos, valores e significações. Neste sentido, Foucambert (1994), em sintonia com Smith (1999) e Solé (1998), defende que o *saber-ler* não se confunde com o *saber-codificar*, pois o acesso ao código por si só não garante o “mergulho” nas malhas do significado. (...) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam a sua leitura”. (SOLE, 1998).

De acordo com Smith (1999, p. 17), a leitura não exige nenhuma habilidade linguística que não tenha sido demonstrada na compreensão da fala. E aprender a ler não envolve habilidade especial de aprendizagem. As crianças são aprendizes altamente habilitados e experientes, embora seja possível que o tipo de instrução as deixe confusas. A linguagem escrita deve ter sentido e utilidade para as crianças que estão lutando para aprender a ler. Essa assistência essencial pode ser dada pelos professores que entendem a natureza da leitura e que conhecem o aluno individualmente, mas não pelos procedimentos formais de ensino projetados previamente por alguém de fora da sala de aula.

Smith (1991, p. 251) reitera que não existe condição mental única de “prontidão para leitura”. As crianças estão prontas para aprender sempre que têm um objetivo e oportunidade inteligível para a leitura, não em termos de estabelecer um período de concentração de instrução sistemática, mas em um interesse de explorar, por sinais e rótulos, em listas telefônicas e folhetos, e em histórias. Nos contextos educacionais, a “prontidão para a leitura” está frequentemente relacionada mais à forma e demandas da instrução do que à própria leitura. Obviamente, se a instrução enfatiza o conhecimento de nomes de letras – um outro exemplo de “consciência metalinguística” – então uma criança que não pode aprender a natureza do alfabeto, não está pronta. Se a instrução requer uma atenção detalhada aos padrões de sons e um dialeto particular da linguagem falada, então uma criança que não pode fazer isto não está pronta. Mas nada disso tem algo a ver com a própria leitura.

Os alunos precisam aprender a ler e a compreender o que está sendo lido. Tal habilidade é crucial para seu bom desempenho acadêmico e social. Cruz (2007) corrobora com essa relevância e a confirma ao dizer que o domínio da leitura é a mais fundamental habilidade acadêmica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais. No entanto, existe uma elevada percentagem de crianças que apresentam dificuldades, na aprendizagem da leitura, com enormes custos acadêmicos, pessoais e sociais subsequentes.

Cafiero (2008, p. 100) defende que ensinar a ler não é mandar ler, nem propor perguntas sobre o texto, a serem respondidas por escrito em exercício de interpretação no “para casa” e, depois, corrigir apenas as respostas. Ensinar a ler é, entre outras ações, levar o aluno a relacionar

o assunto do texto a conhecimentos prévios enciclopédicos e de suas experiências de vida, inclusive experiências de outras leituras. Ensinar a ler é mostrar as estratégias usadas pelo autor para distribuir as informações ao longo do texto, dando prioridade a algumas e colocando outras como *pano de fundo*. É discutir diferentes formas de estruturação dependendo do gênero que se lê, levantando as informações, mostrando as relações entre uma e outra, perguntando sobre as partes principais e secundárias, sobre a tese e os argumentos, sobre a estruturação de cada gênero. Ensinar a ler é levar o aluno a perceber os implícitos e a linha de raciocínio que sustentam cada texto e a descobrir a ação do texto e sua finalidade. Ensinar a ler é comparar formas linguísticas, identificando as marcas que indicam a intencionalidade e os efeitos de sentido pretendidos, bem como o locutor e a variação linguística. Ensinar a ler é, antes de tudo, formar sujeitos leitores ativos, críticos que descubram a *importânciado ato* de ler.

Dentro desse contexto, é necessário ressaltar o papel do professor e, para Smith (1991, p. 246-247), o papel primário dos professores de leitura pode ser resumido em poucas palavras – é o de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usadas para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos essas finalidades. Onde as crianças veem pouca relevância na leitura, então os professores devem mostrar que está vale a pena. Onde as crianças encontram pouco interesse na leitura, os professores devem criar situações interessantes. Ninguém jamais ensinou uma criança que não estava interessada na leitura, e o interesse não pode ser exigido. Os professores devem, eles mesmos, ser usuários conspícuos da linguagem escrita.

Na visão de Smith (1991, p. 247), quando as crianças têm dificuldades em ler, os professores devem providenciar para que sejam auxiliadas a ler aquilo que desejam. Em parte, essa assistência pode ser dada pelo desenvolvimento da confiança da criança para ler por si mesma, de sua própria maneira, assumindo o risco de cometer erros e estando apta a ignorar aquilo que lhe é completamente incompreensível. Mesmo as interpretações pessoais bizarras são melhores do que nenhuma; as crianças logo descobrem os erros que fazem diferença. Mas as crianças também, de tempos em tempos, procurarão o auxílio de outros, tanto para responderem questões específicas ou para assisti-las com a leitura em geral. Tal leitura em favor da criança pode ser proporcionada pelo professor, um auxiliar, por outras crianças, ou por gravações.

Para Solé (1998, p. 92), não se pode pedir que o aluno, para o qual a leitura se transforma em um espelho que lhe devolve uma imagem pouco favorável de si mesmo, que tenha vontade de ler. Só com ajuda e confiança, a leitura deixará de ser prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante. Portanto, motivar as

crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler! ”, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados e tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo.

De acordo com Smith (1999, p. 125), para aprender a ler, as crianças devem ver formas de empregar a leitura para ampliar seus objetivos e interesses. Se a linguagem escrita tem significado para as crianças, elas aprenderão da mesma maneira que aprenderam a usar a linguagem falada. As crianças precisam que os outros leiam para elas até que possam ler sozinhas. As histórias são importantes e de grande ajuda – especialmente porque as crianças aprendem muito sobre leitura com os autores, mas também são importantes as placas, os rótulos e os outros casos de escrita que as cercam em seus ambientes. As crianças devem ser bem aceitas nos clubes de alfabetização para que possam receber todos os tipos de demonstração e colaboração de que precisam para tornarem-se leitores também.

Na concepção de Cruz (2007), o problema do ensino da leitura não se prende com a escolha do melhor método ou ideologia, mas, sim, com a definição de instruções mais efetivas. Ou seja, podemos dizer que o melhor processo de ensino da leitura é aquele onde as interações multivariadas entre os processos e os produtos são orientadas e organizadas tendo por base a questão: *Que alunos precisam do quê, quando, durante quanto tempo, com que tipo de instruções e em que tipo de contextos?* No ensino da leitura um dos desafios atuais é o de diminuir o fosso existente entre aquilo que a investigação nos diz que funciona, e as práticas ineficazes que muitos professores continuam a aprender durante a sua formação e, conseqüentemente, a levar a cabo durante a sua intervenção. Um bom ensino da leitura requer uma sequência coordenada de instruções, alinhada com materiais de instrução diversificados e atrativos, e com a facilitação de amplas oportunidades de prática.

De acordo com Solé (1998, p. 44), ler é compreender, e compreender é sobretudo um processo de construção de significado sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. –

que permitam abordar a tarefa com garantias ao êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo.

No sentido real, a compreensão da leitura é o produto final de um processo de comunicação. Esse processo de comunicação envolve a transmissão de ideias do autor para o leitor, usando o texto escrito como agente transmissor. Segundo Jorm (1985, p. 73), “ao produzir o texto escrito, o autor tem certos conhecimentos a comunicar que ele acredita que o leitor não tenha”. A leitura deve ser vista como a captação e interpretação de mensagens que os textos trazem consigo. Porém, muitos professores não estão lhe dando a devida importância, pois a consideram uma prática cotidiana, como se isso fosse insignificante. Para Solé (1998, p. 30), a interpretação progressiva do texto, isto é, a elaboração de sua compreensão, envolve determinar as ideias principais que ele contém. É importante estabelecer que, embora um autor possa elaborar um texto para comunicar determinados conteúdos, a ideia ou as ideias principais construídas pelo leitor dependem em grande parte dos seus objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece com relação aos primeiros.

Ao se falar em conhecimento prévio, muitos professores depositam nele a incapacidade da compreensão, pois os alunos não sabem nada. Porém é preciso ficar claro aos docentes que ter conhecimento prévio não significa que o aluno deve dominar plenamente o assunto que será tratado no texto. Para Solé (1998, p. 71), ao nos referirmos ao “conhecimento prévio adequado” ou relevante do leitor, não estamos nos referindo ao fato de ele “saber” o conteúdo do texto, mas ao fato de que entre este e seus conhecimentos exista uma distância ótima que permita o processo de atribuição de significados que caracteriza a compreensão. Palacios (2003, p. 14) ressalta que o grau de conhecimento prévio que o leitor possui deve ser pertinente ao conteúdo do texto. Este conhecimento lhe permitirá elaborar interpretações a partir do texto e o colocará em uma posição mais cômoda para uma compreensão posterior. De certo, ao mencionar o conhecimento prévio do leitor, não estamos afirmando que deva conhecer antecipadamente o conteúdo do texto e sim que haja uma aproximação entre texto e o seu conhecimento prévio que oportunize o processo de atribuição de significados que caracteriza a compreensão leitora.

A fundamentação da compreensão é a teoria do mundo que nós todos construímos e carregamos conosco permanentemente. Essa teoria é testada e modificada constantemente em todas as nossas interações com o mundo. É a fonte das previsões que nos possibilita encontrar sentido nos acontecimentos e na linguagem. Não podemos encontrar sentido no mundo se a situação que enfrentamos não puder ser relacionada com a nossa teoria do mundo (SMITH,

1999, p. 80). Palacios (2003, p. 23) coaduna-se com Smith quando assevera que o conhecimento da cultura, seu uso e a avaliação do contexto; é onde num primeiro plano os textos adquirem significados conotativos convidando os leitores a compreendê-lo. No tocante ao conhecimento de mundo supõe-se uma experiência vital do sujeito em virtude das relações físicas e sociais do seu contexto.

Adams e Collins (1995 *apud* RODRIGUES, 2004 *apud* MACHADO, 2012) ressaltam duas formas de entender a leitura: como decodificação de grafemas e sua conversão em fonemas, em um primeiro nível, e como a habilidade que o indivíduo tem em extrair significado, tanto explícito quanto implícito, de um texto. Com base nessa afirmação, Trindade (2002 *apud* MACHADO, 2012) afirma que o resultado final do ato de leitura, que é compreensão do texto lido, tem de ser obtido a partir da realização de várias tarefas em dois níveis diferentes de processamento: a decodificação e a compreensão. À decodificação estão ligados os mecanismos envolvidos no reconhecimento de palavras. Trindade destaca que o conhecimento de palavras condiciona toda a atividade de leitura porque se trata de um pressuposto para a compreensão. Ainda segundo a autora, é necessário que o custo cognitivo do reconhecimento de palavras seja pouco elevado para o leitor poder disponibilizar capacidade mental suficiente para as atividades que integram a compreensão e atuam em nível mais elevado. Desse modo, é necessário que a decodificação se torne um processo pelo menos parcialmente automático.

No tocante à extração de significado, citada anteriormente, Trindade (2002 *apud* MACHADO, 2012) postula que o subprocesso de compreensão envolve processamentos de nível superior, por meio dos quais o significado é constituído pela integração das palavras em frases e destas em parágrafos e textos. Situam-se nesse nível também, conforme a autora, as exigências do tipo metacognitivo, dado que a compreensão exige que o sujeito esteja consciente do seu próprio desempenho para tomar as medidas corretivas adequadas sempre que considerar necessário. Machado (2012), em conformidade com Solé (1998), assegura que o leitor precisa envolver-se em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e em sua própria bagagem, e em um processo que permite encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Nos dias de hoje, o professor tem uma aliada para o processo ensino-aprendizagem da leitura e da compreensão leitora, a tecnologia. Mas o docente precisa fazer dela uma ferramenta facilitadora e não mais um elemento que dificulte o processo. Ainda nesse pressuposto, Smith (1999, p. 164), acrescenta que todos aqueles interessados na educação devem ter consciência de que a tecnologia eletrônica usada simplesmente para distribuir um ensino pré-determinado poderia destruir a alfabetização, removendo completamente a aprendizagem da leitura, do

domínio do que é útil e significativo. Mas computadores podem ser usados pelos alunos como ferramentas potentes para explorar as possibilidades da linguagem escrita. A tecnologia não precisa usurpar o papel humano essencial dos professores em demonstrar e facilitar a alfabetização.

Gough, Juel e Griffith (1992 *apud* CRUZ 2007, p. 52) argumentam que a leitura é igual ao produto da descodificação e da compreensão, incluindo assim tanto o domínio das habilidades de reconhecimento das palavras como o domínio das estratégias de compreensão. No entanto, ainda que seja admitido o caráter interativo entre os processos de descodificação e os de compreensão, é importante referir que esta interação tem uma limitação: a compreensão não pode ser realizada sem a mediação da descodificação, enquanto o contrário já é possível. (CIOLER, 1996; SHAYWITZ, 2003). Em outras palavras, se não houver uma descodificação das palavras, não poderão ser levados a cabo os processos de compreensão, motivo pelo qual pode-se dizer que, para chegar-se à compreensão de um texto, é necessário que os processos de descodificação, identificação ou reconhecimento das palavras escritas sejam automatizados.

Em sua fala, Cruz (2007), esclarece que a descodificação resulta na identificação das palavras, e a compreensão está associada com o significado, ambos relacionados com os elementos do sistema de linguagem. Ou seja, no nível mais baixo do sistema da linguagem, a fonologia, está relacionada com a descodificação e, no nível mais elevado, encontramos os elementos necessários para a compreensão, como são a semântica, a sintaxe e o discurso. Deste modo, se nas funções linguísticas de nível inferior existir alguma fragilidade ou demora que dificulte a descodificação, surgirão bloqueios que impedirão o acesso aos processos de ordem superior que conduzem ao significado, e, portanto, à compreensão e ao entendimento de um texto. Portanto, é preciso ressaltar que embora a descodificação seja uma condição necessária, não é suficiente para a realização de uma leitura competente, pois, se o leitor ficar apenas pela descodificação de um conjunto de palavras, sem levar a cabo a integração semântica das mesmas, de pouco servirá a leitura. E embora uma criança possa ter sérias dificuldades na leitura devido a uma fragilidade fonológica nos níveis inferiores da linguagem, ao mesmo tempo, essa criança pode ter intacto todo o equipamento cognitivo que lhe permite realizar as habilidades intelectuais de ordem superior necessárias à compreensão.

Dando continuidade a sua afirmação, Cruz (2007, p. 71) afirma que para a execução de uma leitura hábil concorre uma série de operações, que tem o seu ponto de partida na análise visual dos estímulos. No entanto, ainda que necessárias, essas operações que se dirigem para o reconhecimento das palavras não são suficientes para assegurar que a compreensão ocorra. De fato, se o leitor não puder armazenar a informação do texto, se não tiver conhecimento prévios

sobre o mesmo, se não retirar a informação essencial ou se não puder ligar a informação que já tem com a nova que lhe é proporcionada pelo texto, então o seu processo de compreensão falhará. Para se ler adequadamente é necessária a coparticipação ou a participação sinérgica de vários mecanismos que formam um conglomerado de fatores, muitos dos quais são compartilhados com a linguagem oral.

De acordo com Palacios (2003, p. 23), uma perfeita compreensão leitora é essencial para uma posterior compreensão do texto. No entanto, a compreensão não é um privilégio que aparece e se desenvolve por si só. Para realmente compreender um texto, são necessários os seguintes requisitos: habilidade decodificadora, interpretação correta das unidades linguísticas e o processamento da informação. Desenvolver a habilidade decodificadora ou a capacidade leitora quer dizer que o aluno está em condições de atribuir significado aos grafemas ou signos gráficos do material de leitura. Fazer a interpretação correta das unidades linguísticas significa que o estudante deve compreender o significado dos signos linguísticos que são empregados na construção do texto. Processamento da informação, levando em consideração análises, sínteses, inferências, raciocínio, extrapolações etc. Clark (1990, p. 22 *apud* PALACIOS, 2003, p. 23) afirma que a compreensão leitora é como um conjunto de processos psicológicos que constituem uma série de operações mentais que processam a informação linguística desde a sua recepção até tornar-se uma decisão.

Smith (1999, p. 112) reitera que existem muitos tipos diferentes de texto e finalidades diferentes na leitura. Um dos aspectos da leitura que todos têm em comum é que perguntas são feitas sobre o texto. A compreensão ocorre quando são encontradas as respostas para essas perguntas. A habilidade de fazer perguntas relevantes e de saber onde encontrar as respostas no texto depende do conhecimento, do tipo de material, e da finalidade específica da leitura. Nada disto pode ser ensinado explicitamente, mas é desenvolvido com a prática da leitura.

Para Solé (1998, p. 46), quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos... etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, nesse sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. O professor precisa explicitar ao seu aluno que a compreensão leitora é capaz de libertá-lo das amarras do não entender, pois somos escravos de tudo que não conhecemos e não compreendemos. Muitas vezes, o aluno desiste da escola e do conhecimento acadêmico por se achar incapaz, pois tudo que a escola lhe apresenta não faz sentido, não tem significado algum para ele. E tudo isso só acontece porque ele não compreende as mensagens que estão nos livros, aí estes livros que deveriam ser seus parceiros,

seus passaportes para uma vida melhor se transformam em seus maiores inimigos. Segundo ainda Solé (1998, p. 47), se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações.

De acordo com Smith (1991, p. 112), existem vários paradoxos sobre o papel da memória na leitura. Quanto mais tentamos memorizar, menos tendemos a recordar. Quanto mais tentamos memorizar, menos ainda tendemos a compreender, o que não somente torna a memorização mais difícil – mas a torna inútil. Quem deseja memorizar algo absurdo, sem sentido? Por outro lado, quanto mais compreendemos, mais a memória cuidará de si mesma. Para que a leitura ultrapasse a memorização, Palacios (2003, p. 22) reitera que o caráter estratégico da leitura transcorre quando mediante o emprego de métodos o leitor identifica, percebe, apropria-se de suas limitações e a partir de então torna-se consciente de que, se não utilizar ou organizar seus recursos e ferramentas cognitivas de maneira inteligente e adaptativa, sua compreensão pode diminuir ou pode não acontecer.

Dando continuidade ao raciocínio supracitado, Palacios (2003, p. 22), reitera que a compreensão do texto concerne à assimilação do significado, ou melhor, da ideia central do texto, descobrindo o implícito do mesmo. Para que isso ocorra, é acionada uma série de mecanismos cognitivos como a supressão, generalização; as duas primeiras realizam-se quando o cérebro reconhece e elimina as ideias secundárias, conservando a ideia geral que auxilia na integração da nova informação. A concentração está presente quando se armazena a informação na memória semântica para evocá-la quando novas situações solicitarem sua presença.

De acordo com Cruz (2007, p. 245), muitas crianças têm insucesso escolar porque não dominam as habilidades de leitura, pois, sem a habilidade para ler, as oportunidades para o sucesso acadêmico e ocupacional são limitadas e as dificuldades na aprendizagem da leitura bloqueiam o prazer e o entusiasmo pela aprendizagem, manifestados pela maioria das crianças que entram na escola. Mais ainda, o fracasso ou insucesso escolar tem consequências devastadoras ao nível da autoestima, do desenvolvimento social e das oportunidades para acender a níveis superiores de ensino ou de emprego, verificando-se que estas consequências se tornam mais evidentes quando nos referimos a crianças que falham na aprendizagem da leitura.

Lihon (1988 *apud* PALACIOS, 2003, p. 24) propõe os seguintes níveis de compreensão leitora:

### **1º) Literalidade**

Neste nível capta-se os conteúdos explícitos do texto, por exemplo os significados das palavras, orações e o sentido completo, precisando o espaço e o tempo e a sucessão em que os fatos aconteceram.

### **2º) Retenção**

Vem a ser a capacidade de captar e assimilar os conteúdos do texto. Nesse nível se reproduzem as situações, armazenam-se na memória os aspectos, as passagens e os detalhes fundamentais do texto.

### **3º) Organização**

Neste nível são ordenados elementos vinculados que se dão no texto através da capacitação e estabelecimento de relações de hierarquização e generalização, assim mesmo se descobrem as causas e efeitos dos eventos que ocorreram e conseqüentemente estabelecimento de comparações. A identificação dos personagens em ordem hierárquica e o reordenamento de uma sequência são também parte da organização.

### **4º) Inferência**

Nela põe-se à prova a capacidade de descobrir aspectos implícitos no texto; por exemplo a complementação dos detalhes que não aparecem, a elaboração de hipóteses acerca das motivações internas do autor, torna-se possível deduzir as mensagens e propor um título distinto para o texto.

### **5º) Interpretação**

Neste nível, se elabora um material distinto ao texto base, mas conseqüentemente ligado a ele. A interpretação vem a ser algo assim como a construção de um texto com palavras próprias do leitor. Os indicadores que nos sinalizam que o aluno chegou a este nível são: dedução de conclusões, previsão de resultados e conseqüências, emissão de opiniões e reconstrução de textos por meio de uma síntese própria.

### **6º) Avaliação**

Neste nível surgem as formulações de juízos embasados na experiência e nos valores; depois de assimilar os sentidos explícitos do texto se emitem juízos a respeito da verossimilhança e dos valores apresentados.

### **7º) Criação**

Este nível coloca em jogo a criatividade. Do mesmo modo que a inferência, a interpretação e a avaliação do nível de criação, situa-se dentro do contexto das sínteses.

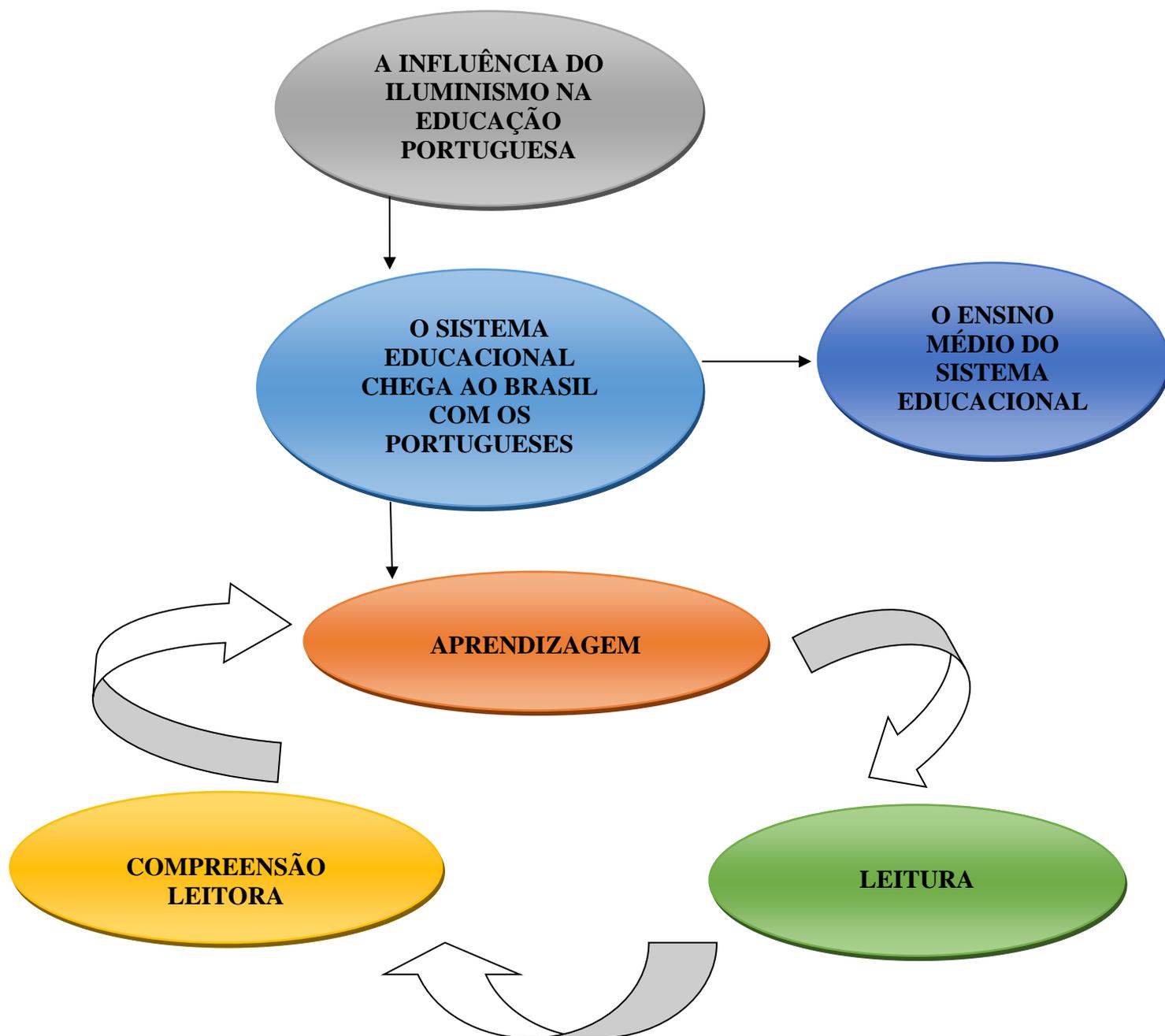
Para Smith (1999), compreensão quer dizer previsão e fazer perguntas – e compreensão são as respostas dadas a essas perguntas. Enquanto lemos, enquanto ouvimos uma pessoa falando, enquanto vivemos, estamos reiteradamente fazendo perguntas, e se essas indagações

forem respondidas, se não ficarmos com incertezas, estaremos compreendendo. Não compreendemos como consertar um aparelho se não tivermos resposta para a nossa própria pergunta “Qual destas partes vai aonde? ”. Não compreendemos pessoas que falam uma língua estrangeira se não podemos responder a questões como “O que você está a me dizer? ”. E não compreendemos um livro ou um artigo de jornal se não pudermos encontrar as respostas para as nossas próprias questões que acreditamos residirem nos textos impressos.

A escritora britânica Virgínia Woolf (2014, p. 83-84), em seu ensaio intitulado *Como se deve ler um livro?* Apresenta várias respostas a esse questionamento e conclui desta forma seu texto: “[...] será que encontramos resposta para a nossa pergunta inicial: como devemos ler um livro? Claramente, nenhuma resposta que sirva para todos, mas talvez algumas sugestões. Em primeiro lugar, um bom leitor dará ao escritor o benefício de todas as dúvidas e a ajuda de toda a sua imaginação; seguirá tão de perto e interpretá-la-á de forma tão inteligente quanto possível. E, a seguir, julgará com a máxima severidade. Lembrar-se-á de que cada livro tem o direito de ser julgado em função dos melhores do seu gênero. Um bom leitor será aventureiro, lato na escolha, fiel aos seus próprios instintos, mas pronto a tomar em consideração os instintos de outros. Esse é um plano que pode ser completado a gosto e sem pressa, mas ler desta maneira é ser um leitor que os escritores respeitam. É através de tais leitores que as obras-primas são divulgadas. [...] a razão pela qual evoluímos de porcos para homens e mulheres e saímos das cavernas e pusemos de lado os arcos e flechas e nos sentamos ao redor da fogueira e comemos e bebemos e nos divertimos e demos aos pobres e ajudamos os doentes e construímos passeios e casas e erigimos uma espécie de abrigo e de sociedade sobre a vastidão do mundo não é mais do que isto: adoramos ler. ”

Tendo como propósito apresentar o panorama das aulas de Língua Portuguesa no atual Sistema Educacional do Ensino Médio no Distrito Federal e como objetivo geral analisar as concepções de alunos do Ensino Médio do 1º, 2º e 3º Anos, de uma escola da rede pública do DF, acerca dos conceitos de aprendizagem, de leitura e de compreensão leitora, esse referencial teórico foi elaborado. O esquema a seguir sintetiza sua concepção:

Figura 1 - Esquema de elaboração do referencial teórico



Fonte: Elaborado pela própria autora.

## CAPÍTULO 6 - PERCURSO METODOLÓGICO

Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino.

Leonardo da Vinci

### 6.1 Eu, pesquisadora

Em dezembro de 2000, graduei-me em Letras-Português pela Universidade Católica de Brasília; estava com vinte e três anos. Sempre desejei ser professora, a única dúvida era se lecionaria Língua Portuguesa ou História. Língua Portuguesa foi minha escolha. Saí da graduação transbordando de expectativas e anseios. Lecionar me parecia tarefa não muito complexa, mas, ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula, não havia a quem recorrer, então tive que enfrentar a tarefa de ministrar aulas em uma sala de aula real com alunos reais. A partir desse momento, minha concepção mudou, pois percebi que não era uma tarefa fácil, como eu havia pensado. Essa minha primeira experiência como docente foi em uma escola particular, dirigida por freiras. A turma que a mim foi entregue era uma classe da antiga 5ª série e atual 6º Ano.

Assim, durante três anos trabalhei em diferentes instituições privadas. Lecionei no Ensino Fundamental, Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que foi primordial para mim como experiência em docência na disciplina que abracei, a língua portuguesa. No decorrer desse tempo, percebi que ensinar a ler e a compreender não era tarefa fácil e que minha graduação não havia me preparado para tal desafio.

Em 2003, tomei posse na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde permaneço até hoje. Passei por diversas escolas as quais estão situadas em Santa Maria, Samambaia, Ceilândia, Gama, Guará e por último Riacho Fundo II. Trabalhei com todos os segmentos ofertados pela rede pública de ensino: o Fundamental e o Médio, com todos os anos, além da EJA e Aceleração.

Durante alguns anos, vi e vivenciei diversas situações dentro do contexto escolar, mas, quando cheguei às classes de aceleração, percebi que tinha grandes desafios a superar, porém como fazer? Por onde começar? Eu tinha em uma sala de aula alunos com defasagem idade-série, ou seja, alunos de quatorze a dezoito anos no sexto, sétimo e oitavo ano. Eu ficaria com eles de 7h as 12h mediando todas as áreas do conhecimento, tendo como suporte os vídeos do Telecurso, feitos pela Fundação Roberto Marinho.

Descobri que alguns alunos não eram plenamente alfabetizados e todos apresentavam muita dificuldade para ler, decodificar era um grande desafio, fazê-los compreender o que foi lido impossível. Recorri às professoras alfabetizadoras que trabalhavam na escola, pois não sei alfabetizar e como ensinar a ler um aluno que não completou seu ciclo de alfabetização? Eu não tinha essa resposta. Por mais que desejassem me ajudar, era muito difícil para mim ensinar leitura e compreensão leitora para os 38 alunos em média que havia em minha sala. Reclamar do sistema? Colocar a culpa no desinteresse dos alunos? Afirmar que os professores anteriores eram os responsáveis por tais lacunas na aprendizagem dos alunos? Não, nada disso adiantaria; eu tinha um problema real, concreto e muitas vidas esperando de mim uma solução. Para muitos aquelas turmas de aceleração eram a última chance de se manterem na escola, de chegarem ao Ensino Médio e superarem a defasagem idade-série. Foi assim que surgiu a professora pesquisadora. Decidi que a melhor saída era pesquisar aquele cenário e então depois de compreendê-lo buscar as respostas para tantas perguntas.

Em 2009, ingressei no mestrado em educação na Universidade de Brasília e minha dissertação de mestrado teve como título: *Níveis de Alfabetismo e a Compreensão Leitora em Turma de Aceleração*. O objetivo geral era analisar as relações de trocas entre duplas de alunos heterogêneos (em relação aos níveis de alfabetismo), visando a compreender a construção de um ambiente privilegiado de aprendizagem da compreensão leitora na classe de aceleração. Os resultados confirmaram algumas asserções, apontaram algumas estratégias a serem adotadas para melhorar esse processo ensino-aprendizagem da leitura e compreensão leitora e como fazer com que essa trajetória despertasse o interesse dos alunos.

Após retornar à sala de aula, lecionei somente no Ensino Médio. Eu tinha seis turmas de primeiro ano. Quando perguntei se gostavam de ler, quase todos afirmaram que não, que ler era muito chato, cansativo, como dizem: “nada a ver”. Mas eu precisava fazer com que essa realidade se transformasse. Então, começamos, todos os dias algum aluno era responsável por ler o que desejasse e levar para sala de aula e compartilhar com os demais. Ele deveria ler e falar por que escolheu aquele texto. Teve de tudo desde versículos da Bíblia a músicas de *reggae*. Assim passamos cerca de dois meses; nada era imposto por mim, tudo partia do desejo e interesse de cada um. Depois desse tempo começamos a debater acerca de cada leitura; todos falavam quando queriam e o que entendiam. Resolvi deixar a leitura mais prazerosa e começamos a fazer nossas atividades leitoras fora da sala de aula. Íamos para debaixo das árvores no pátio da escola, deitávamos na grama e cada um começou a ler um livro. No final do ano já liam Maquiavel, Machado de Assis, Gustave Flaubert, dentre outros. Não ficavam

mais só na leitura; as rodas de debate acerca do que foi lido continuavam, no entanto, de forma mais profunda e com mais reflexões.

Após três anos nessa escola fui transferida para o Centro de Ensino Médio do Riacho Fundo II, lá eu tinha turmas do 1º, 2º e 3º ano. A resposta para a pergunta feita aos alunos do Centro de Ensino Médio do Guará não teve uma resposta diferente, porém, o número de alunos que não gostavam de ler era maior. Os recursos dessa escola também eram poucos, até o espaço físico era muito menor, não havia pátio tampouco árvores, a biblioteca era um depósito de livros onde mal se podia entrar. Mais uma vez eu tinha que encontrar uma saída para trabalhar com meus alunos. Então perguntei quem gostava de usar as redes sociais e o WhatsApp; a resposta foi unânime: Eu. Todos utilizavam e gostavam, assim comecei a trabalhar a leitura usando a tecnologia a meu favor. Após três meses de trabalho saí de licença para fazer meu doutorado.

Decidi entrar no doutorado porque algumas indagações foram deixadas para trás não foram aclaradas no meu mestrado, pois o tempo foi insuficiente. Então em 2014, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília para buscar e entender ainda mais o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da compreensão leitora. O projeto inicial foi mudando com o tempo até chegar a este formato. O foco de pesquisa também se alterou; o antigo título era: *O Professor do Ensino Médio e suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da leitura: formação, mediação e desenvolvimento de competências leitoras nos educandos*. Após cursar algumas disciplinas e ler mais sobre o tema, percebi que estava muito amplo e deveria ser mais específica. Sempre desejei ser professora e a professora pesquisadora surgiu em meio a tantas dificuldades encontradas em sala de aula.

## **6.2 Natureza do estudo**

Ao se fazer um retrospecto da história da Ciência, é notório que muito se construiu, em termos teóricos, para que os pesquisadores, na atualidade, consigam fundamentar-se conceitualmente com a finalidade de desempenharem suas práxis. Desse modo, é bastante edificante que o pesquisador tenha a fidedigna noção do que é “Ciência” e do que é “Conhecimento” para que, assim, ele possa se colocar perante uma prática de pesquisa.

De acordo com Gil (2008, p. 2), etimologicamente ciência significa conhecimento. Não há dúvida, porém, quanto à inadequação desta definição, considerando-se o atual estágio de desenvolvimento da ciência. Há conhecimentos que não pertencem à ciência, como o conhecimento vulgar, o religioso e, em certa acepção, o filosófico. O fato de não se aceitar a definição etimológica não significa, porém, que seja possível hoje definir-se de forma bastante

clara o que seja ciência. Poucas coisas em ciência são tão controversas quanto sua definição, havendo mesmo autores que consideram essa discussão insolúvel.

Ainda segundo Gil (2008), embora sem uma solução definitiva para o problema da definição, torna-se possível, mediante reflexão, discriminar-se com razoável grau de precisão o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Pode-se considerar a ciência como uma forma de conhecimento que tem por objetivo formular, mediante linguagem rigorosa e apropriada – se possível, com auxílio da linguagem matemática –, leis que regem os fenômenos. Embora sendo as mais variadas, essas leis apresentam vários pontos em comum: são capazes de descrever séries de fenômenos; são comprováveis por meio da observação e da experimentação; são capazes de prever – pelo menos de forma probabilística – acontecimentos futuros.

Nesse contexto, Gil afirma que:

Pode-se definir ciência mediante a identificação de suas características essenciais. Assim, a ciência pode ser caracterizada como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral verificável e falível. O conhecimento científico é objetivo porque descreve a realidade independentemente dos caprichos do pesquisador. É racional porque se vale sobretudo da razão, e não de sensação ou impressões, para chegar a seus resultados. É sistemático porque se preocupa em construir sistemas de ideias organizadas racionalmente e em incluir os conhecimentos parciais em totalidades cada vez mais amplas. É geral porque seu interesse se dirige fundamentalmente à elaboração de leis ou normas gerais, que explicam todos os fenômenos de certo tipo. É verificável porque sempre possibilita demonstrar a veracidade das informações. Finalmente, é falível porque, ao contrário de outros sistemas de conhecimento elaborados pelo homem, reconhece sua própria capacidade de errar. (2008, p. 2-3).

As ciências dedicaram-se durante anos especificamente ao conhecimento dos fenômenos e fatos da natureza. O estudo do homem e da sociedade até a segunda metade do século XIX era realizado por teólogos e filósofos, os mesmos desenvolveram trabalhos extremamente relevantes, que até hoje causam admiração. Porém, as mudanças e as inovações, tanto no contexto político quanto tecnológico desse período, foram alavancas propulsoras para que se buscasse compreender o homem e a sociedade de maneira tão confiável quanto os instrumentos proporcionados pelas ciências da natureza. Desenvolveu-se, então, o Positivismo, uma concepção científica do saber. Gil (2008), ao falar do Positivismo, apresenta suas características principais: (1) o conhecimento científico, tanto da natureza quanto da sociedade, é o objetivo, não podemos ser influenciados de forma alguma pelo pesquisador; (2) o conhecimento científico repousa na experimentação; (3) o conhecimento científico é quantitativo; e (4) o conhecimento científico supõe a existência de leis que determinam a ocorrência dos fatos.

Gil (2008) observa que as ciências sociais foram construídas principalmente no século XIX, graças à influência da orientação positiva. Tanto é que Augusto Comte, o Pai do Positivismo, é considerado também o Pai da Sociologia. Assim, as ciências sociais, fundamentadas na perspectiva positivista, supõem que os fatos humanos são semelhantes aos da natureza, observados sem ideias preconcebidas, submetidos à experimentação, expressos em termos quantitativos e explicados segundo leis gerais. Mas esse modelo proposto para as ciências sociais logo passou a ser questionado, pois ficaram claras as suas limitações para o estudo do homem e da sociedade. Isso não significa, que a pretensão de estudar cientificamente o homem e a sociedade deva ser abandonada. Torna-se necessário, porém, reconhecer que os objetos das ciências humanas e sociais são muito diferentes dos das ciências físicas e biológicas (...). Nas ciências sociais, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno.

Conforme postula Flick (2004, p. 18), a mudança social acelerada e a consequente diversificação de esferas de vida fazem com que os pesquisadores sociais defrontem-se, cada vez mais, com novos contextos e perspectivas sociais; situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa derivadas de modelos teóricos e testados sobre a evidência empírica – fracassam na diferenciação de objetos. Consequentemente, a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem de contextos sociais a serem estudados. Entretanto, contrariando o equívoco difundido, tais conceitos são, em sua essência, influenciados por um conhecimento teórico anterior. Porém, aqui, as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos.

As ciências humanas postulam o conhecer por meio de atividades que se constituem e se formam pela tessitura permanente com a subjetividade, o que conduz à percepção de que o sujeito se organiza tendo como finalidade assimilar a essência dos objetos que se lhe apresentam; é nessa apropriação que se revela o conhecimento. É notável, portanto, que, mesmo mantendo uma referida distância do objeto de pesquisa, o real conhecimento só emerge da interação entre objeto a ser pesquisado e pesquisador.

No momento do nascimento das ciências sociais, no século XIX, uma das grandes preocupações era neutralizar o máximo possível os interesses políticos e éticos do analista, de modo a atingir mais facilmente a realidade objetiva ou a verdade. Retomava-se, assim, um objetivo estabelecido nas ciências da natureza. Atualmente, essas mesmas ciências parecem nos dizer que o mais importante não é envolver-se com um conhecimento neutro da realidade objetiva, mas, ao contrário, produzir um conhecimento, certamente útil, mas explicitamente

orientado por um projeto ético visando à solidariedade, à harmonia e à criatividade. O “viés” era um problema; agora, sob a condição de ser eticamente bem orientado, ele é o que conta para a ciência (PIRES, 2008).

Para Deslauriers e Kérisit (2008, p. 149-150), a proximidade entre os atores sociais e o pesquisador, na pesquisa qualitativa, acarretou a possibilidade de considerar estes mesmos atores como objetos definidos por um conjunto de propriedades que o pesquisador pode fazer variar à vontade. Ao buscar descrever o “jogo da vida real” (ERICKSON, 1986, p.163 *apud* DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008), sob uma perspectiva holística e interpretativa, o pesquisador qualitativo busca o real em função de uma problemática relacional que se insere em um contexto determinado. Segundo Poupert, “nesse tipo de pesquisa, o campo de estudo não é pré-estruturado, nem operacionalizado de antemão. O pesquisador deve se render às condições particulares do campo e estar atento às dimensões que possam se revelar pertinentes”. (POUPART, 1981, p. 46 *apud* DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008).

A relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida. Expressões-chave para essa pluralização são a “nova obscuridade” (HABERMAS, 1996 *apud* FLICK, 2004), a crescente “individualização das formas de vida e dos padrões biográficos” (BECK, 1992 *apud* FLICK, 2004) e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida (HRADIL, 1992 *apud* FLICK, 2004). Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. Os defensores do pós-modernismo argumentam que a era das grandes narrativas e teorias chegou ao final: narrativas agora devem ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais. Quanto à pluralização de estilos de vida e de padrões de interpretação na sociedade moderna e pós-moderna, a afirmação de Herbert Blumer ganha novamente relevância, assumindo novas implicações: “A postura inicial do cientista social e do psicólogo quase sempre carece de familiaridade com o que de fato ocorre na esfera da vida que ele se propõe estudar” (BLUMER, 1969, p. 33 *apud* FLICK, 2004).

Bortoni-Ricardo (2008) declara que a pesquisa qualitativa não se propõe testar relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.

As ideias centrais que conduzem a pesquisa qualitativa diferem daquelas empregadas na pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa constituem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos. De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-las ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2004).

Conforme Lüdke e André (1996, p. 43), são cinco as características básicas da pesquisa qualitativa, chamada, às vezes, também de naturalística: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Flick (2004) também apresenta aspectos da pesquisa qualitativa e seriam eles: apropriabilidade de métodos e teorias; perspectiva dos participantes e sua diversidade; reflexibilidade do pesquisador e da pesquisa; variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa; Verstehen (análise interpretativa ou participativa dos fenômenos sociais) como princípio epistemológico; reconstrução da realidade como base e texto como material empírico.

De acordo com Silva (2016), na pesquisa em ciências humanas, a busca pelo método mostra-se um elemento particularmente delicado, uma vez que, na maioria dos casos, sujeito e objeto de pesquisa mantêm uma relação muito próxima o que, para uma visão mais tradicional de pesquisa, poderia comprometer a verificação dos dados obtidos; há ainda aqueles que atribuem tal “problemática” ao fato de as ciências humanas lidarem com dados subjetivos, de difícil mensuração. Note-se que o processo, de fato, volta-se muito mais para a questão do método, o qual se converterá em metodologia; o que é relevante, de fato, é que o pesquisador tenha segurança e embasamento a respeito do método que norteará as escolhas metodológicas de sua pesquisa.

Laville e Dionne (1999) apresentam que os fatos humanos são muito mais complexos que os fatos da natureza. Em razão disso, não podem ser considerados como coisas, o que exige do pesquisador uma postura totalmente diferente da que assume quando realiza pesquisa em ciências naturais.

Para realizar um processo de investigação científica da natureza e da sociedade, deve-se seguir métodos que esclareçam os procedimentos lógicos. Segundo Gil (2008), os métodos são desenvolvidos a partir de elevados graus de abstração, que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações. Cada método vincula-se a uma das correntes filosóficas que se propõe a explicar como se processa o conhecimento da realidade.

Silva (2016) assevera que o ato de filosofar vincula-se, diretamente, ao desejo humano de buscar explicações para aquilo que cerca o indivíduo, valendo-se do conhecimento. Produzir conhecimento, dessa maneira, é “fazer” filosofia; e, para produzir esse conhecimento, o sujeito se vale da Ciência – não a “Ciência” compreendida pelo senso-comum, mas, sim, a Ciência na perspectiva do conhecimento acadêmico, que produzirá cultura acadêmica e de interesse social. Essa íntima relação entre Filosofia e Ciência tem seu equivalente “material” na relação sujeito/objeto de pesquisa.

Silva enfatiza:

Em razão disso, faz-se fundamental, antes de se pretender a pesquisa em ciências humanas, que se compreenda o debate que foi construído, filosoficamente, ao longo do tempo, sobre conhecimento e sobre ciência. O pesquisador da área de humanas não pode perder de vista que para que o conhecimento se produza de modo efetivo, uma pesquisa deve ser realizada por interesse pelo pensar. Uma boa pesquisa somente se verterá em conhecimento quando se adotar uma postura reflexiva diante dos conceitos que estão sendo pesquisados; somente quando se aplicar a esses conceitos o verdadeiro espírito de filosofar, a fim de que se possa produzir alguma inovação acerca do que se pesquisa. Eis a essência da verdadeira *Filosofia da Ciência*. (2016, p. 61).

O escopo teórico construído pela Filosofia da Ciência ao longo da história contribui para que se pense a prática do pesquisador de forma mais responsável e buscando-se, sempre, o rigor devido. Para que isso ocorra, deve-se ter em mente, de forma mais nítida possível, qual a vinculação teórico-metodológica da pesquisa que se pretende fazer. Ninguém constrói um discurso no vazio; no entanto, também, é fundamental que se questionem os discursos estabelecidos para, a partir daí construir-se conhecimento de fato; e não mera reprodução de conceitos. Conhecer, antes de tudo, é ação que encaminha para a liberdade. O indivíduo, ao buscar conhecimento, tem em suas mãos a chance de se libertar das amarras propostas pelos

discursos socialmente estruturados e, por vezes, pouco questionados. Na prática da pesquisa científica, este deve ser o papel do pesquisador: buscar o conhecimento para proporcionar a liberdade (SILVA, 2016).

Pesquisar não é tarefa fácil, buscar o método que faça essa pesquisa ser científica e eficaz à sociedade é função ainda mais desafiadora. Duas margens existem no rio do pesquisar, uma chama-se quantitativa e a outra qualitativa. Porém, o barco que permite ao pesquisador navegar por essas águas com mais prudência não é o questionamento de qual margem é a mais correta, e sim, qual delas se ajusta mais aos objetivos pretendidos na pesquisa. Nessa perspectiva, é relevante observar que tanto a pesquisa quantitativa como a pesquisa qualitativa possuem suas particularidades e que ambas apresentam caminhos viáveis ao que se pretende conhecer, pois, segundo afirma Demo (1995), a pesquisa permite que se conheça a realidade cientificamente.

Flick (2004, p. 22), ao relatar acerca da variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa, afirma que a mesma não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, ao passo que uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas. Essa variedade de abordagens distintas é resultado de diferentes linhas de desenvolvimento na história da pesquisa qualitativa, cuja evolução deu-se, até certo ponto, de forma paralela, e, em parte, de forma sequencial.

Quando o pesquisador trabalha com o conhecimento científico e com as relações mútuas que se criam ao longo do processo de investigação, tem-se uma gama de processos de construções sendo analisados e estudados paralelamente às construções científicas, ou seja, (mais ou menos codificadas) pelo pesquisador na coleta, no tratamento e na interpretação de dados assim como na apresentação de descobertas. Nessas construções surgem as relações pressupostas: a experiência do dia a dia é traduzida para o conhecimento por aqueles que estão sendo analisados e os pesquisadores, por sua vez, transformam em textos os relatos dessas experiências ou eventos e atividades.

Este estudo, por centrar-se na análise das concepções de alunos do Ensino Médio do 1º, 2º e 3º anos, de uma escola pública do DF, acerca dos conceitos de aprendizagem, leitura e compreensão leitora, fará uso da metodologia qualitativa. Tal metodologia será mais adequada para tais investigações, uma vez que objetiva compreender e desvendar concepções discentes a partir das falas individuais das pessoas envolvidas. Para que a compreensão dos dados seja

obtida em sua plenitude, sem ruídos ou interferências nos sentidos que essas falas carregam, esse trabalho terá como âncora o método da hermenêutica. Toda a análise de material qualitativo obtido a partir do questionário, das entrevistas, das observações e aplicação de provas do PAS será embasada nesse método com o propósito de especificar núcleos de significação e sentido para o entendimento e formação de sentidos nas falas dos professores e alunos colaboradores da pesquisa.

### 6.3 A hermenêutica na elaboração de conhecimento em ciências humanas

Consoante com Terra *et al* (2009), a origem da palavra hermenêutica sobrevém do verbo grego *hermeneuin*, que significa interpretar, e também do substantivo *hermeneia*, que significa interpretação. Há uma versão associada à mitologia grega em que o termo hermenêutico vincula-se ao deus-mensageiro-alado Hermes, que está associado à função de tornar explícita, nítida, decifrável a linguagem humana. Há também outra direção do termo hermenêutica, que sugere explicação. Nesse sentido, salienta-se o discurso da compreensão, pois as palavras vão além do dizer: elas elucidam, ligam e aclaram o que se deseja transmitir. O significado, portanto, está relacionado a alguém e ao contexto. É nessa conexão que estabelece significado.

Grondin declara que

Não é por acaso que as principais regras hermenêuticas foram frequentemente extraídas da retórica, a arte do bem dizer, que se funda na ideia de que o pensamento que se procura comunicar deve ser apresentado de maneira eficaz no discurso. É especialmente o caso da importante regra hermenêutica do todo e das partes, segundo a qual as partes de um escrito devem ser entendidas a partir do todo constituído por um discurso e por sua intenção geral. (2012, p. 19).

De acordo com esse estudioso, é possível diferir, ao longo do tempo, três grandes interpretações para a essência, coerência e discernimento da hermenêutica. Em seu primeiro sentido, o termo clássico significava a *arte de* interpretar textos. Essa arte se desenvolveu, sobretudo, no seio das disciplinas ligadas à interpretação dos textos sagrados ou canônicos: a teologia (que elaborou uma *hermenêutica sacra*), o direito (*hermenêutica iuris*) e a filologia (*hermenêutica profana*). Nessa primeira concepção, apresentava um objetivo essencialmente normativo: propor regras, preceitos ou cânones que permitissem interpretar os textos. Assim, a maioria das regras era tomada de empréstimo da retórica, uma das ciências fundamentais do *trivium* (ao lado da gramática e da dialética) e no seio da qual se encontravam com frequência reflexões hermenêuticas sobre a arte de interpretar.

A segunda concepção chega com Schleiermacher, o qual projetava uma hermenêutica mais universal, que foi inaugurada por Dilthey. Conforme Grondin (2012 *apud* SILVA, 2016), Dilthey conhece bem a tradição mais clássica da hermenêutica e sempre a pressupõe, sem deixar de enriquecê-la com uma nova tarefa: se a hermenêutica se inclinava sobre as regras e os métodos das ciências do entendimento, ela poderia servir de fundamento metodológico a todas as ciências humanas (letras, história, teologia, filosofia, ou seja, “ciências sociais”). A hermenêutica torna-se, assim, uma reflexão metodológica sobre a pretensão de verdade e o estatuto científico das ciências humanas. Sendo assim, a reflexão eleva-se contra o pano de fundo do desenvolvimento pelo qual passaram as ciências “puras” no século XIX, sucesso amplamente atribuído ao rigor de seus métodos, diante dos quais as ciências humanas pareciam muito deficientes. Se as ciências humanas quisessem tornar-se ciências respeitáveis, deveriam ter como base uma metodologia em que coubesse à hermenêutica fazer surgir tanto para legitimar e para dar o devido grau de respeito e confiabilidade às ciências humanas. Tem-se aí uma visão metodológica da hermenêutica que perdurou por muitos anos até o advento da terceira concepção.

A terceira concepção emerge em contrapeso à percepção metodológica da hermenêutica. Ela agora imputa-se a configuração de uma filosofia universal da interpretação. Sua ideia fundamental, de acordo com Grondin (2012 *apud* SILVA, 2014), é que o entendimento e a interpretação não são apenas métodos encontráveis nas ciências humanas, mas processos fundamentais que se encontram no próprio núcleo da vida. A interpretação surge, cada vez mais, como uma característica essencial da presença no mundo e a função da hermenêutica é, através de seus métodos, transpor, por meio da linguagem, os vestígios, as indicações para o entendimento do fazer da humanidade.

A hermenêutica é uma epistemologia que quer buscar a compreensão de algo, tendo a devida noção de que uma compreensão não pode ser considerada absoluta, haja vista ser relativizada pela cultura. Dilthey (2010) esclarece bem essa questão quando apresenta que a cultura é a fonte privilegiada para se traduzir as reais condições psíquicas e históricas do homem no tempo. Em razão disso, essa epistemologia encontrou *locus* privilegiado nas ciências humanas, uma vez que auxilia nessa compreensão dos aspectos subjetivos, determinados histórica e culturalmente. Com isso, entrou em conflito direto com a epistemologia cartesiana, claramente vinculada às ciências naturais e exatas.

A hermenêutica, como base epistemológica das ciências humanas (ou ciências do espírito), traça um percurso iniciado em Schleiermacher, passando por Dilthey, Heidegger e Gadamer. Deve-se delimitar, contudo, que Schleiermacher e Dilthey compreendem a

hermenêutica como sendo filosófica; Heidegger e Gadamer a compreendem em bases ontológicas, sendo que o primeiro não a considera uma base metodológica para as ciências humanas, mas, sim, como a condição humana fundamental no mundo.

A discussão da hermenêutica como base para as ciências humanas vincula-se, decisivamente, à compreensão do que seja a ciência humana. Dilthey (2010) defende que as ciências naturais não poderiam servir de modelo para as ciências humanas (ou do espírito), tendo em vista que estas as antecedem. Nesse sentido, as ciências humanas possibilitam a captação do singular, do individual da realidade histórico-social, o conhecimento das uniformidades que operam em sua formação, estabelecendo os fins e regras para sua futura criação.

Para Dilthey (2010), portanto, a hermenêutica seria a metodologia das ciências humanas. Defende, dessa feita, a diferença entre explicação e compreensão, base de seu debate hermenêutico e de diferenciação entre as ciências naturais e as ciências do espírito. De acordo com ele, os eventos naturais devem ser explicados; mas os eventos históricos, sociais e os valores da cultura devem ser compreendidos.

Segundo Grondin (2012), há três momentos distintos do pensamento de Dilthey a saber: I) o momento de passagem da hermenêutica de filosofia para o campo de metodologia das ciências humanas sobre categorias que lhes sejam próprias (lógica), sobre uma teoria do conhecimento (epistemologia) e sobre uma teoria do método específico; II) a hermenêutica como metodologia do entendimento histórico dos indivíduos, sendo “a arte da interpretação das manifestações vitais fixadas por escrito”. O objetivo da interpretação é entender a individualidade a partir de seus sinais exteriores. III) na última fase, a universalidade da hermenêutica ou do reino da interpretação consiste em que o entendimento e a interpretação não são apenas “métodos”, mas traduzem uma busca de sentido e de expressão ainda mais originária da própria vida, através das várias formas de expressão que as ciências humanas buscam entender recriando a experiência da qual elas brotam.

Em seus estudos (SCHLEIERMACHER, 2010 *apud* SILVA, 2016), concentrou-se em pensar conjuntamente o realismo e o idealismo, ou seja, aquilo que é universal em conjunto com o que é particular. Dessa forma, propunha que cada indivíduo é uma manifestação do viver total, trazendo em si um mínimo do todo. É nessa perspectiva que estabelece os pressupostos da hermenêutica voltada, especificamente, para o âmbito da filosofia, buscando, dessa maneira, estabelecer suas bases, suas razões. Gadamer (2007) esclarece, nessa perspectiva, que Schleiermacher busca a compreensão no problema da individualidade e, desse modo, a hermenêutica passa a ter uma tarefa universal.

Nessa perspectiva de junção do universal com o particular, Schleiermacher defende que pensamento e linguagem são inseparáveis, estabelecendo uma relação complementar e, portanto, sendo a própria linguagem uma fonte da relatividade (BRAIDA, 1995/2010 *apud* SILVA, 2016). É dessa perspectiva que surge a noção de linguagem como fonte de pressuposição constante.

Gadamer (2007 *apud* SILVA, 2016) busca refazer o percurso que Dilthey estabeleceu para a hermenêutica como ciência humana. Para isso, propõe-se a explicitar um novo modo de compreender a razão e a existência humanas, tendo como norte a experiência concreta dos homens e sua finitude (BRITO, 2005). Na perspectiva de Gadamer, a hermenêutica deve ter como meta a liberação da verdade.

Em conformidade com Brito (2005, p. 152 *apud* SILVA, 2016), Gadamer define que a hermenêutica se impõe como a gênese da consciência histórica. A partir da tese básica de Schleiermacher, segundo a qual o importante é que se compreenda um autor melhor do que ele próprio se tenha compreendido, Gadamer defende que “[...] o ato de compreensão é a realização reconstrutiva de uma produção” (BRITO, 2005).

Segundo Gadamer (1970 *apud* SILVA, 2016), a compreensão é a interpretação. Ela não é uma atividade isolada executada pelos seres humanos, mas uma estrutura básica de nossa experiência de vida, pois, segundo o filósofo, estamos sempre tomando algo *por* algo. O ato de interpretar (ou tomar algo *por* algo) não deve desconsiderar as intencionalidades ou os preconceitos sócio-históricos como uma característica ou um atributo do qual o intérprete deva livrar-se ou que ele deva se empenhar para controlar a fim de chegar a uma compreensão “clara”.

Berstein resume bem a noção proposta por Gadamer do caráter progressivo, aberto, preventivo, da formação do significado, ao dizer que

[...] estamos sempre compreendendo e interpretando à luz de nossos prejulgamentos e preconceitos preventivos, os quais também vêm sofrendo mudanças no curso da história. É por isso que Gadamer nos diz que compreender é sempre compreender de uma maneira diferente. Mas isso não significa que nossas interpretações sejam arbitrárias e deturpantes. Devemos sempre visar a uma compreensão correta do que dizem as “coisas em si mesmas” (os objetos de nossa interpretação). Porém, o que as “coisas em si mesmas” dizem será diferente à luz de nossos horizontes mutáveis e das diferentes perguntas que aprendemos a fazer. (1983, p. 139).

Apesar das divergências teóricas acerca do papel da hermenêutica – e de sua relação com as ciências humanas – não se pode perder de vista ser ela um dos pilares que sustentam a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. Ao fornecer subsídios teóricos para a

compreensão dos discursos, sejam de que natureza forem, a hermenêutica possibilita a compreensão da realidade e das condições histórico-sociais em que um sujeito e sua produção se inserem. Com isso, possibilitam-se encontros intersubjetivos, nos quais um conceito revela sempre além do que mostra Silva (2016).

#### 6.4 A análise de conteúdo

A preocupação com a Análise de Conteúdo das mensagens, dos enunciados do discurso e das informações é muito mais antiga do que a reflexão que se ocupa da formalização de seus pressupostos epistemológicos, teóricos e de seus procedimentos operacionais. A definição dos símbolos, sinais e “mensagens de Deus” marca a primeira tentativa de responder à questão “O que essa mensagem significa? ”, que teve como foco a exegese dos textos bíblicos para que fosse possível compreender e interpretar as metáforas e as parábolas, segundo Franco (2008).

O que é a análise de conteúdo? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplica a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados até a extração de estruturas traduzidas em modelos – é uma forma hermenêutica controlada, baseada na dedução, na inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação” responde a esta atitude de *voyeur* de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por esta dupla leitura, em que uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião ... Daí a investir-se do instrumento técnico enquanto tal e a adorá-lo como um ídolo capaz de todas as magias, fazer dele o pretexto ou o álibi que caucione vãos procedimentos, a transformá-lo em *gadget* inexpugnável só seu pedestal, vai um passo ... que é preferível não transpor de acordo com Bardin (2011). O mesmo enfatiza que

O maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional que é a análise de conteúdo reside – para além das suas funções heurísticas e verificativas – no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as instituições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. Ao desempenharem o papel de “técnicas de ruptura” face à intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa. Se este intervalo de tempo é rico e fértil, então há que recorrer à análise de conteúdo. (BARDIN, 2011, p. 15-16).

Ainda segundo Bardin (2011, p. 49), aparentemente, a linguística e a análise de conteúdo têm o mesmo objeto: a linguagem. Na verdade, não é nada assim: a distinção fundamental proposta por Ferdinand de Saussure entre *língua e fala*, que fundou a linguística, marca a diferença. O objeto da linguística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto que o da análise de conteúdo é a fala, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem. A linguística trabalha numa língua teórica, encarada como um “conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições regulamentadas em elementos definidos”. O seu papel resume-se, independentemente do sentido deixado à semântica, à descrição das regras de funcionamento da língua, para além das variações individuais ou sociais tratadas pela psicolinguística e pela sociolinguística. Pelo contrário, a análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. Retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizada por Saussure, a linguística não procura saber o que significa uma partida, antes tenta descrever quais as regras que tornam possível qualquer partida. A linguística estabelece o manual do jogo da língua; a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis. Contrariamente à linguística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência).

Para Franco (2008) são perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento. As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os componentes.

Bardain aponta as fases da análise do conteúdo dividindo-as em três polos cronológicos. São elas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Conforme Bardain (2011, p. 125), a pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e

sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que possa ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.

A segunda fase, a fase de análise propriamente dita, não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, afirma Bardain (2011, p. 125). Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, função de regras previamente formuladas.

Por fim, a terceira fase, declara Bardain (2011, p. 125) é a etapa em que os resultados são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

Segundo Franco (2008, p. 12-13), as condições textuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los resultam em expressões verbais (mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Nesse sentido, a Análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica dinâmica da linguagem, aqui entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana, que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. De acordo com esse autor,

O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens. (2008, p.16).

## **6.5 Instrumentos para coleta de dados**

Os dados que serão analisados nessa pesquisa serão construídos a partir do material coletado por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, observação de atividades escolares envolvendo os professores e os alunos participantes da pesquisa e a aplicação da prova do PAS (Programa de Avaliação Seriada) – primeira etapa – para mensurar o nível de compreensão leitora dos discentes colaboradores da pesquisa. Desse modo, faz-se relevante, no método, uma breve descrição teórica desses instrumentos de coleta de dados.

### **6.5.1 A entrevista semiestruturada**

A entrevista pode ser semiestruturada, estruturada, narrativa, episódica. Na modalidade “grupo de respondentes”, destaca-se a técnica do grupo focal. Na entrevista estruturada, o entrevistador vale-se de uma sequência de questionamentos rígidos; na modalidade semiestruturada, as perguntas elaboradas dão abertura a retirada ou acréscimo de tópicos temáticos, de acordo com a necessidade do contexto; as narrativas são abertas, de forma que o entrevistado se lança a tecer colocações a respeito de uma temática sugerida pelo entrevistador. Da entrevista narrativa, surgirão as histórias de vida e sociais; trata-se de um método que permite uma análise cultural, social e psicológica do entrevistado. Já a entrevista episódica é uma modalidade em que se investigam episódios da vida do entrevistado; trata-se de uma modalidade amplamente utilizada nas pesquisas em Psicologia, conforme Silva (2016).

Segundo Gil (2008, p. 109), pode-se definir a entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação.

### 6.5.2 O Questionário

De acordo com Gil (2008, p. 121), elaborar um questionário equivale principalmente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. Os dados solicitados para especificar as características das pessoas pesquisadas ou testar as hipóteses construídas são oriundos das respostas dadas. E mais adiante:

Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário. (GIL, 2008, p. 121).

### 6.5.3 A observação

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação. A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano Gil (2008, p.100).

De acordo com Grinnell (1997 *apud* SILVA, 2016), as anotações cumprem importante papel no processo de observação. Em razão disso, organizam-se em quatro tipos fundamentais, conforme se lê a seguir:

- a) Anotações da observação direta: descreve-se exatamente o que se vê, a partir de uma organização cronológica.
- b) Anotações interpretativas: comentários pessoais sobre o que se vê, de forma que se determine a interpretação do pesquisador perante o que foi observado.
- c) Anotações temáticas: conclusões preliminares a respeito do que se vê e que permitam a construção de ideias e hipóteses, organizadas tematicamente, acerca da teoria.
- d) Anotações pessoais: visão particular de sentimentos e sensações do observador em relação ao que está sendo observado. (GRINNELL, 2016).

Segundo Silva (2016), observação é superior a outros instrumentos para a coleta de dados de comportamento não verbal, pois possibilita a análise do comportamento em um meio natural. Além disso, o pesquisador pode observar mais longamente os acontecimentos,

determinando suas tendências. Para o alcance de bons resultados com o emprego da observação, Viana (2007, p. 30) define nove fases que balizam o trabalho com essa técnica. Essas fases seriam:

- a) Definir os objetivos do estudo.
- b) Decidir sobre o grupo de sujeitos a observar.
- c) Legitimar sua presença junto ao grupo a observar.
- d) Obter a confiança dos sujeitos a observar.
- e) Observar e registrar notas de campo durante semanas.
- f) Gerenciar possíveis crises que possam ocorrer entre os sujeitos e o observador.
- g) Saber retirar-se do campo de observação.
- h) Analisar os dados.
- i) Elaborar um relatório sobre os elementos obtidos. (2007, p. 30).

Para Gil (2008), a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.

Nesta pesquisa, foram realizadas trinta e seis (36) sessões de observação, entre os meses de maio e novembro de 2017, assim distribuídas: quatorze (14) sessões no 1º Ano A; quatorze (14) sessões no 2º Ano A e oito (8) sessões no 3º Ano C. A partir do mês de maio, os terceiros anos tiveram somente 9 aulas de Língua Portuguesa: o professor R., que veio substituir a professora efetiva, também entrou de licença para tratamento da própria saúde por diversas vezes ao longo do ano letivo. Por motivos éticos, a direção da escola solicitou-me que não abrangesse esse tema na pesquisa.

#### ***6.5.4 Avaliação diagnóstica***

Para mensurar o nível de competência leitora dos alunos, foram aplicadas três provas do PAS da primeira etapa:

- Subprograma (triênio 2017/2019) prova **Frida**;
- Subprograma (triênio 2016-2018) prova **Príncipe**;
- Subprograma (triênio 2014-2016) prova **Niemeyer**.

A prova Albert do subprograma 2015-2017 não foi aplicada porque uma das colaboradoras da pesquisa já havia feito.

De acordo com o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – CESPE, a Universidade de Brasília – UNB, no dia 27 de março de 1995, tendo como propósito implementar formas alternativas de seleção aos cursos de graduação, constituiu uma comissão mista por meio da Resolução da Reitoria n.º 032/95 para que novas formas de admissão à universidade fossem

encontradas. A referida comissão deu início à elaboração do projeto, que foi submetido à apreciação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CESPE/UnB) para análise. O conselho aprovou o projeto em agosto de 1995, criando, a partir de então, o Programa de Avaliação Seriada – PAS como uma nova forma de acesso aos cursos de graduação da UNB de maneira gradual e progressiva. As Artes também foram agregadas às disciplinas ressaltando o aspecto humanista que a Comissão tencionava imprimir a essa nova modalidade de acesso. A comissão apresentou à Reitoria da Universidade de Brasília a minuta do edital da terceira etapa do Subprograma 1996, em novembro de 1997. Havia sido inclusa a prova discursiva em língua portuguesa, abrangendo conteúdos das várias disciplinas; a contextualização e a interdisciplinaridade estabeleciam assim o eixo estruturador das provas do PAS.

Segundo o CESPE, o propósito dessa nova forma de avaliação é selecionar estudantes habilitados a compreender, raciocinar, analisar e propor interrogações significativas para a própria formação como cidadão, bem como elaborar propostas que intervenham na realidade, com ética e cidadania, considerando a diversidade sociocultural como peculiaridade à condição humana. A estrutura do PAS compreende três avaliações que são realizadas ao final de cada série do Ensino Médio, as mesmas concebem os Subprogramas (triênios). Cada avaliação define uma etapa do respectivo Subprograma, e a nota final é composta pela somatória das notas das três etapas. Os Objetos de Conhecimento da Matriz de Referência do PAS/UNB são:

Figura 2 - Objetos do Conhecimento da Matriz de Referência do PAS/UNB

HABILIDADES		INTERPRETAR			PLANEJAR		EXECUTAR			CRITICAR				
		H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	
		Identificar linguagens e traduzir sua plurissignificação	Identificar informações centrais e periféricas, apresentadas em diferentes linguagens, e suas inter-relações.	Inter-relacionar objetos de conhecimento nas diferentes áreas.	Organizar estratégias de ação e selecionar métodos.	Selecionar modelos explicativos, formular hipóteses e prever resultados.	Elaborar textos coesos e coerentes, com progressão temática e estruturação compatíveis.	Aplicar métodos adequados para análise e resolução de problemas.	Formular e articular argumentos adequadamente.	Fazer inferências (indutivas, dedutivas e analógicas).	Analisar criticamente a solução encontrada para uma situação-problema.	Confrontar possíveis soluções para uma situação-problema.	Julgar a pertinência de opções técnicas, sociais, éticas e políticas na tomada de decisões.	
COMPETÊNCIAS	C1	Domínio da Língua Portuguesa, domínio básico de uma língua estrangeira (Língua Inglesa, Língua Francesa ou Língua Espanhola) e domínio de diferentes linguagens: matemática, artística, científica etc.	✓	✓	✓			✓		✓	✓			
	C2	Compreensão dos fenômenos naturais, da produção tecnológica e intelectual das manifestações culturais, artísticas, políticas e sociais, bem como dos processos filosóficos, históricos e geográficos, identificando articulações, interesses e valores envolvidos.	✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓	✓
	C3	Tomada de decisões ao enfrentar situações-problema.		✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓
	C4	Construção de argumentação consistente.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
	C5	Elaboração de propostas de intervenção na realidade, com demonstração de ética e cidadania, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.	✓		✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓

Fonte: Cebraspe, 2018.

No capítulo seguinte, o estudo aqui retratado será abordado de maneira mais detalhada e aprofundada.

## CAPÍTULO 7 - PESQUISADORA EM CAMPO

A ciência descreve as coisas como são; a arte, como são sentidas, como se sente que são.

Fernando Pessoa

### 7.1 Visitando as escolas a serem pesquisadas

No primeiro momento, a pesquisa foi delineada para ser realizada em duas instituições de ensino da rede pública do DF, tendo como parâmetro de corte uma das dez primeiras com as melhores pontuações alcançadas no Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) e outra que houvesse pontuado entre as dez últimas colocadas. A estratégia seria cruzar informações para compreender o contexto escolar e analisar as causas de instituições públicas administradas pelo mesmo órgão Secretaria de Estado de Educação do DF- SEEDF apresentarem alunos com desempenho tão díspares. Em março de 2017, comecei a visitar as escolas que atingiram as maiores pontuações, mesmo apresentando-me como professora da SEEDF, mostrando minha carteira do Sindicato e explicando que estava ali para fazer uma pesquisa de doutorado em educação, consegui ser recebida somente em três escolas por alguém da direção. Nas demais a pessoa que estava na portaria disse que a direção não estava interessada e não podia me atender. Nas escolas onde tive a oportunidade de ser ouvida pela direção recebi a mesma resposta, nossa escola está muito bem e não temos interesse em participar de nenhuma pesquisa.

Na semana seguinte, iniciei a busca pelas escolas com as pontuações mais baixas; todas ficam em regiões com alto índice de criminalidade. Como já havia trabalhado em duas delas, acreditei que estariam interessadas em participar da pesquisa, pois tinham ficado com uma baixa pontuação na classificação do ENEM. Para minha surpresa, infelizmente não foi o que aconteceu. Fui muito bem acolhida pelas direções, todos me ouviram com muita paciência, gostaram do projeto de pesquisa e externaram que os professores reclamavam muito da dificuldade em leitura e compreensão leitora dos alunos, mas, devido às inúmeras demandas que precisavam solucionar todos os dias referentes ao tráfico de drogas, brigas de gangues, ausência de professores, falta de livros didáticos, falta de água, merenda escolar insuficiente, brigas entre alunos em sala de aula e no pátio da escola e o desrespeito dos alunos em relação aos professores, não tinham como participar da pesquisa. A fala dos diretores era recorrente, ao saberem que problemas diversos se tornaram prioritários em relação ao planejamento pedagógico. Manter o mínimo de organicidade dentro do espaço escolar infelizmente era a

prioridade. Não sobrava tempo para se refletir e replanejar as metodologias educacionais, não havia tempo para pensarem em estratégias relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

## **7.2 A chegada à escola pesquisada**

Após várias tentativas frustradas, tive que replanejar o critério de seleção das escolas pesquisadas. A ideia inicial de fazer uma comparação entre escolas por pontuações alcançadas no ENEM não foi exitosa. Procurei então por duas escolas onde já havia trabalhado: uma no Guará I e outra no Guará II, ambas recebem alunos do Guará e da Estrutural. No colégio situado no Guará II, fui muito bem recebida pelo diretor. Ele já ocupava o cargo de gestor quando lecionei na escola por três anos, e ficou muito entusiasmado com a pesquisa, pois disse que precisava de ajuda para melhorar a qualidade do ensino na instituição. Após a autorização do diretor, fui falar com as professoras de Língua Portuguesa: a do 1º Ano disse que só poderia participar da pesquisa a partir de outubro, a do 2º Ano disse que, uma vez por mês, eu poderia fazer a observação em uma de suas turmas e a do 3º Ano disse que não via motivos para participar da pesquisa, pois ela era uma professora nível “UnB” – Universidade de Brasília, dessa forma, mesmo com o interesse do diretor não pude pesquisar nessa escola, pois não havia solicitude das professoras.

Na escola do localizada no Guará I, fui bem recebida pelo vice-diretor. Não nos conhecíamos, expliquei-lhe como seria a pesquisa e ele também ficou bem entusiasmado, mas ressaltou que os professores precisavam concordar. Fui procurá-los e nesse dia estavam somente a professora dos Primeiros Anos e a dos Segundos Anos, os Terceiros Anos estavam sem professora, pois a mesma entrou de licença médica após três semanas do início do ano letivo. A professora T., dos Primeiros Anos, era efetiva, foi muito atenciosa, interessou-se pela pesquisa e colocou-se à disposição para tudo que fosse necessário. A professora P., dos Segundos Anos, era substituta (contrato temporário), mas chegou na terceira semana do início do ano letivo e ficaria até a conclusão do ano escolar. Ela ficou muito contente em participar da pesquisa, uma vez que havia doze anos que tinha-se licenciado em Língua Portuguesa, mas era a primeira vez que lecionava. Confessou-me que estava muito insegura e não sabia lidar muito bem com os alunos. No início do mês de maio, chegou um substituto (contrato temporário) para os Terceiros Anos. Era o R. Para meu espanto, ele havia sido meu professor de Língua Portuguesa na antiga 7ª série do Ensino Fundamental em uma escola particular de Brasília. Ele ficou muito orgulhoso em ver-me fazendo uma pesquisa de doutorado e se dispôs a participar prontamente.

### **7.3 A escola participante**

O Centro de Ensino Médio investigado faz parte da rede estadual de ensino do Distrito Federal; localiza-se no Guará I Região Administrativa - RA X do DF. Possui comunidade escolar heterogênea, com parte dos alunos oriundos do Guará I e II e outra parte proveniente da Cidade Estrutural Região Administrativa – RA XXV SCIA - Cidade Estrutural do DF. Não havendo escolas suficientes de Ensino Médio na Cidade Estrutural, a Secretaria de Estado de Educao do DF disponibiliza ônibus escolares para transportar os alunos até as Regiões Administrativas mais próximas.

A escola apresenta uma estrutura física grande, possui quadra poliesportiva coberta, pista de atletismo, piscina aquecida, laboratório de informática, laboratório de Química e Biologia e outro laboratório de Física e Matemática, sala de recurso, biblioteca, vários pátios e uma enorme área verde. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo nos três turnos 1304 alunos no Ensino Médio Regular. No matutino, existem cinco turmas de Primeiro Ano, cinco turmas de Segundo Ano e seis turmas de Terceiro Ano sendo recebidos 611 alunos. No vespertino, são nove turmas de Primeiro Ano e sete turmas de Segundo Ano sendo atendidos 548 alunos. No noturno, há uma turma de Primeiro Ano com cinquenta e dois alunos matriculados, uma turma de Segundo Ano com trinta e seis alunos matriculados e duas turmas de Terceiro: uma com vinte e seis alunos e a outra com trinta e um, sendo acolhidos 145 alunos. As aulas são contabilizadas em hora-aula, tendo cada uma durao de 50 minutos. Após várias conversas realizadas entre a direo, o corpo docente e o conselho escolar, no decorrer do ano letivo de 2016, decidiram não esperar o prazo limite para aderirem ao sistema de semestralidade e optaram por implementá-lo em 2017. Diante disso, a pesquisa foi realizada em uma escola que estava passando por um momento de transio e adaptao. O sistema de semestralidade será discutido no subcapítulo a seguir.

### **7.4 Entendendo a semestralidade implementada nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal**

Por meio da Portaria n 314, de 30 de dezembro de 2013, publicada na página 10, da Seo 01, do Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) do dia 10 de janeiro de 2014, o governo de Agnelo Queiroz, implantou o sistema de semestralidade nas escolas públicas do Distrito Federal. Recebendo a denominao de Projeto de Organizao do Trabalho Pedagógico das Escolas Públicas do Ensino Médio em Semestres, esse procedimento caracterizou-se,  princípio, pela adesão voluntária das escolas, como se verifica a seguir:

O secretário de estado de educação do Distrito Federal, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 172, inciso XXVII do Regimento Interno desta Pasta, aprovado pelo Decreto 31.195, de 21 de dezembro de 2009, e tendo em vista o disposto no Parecer nº 229/2013-CEDF, de 3 de dezembro de 2013, do Conselho de Educação do Distrito Federal, aprovado em Sessão Plenária de igual data, e, ainda, o que consta no Processo nº 084.000595/2013, RESOLVE: Art. 1º Autorizar a implantação, por adesão, do Projeto de Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Públicas de Ensino Médio em Semestres, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

De acordo com as Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: ensino médio, a semestralidade implementada no Distrito Federal teve amparos legais. Um deles foi a Constituição Federal de 1988, que no seu artigo 206 discorre sobre a ministração do ensino seguindo os princípios de condições e permanência na escola de forma igualitária, com pluralismo de ideias e de percepções pedagógicas. O respaldo legal também é oriundo da concepção de gestão democrática, que é reiterada no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9394/96), que declara:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012, também apoia a nova organização do espaço escolar no Ensino Médio trazendo no seu Título II, capítulo II, formas de oferta e organização:

Art. 14. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização: I - o Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Ainda segundo as Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: ensino médio, a semestralidade começou a ser fomentada pela Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF em novembro de 2012. No ano seguinte ocorreram plenárias nas quatorze coordenações Regionais de Ensino – CRE com o propósito de apresentar a nova organização do Ensino Médio em semestres aos professores e gestores das escolas.

Houve também conferências públicas no período de 30/10/2013 a 19/11/2013 nas escolas com a finalidade de tirar dúvidas e esclarecer os alunos, os professores, a sociedade, os conselhos escolares, as entidades sindicais, as associações de pais e mestres, os movimentos estudantis e a promotoria de educação do DF. O resultado foi a adesão de quarenta e três escolas de Ensino Médio à semestralidade das oitenta e sete existentes. No dia 14 de julho de 2015, a Lei nº 5.499 aprova o Plano Distrital de Educação (PDE), implementando a obrigatoriedade em todas as unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que ofertem Ensino Médio de estarem organizadas pedagogicamente na Semestralidade.

De acordo com o Guia Prático da Semestralidade divulgado pela SEEDF, a semestralidade é uma nova concepção pedagógica acerca da organização dos tempos escolares até então organizados em séries anuais. Seu objetivo básico é a formação integral do aluno, respeitando e valorizando sua condição subjetiva, suas experiências e seus saberes. A reorganização em semestres propicia ao discente estudar somente a metade do número de componentes curriculares, e desse modo passa a ter mais tempo disponível para dedicar-se às aprendizagens previstas para aquele período. Ademais, o contato semanal entre estudantes e professores torna-se maior, o que propicia um fortalecimento da relação pedagógica. Os professores também são beneficiados com a organização semestral, uma vez que a divisão das turmas em dois períodos modifica seu trabalho com os estudantes, possibilitando uma diversidade nas estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Ainda tendo como base o Guia Prático da Semestralidade divulgado pela SEEDF, os componentes curriculares são divididos em dois blocos e essa estrutura não pode ser alterada pelas escolas, pois em caso de transferência o estudante ficaria prejudicado atingindo também a modulação dos professores. A disposição feita em dois blocos tem como pilar oportunizar o estudo das quatro áreas dentro do mesmo bloco e promover a interdisciplinaridade entre os componentes. Dessa maneira, o aluno terá contato com todas as áreas do conhecimento durante o semestre. A distribuição das turmas nos blocos deve ser realizada da maneira mais igualitária possível. Desta forma, no primeiro semestre do ano letivo, uma parte das turmas estudará os componentes indicados no bloco I e a outra parte, as disciplinas do bloco II. No segundo semestre, as turmas que cursaram os componentes do bloco I no primeiro semestre do ano, cursarão as disciplinas do bloco II e vice-versa.

Em conformidade com as Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: ensino médio, os componentes curriculares como Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física (exceto para o noturno), percorrem todo o ano letivo. As demais disciplinas, até mesmo os projetos interdisciplinares da Parte Diversificada (PD), devem ser

ofertados semestralmente. Os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, estão presentes o ano todo por possuírem uma carga horária maior que as demais disciplinas e para que não haja uma fragmentação do currículo. Em relação à Educação Física, sua permanência anual é embasada no desenvolvimento da corporeidade do estudante. No noturno, em virtude de uma carga horária menor, esse componente é ofertado somente no bloco II.

Os blocos com os componentes curriculares ficaram assim delineados:

Figura 3 - Bloco com os componentes curriculares – Ensino Médio Matutino ou Vespertino

<b>Ensino Médio matutino ou vespertino</b>			
<b>Bloco I</b>	<b>Hora Aula</b>	<b>Bloco II</b>	<b>Hora aula</b>
Língua Portuguesa	4	Língua Portuguesa	4
Matemática	3	Matemática	3
Educação Física	2	Educação Física	2
História	4	Geografia	4
Filosofia	4	Sociologia	4
Biologia	4	Física	4
Química	4	Arte	4
Inglês	4	Espanhol	2
Ensino Religioso	1	Ensino Religioso	1
		Parte Diversificada (PD)	2
<b>Total semanal</b>	<b>30</b>	<b>Total semanal</b>	<b>30</b>

Fonte: Guia Prático da Semestralidade divulgado pela SEEDF.

Figura 4 - Bloco com os componentes curriculares – Ensino Médio Noturno

<b>Ensino Médio noturno</b>			
<b>Bloco I</b>	<b>Hora Aula</b>	<b>Bloco II</b>	<b>Hora aula</b>
Língua Portuguesa	4	Língua Portuguesa	4
Matemática	3	Matemática	3
História	4	Educação Física	2
Filosofia	3*	Geografia	4
Biologia	4	Sociologia	4
Química	4	Física	4
Inglês	2	Arte	2
Ensino Religioso	1	Espanhol	2
<b>Total semanal</b>	<b>25</b>	<b>Total semanal</b>	<b>25</b>

Fonte: Guia Prático da Semestralidade divulgado pela SEEDF.

O documento entregue pela Regional de Ensino do Guará<sup>3</sup> à direção da escola pesquisada me foi cedido pelo vice-diretor e segue em anexo para maiores esclarecimentos acerca da semestralidade implementada nas escolas da rede pública do DF.

<sup>3</sup> Apresentada no anexo

## 7.5 As colaboradoras participantes

Após as observações feitas em sala de aula, apresentei-me às turmas como professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do DF e como doutoranda da Universidade de Brasília – UNB. Expliquei que estava ali para realizar uma pesquisa referente ao doutorado e que precisava de participantes que tivessem compromisso e tempo para responder ao questionário, à entrevista semiestruturada, e às provas do PAS referentes à primeira etapa. No primeiro ano “A”, a aluna J. S. se voluntariou; no segundo ano “A”, foi a aluna J. T. e, no terceiro ano “G”, foi a aluna T. S. Todas se mostraram muito interessadas em participar desde o primeiro momento, inclusive predispondo-se a realizar as atividades no contraturno das aulas, ou seja, à tarde. As alunas J. S e T. S. são irmãs.

Com base no questionário socioeconômico preenchido pelas colaboradoras da pesquisa, foi possível conhecer um pouco mais acerca da realidade de cada uma, dados esses que serão apresentados a seguir.

As alunas J. S e T. S. possuem em suas certidões de nascimento o nome do pai e da mãe, porém seus pais não são casados legalmente. O pai nasceu em Fortaleza-CE, a mãe em São Luís-MA, ambos concluíram o Ensino Médio. A mãe é costureira e faz trabalhos manuais (artesanato). Trabalhava com carteira assinada, mas agora está desempregada. O pai é pedreiro e trabalha como autônomo. Os mesmos tiveram cinco filhas. J.S tem 16 anos e T. S. tem 18 anos. Ambas nasceram em Taguatinga-DF. Moram na Cidade Estrutural em casa própria, a rua é asfaltada, a residência possui saneamento básico. O piso é de cerâmica, o teto de telha, totalizando sete cômodos. Residem na casa seis pessoas, pois o pai há cinco anos foi embora. Na casa há um computador, um telefone fixo, a internet funciona somente nos celulares, não há rede “Wi-Fi”, dos seis moradores quatro possuem celulares, há um aparelho de televisão, não dispõem de TV a cabo, tampouco carro, criam 2 cachorros como animais de estimação. As colaboradoras não souberam informar a renda familiar. Em relação à escolaridade da família, uma irmã está no Ensino Fundamental Séries Finais, em uma instituição pública e as outras duas estão cursando o Ensino Superior em instituições privadas. Na residência existem muitos livros e todos leem com frequência.

A aluna J. T. tem em sua certidão de nascimento o nome do pai e da mãe, ambos são casados legalmente. O pai nasceu em Fortaleza-CE, a mãe no Rio de Janeiro-RJ, ambos concluíram o Ensino Fundamental. A mãe e o pai são autônomos, trabalham juntos vendendo produtos diversos. J. T. está com 17 anos e nasceu em Taguatinga-DF, tem duas irmãs por parte de pai, dois irmãos por parte de mãe e duas irmãs por parte de pai e mãe. Mora no Guará em

casa alugada, a rua é asfaltada, a residência possui saneamento básico, o piso é de cerâmica, o teto de telha, totalizando seis cômodos. Residem na casa quatro pessoas, ela, o pai, a mãe e a irmã caçula. Na casa há um computador, um telefone fixo, a internet funciona somente nos celulares, não há rede “Wi-Fi”, dos quatro moradores três possuem celulares, há um aparelho de televisão, não existe TV a cabo, o pai tem um carro, criam cinco gatos como animais de estimação. A renda familiar é de três salários mínimos. Em relação à escolaridade da família, uma irmã está no Ensino Fundamental Séries Finais, em uma instituição pública. Quanto aos irmãos que não residem com ela, não sabe informar se estão estudando. Na residência existem diversos livros que são lidos diariamente por J.T.

### **7.6 As regiões administrativas onde residem as colaboradoras participantes da pesquisa**

As participantes dessa pesquisa são domiciliadas em duas Regiões Administrativas, RA X-Guará e RA-XXV SCIA - Cidade Estrutural. Para que haja uma melhor percepção do contexto sociocultural das alunas e da escola pesquisada, será apresentada uma análise das duas cidades supracitadas.

Brasília é constituída por um conjunto de Regiões Administrativas, as quais, funcionam como típicas cidades, mas com a particularidade de não possuírem prefeitos nem vereadores e sim administradores regionais e secretários indicados pelo Governador do Distrito Federal. São distribuídas da seguinte forma: RA I- Brasília, RA II- Gama, RA III- Taguatinga, RA IV- Brazlândia, RA V- Sobradinho, RA VI- Planaltina, RA VII- Paranoá, RA VIII- Núcleo Bandeirante, RA IX- Ceilândia, RA X- Guará, RA XI- Cruzeiro, RA XII- Samambaia, RA XIII - Santa Maria, RA XIV- São Sebastião, RA XV- Recanto das Emas, RA XVI- Lago Sul, RA XVII- Riacho Fundo, RA XVIII- Lago Norte, RA XIX- Candangolândia, RA XX- Águas Claras, RA XXI- Riacho Fundo II, RA XXII- Sudoeste/Octogonal, RA XXIII- Varjão, RA XXIV- Park Way, RA XXV- SCIA - Cidade Estrutural, RA XXVI- Sobradinho II, RA XXVII- Jardim Botânico, RA XXVIII- Itapoã, RA XXIX- SIA (Setor de Indústria e Abastecimento), RA XXX- Vicente Pires, RA XXXI- Fercal.

O Guará teve seu início em 1967, ano em que foram construídas as primeiras habitações destinadas à moradia dos funcionários da Novacap - Companhia Urbanizadora da Nova Capital. O nome da cidade foi escolhido em virtude do Córrego Guará, que corta toda a área, que, por sua vez, recebeu esse nome em homenagem ao Lobo-Guará, espécie comum no Planalto Central. As construções dessas moradias transcorreram em regime de mutirão, e sua ocupação deu-se a partir de 21 de abril de 1969. Com o crescimento de Brasília e o aumento de

funcionários públicos do Governo Federal, em março de 1972, inaugura-se o Guará II. No dia 31 de agosto de 1973, o Decreto nº 2356, criou uma Administração Regional composta pelo Setor Residencial de Indústria e Abastecimento, Guará I e Guará II.

Com o passar dos anos, a maioria das casas originais construídas pela SHIS (Sociedade Habitacional de Interesse Social) nas décadas de 60 e 70 foram sendo substituídas por habitações de arquitetura diferenciada, sobrados e condomínios. Alterações recentes no Plano Diretor da cidade permitiram também a construção de prédios habitacionais de até 20 andares e de novas quadras residenciais em áreas limítrofes à Candangolândia e ao Núcleo Bandeirante.

Hoje a Região Administrativa do Guará é compreendida pelo Guará I e II, Quadras Econômicas Lúcio Costa (QELC), Setor de Oficinas Sul (SOFS), Setor de Garagens e Concessionárias de Veículos (SGCV), Setor de Áreas Isoladas Sudoeste (SAISO), Setor de Clubes e Estádios Esportivos Sul (SCEES) e partes do Setor de Múltiplas Atividades Sul (SMAS) e da Estrada Parque Taguatinga/Guará (EPTG).

A última Pesquisa Distrital por Amostras realizada em 2015 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAM) abordou aspectos relacionados às seguintes peculiaridades: unidade domiciliar, infraestrutura, engajamento social, características da população urbana e de migração, características de educação, trabalho e rendimento dos moradores, posse de bens, equipamentos e serviços, dentre outros.

A estimava populacional urbana para o Guará em 2015 foi de **132.685** habitantes com um total previsto de **46.267** domicílios. Para ter representatividade, foi calculada, nesta Região Administrativa, uma amostra de **1.183** domicílios, que foram pesquisados entre os meses de maio e junho de 2015.

A presente pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas:

- a primeira fase consistiu no planejamento: áreas a serem estudadas, elaboração do cronograma de atividades, construção de manuais e formulários;

- a segunda fase destinou-se à aplicação dos questionários às famílias, sendo também momento para averiguar a veracidade das informações, além de uma avaliação visual dessas informações.

- a terceira fase compreendeu a digitação e avaliação das informações coletadas, dessa forma, criou-se um banco de dados para tabulação, cruzamento e expansão dos resultados.

- a quarta e última fase foi dedicada à redação e revisão do relatório final.

O texto final apresentou, entre outros, os dados que serão expostos a seguir.

<b>DO TOTAL DE HABITANTES DO GUARÁ</b>	
<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
De 0 a 4 anos	4,26%
De 5 a 6 anos	1,27%
De 7 a 9 anos	2,60%
De 10 a 14 anos	5,50%
De 15 a 18 anos	4,20%
De 19 a 24 anos	9,07%
De 25 a 39 anos	26,88%
De 40 a 59 anos	26,27%
De 60 a 64 anos	5,29%
De 65 ou mais	14,66%

Fonte: Codeplan 2015

<b>RAÇA DECLARADA DOS HABITANTES DO GUARÁ</b>	
<b>RAÇA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Branços	57,21%
Preta	1,83%
Amarelos	0,30%
Parda	40,66%

Fonte: Codeplan 2015

<b>ESTADO CIVIL FORMA/DE UNIÃO</b>	
<b>SITUAÇÃO</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Solteiros	40,03%
Casado no civil	6,00%
Casado no religioso	0,47%
Casado no civil e no religioso	28,57%
Divorciado	3,13%
Separado	3,20%
União Estável	12,84%
Viúvo	5,76%

Fonte: Codeplan 2015

<b>NATURALIDADE</b>	
<b>LOCAL DE NASCIMENTO</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Imigrantes	54,58%
Distrito Federal	45,42%

Fonte: Codeplan 2015

<b>MIGRAÇÕES</b>	
<b>LOCAL DE ORIGEM</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Nordeste	41,49%
Sudeste	34,53%
Centro-Oeste (menos DF)	15,75%
Norte	4,67%

<b>Sul</b>	3,13%
<b>Exterior</b>	0,43%

Fonte: Codeplan 2015

<b>RELIGIÃO DECLARADA</b>	
<b>RELIGIÃO</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Católicos</b>	59,28%
<b>Evangélicos Tradicionais</b>	20,60%
<b>Espíritas</b>	7,09%
<b>Evangélicos Pentecostais</b>	3,69%
<b>Origem afro</b>	0,06%
<b>Outras</b>	0,86%
<b>Não sabem ou não informaram</b>	0,09%
<b>Não tem religião</b>	8,33%

Fonte: Codeplan 2015

<b>FREQUÊNCIA AOS SEUS LOCAIS RELIGIOSOS</b>	
<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Regularmente</b>	68,05%
<b>Eventualmente</b>	22,61%
<b>Não frequentam apesar de se denominarem religiosos</b>	9,25%
<b>Não sabem ou não informaram</b>	0,09%

Fonte: Codeplan 2015

Em relação à origem por estados, Minas Gerais é o mais representativo (21,97%), seguido por Goiás (14,62%) e Maranhão (9,53%). Quando analisado o ano de chegada ao Distrito Federal, notou-se que a migração foi mais intensa entre os anos de 1961 a 1980, com 42,39%, seguida pelo período após o ano 2000, com 26,38%. As razões pelas quais essas pessoas foram morar no Guará são distintas: 57,78% estavam acompanhando parentes, 25,50% vieram em busca de trabalho, 5,52% procuravam acesso aos serviços de saúde e as demais razões são percentualmente pouco relevantes. A migração interna no DF também foi constatada na região, ou seja, cerca de 53,25% dos habitantes vieram de outras Regiões Administrativas, dentre elas, 27,84% da Região Administrativa do Plano Piloto, 18,48% de Taguatinga e 7,44% da Ceilândia.

<b>OCUPAÇÃO</b>	
<b>ACIMA DE 10 ANOS DE IDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Não têm atividade</b>	2,54%
<b>Têm trabalho remunerado</b>	47,46%
<b>Aposentados</b>	15,13%
<b>Aposentados trabalhando</b>	0,35%
<b>Pensionistas</b>	2,54%

<b>Do lar</b>	7,12%
<b>Desempregados</b>	3,55%
<b>Estudantes</b>	13,18%
<b>Menor de 10 anos</b>	8,13%

Fonte: Codeplan 2015

<b>OCUPAÇÃO REMUNERADA</b>	
<b>TIPO DE TRABALHO</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Agropecuária</b>	1,11%
<b>Construção Civil</b>	3,21%
<b>Indústria</b>	0,62%
<b>Comércio</b>	22,38%
<b>Empresa Pública Federal</b>	6,24%
<b>Empresa Pública Distrital</b>	2,60%
<b>Administração Pública Federal</b>	10,94%
<b>Administração Pública Distrital</b>	12,24%
<b>Transporte e Armazenagem</b>	3,52%
<b>Comunicação e Informação</b>	6,37%
<b>Educação</b>	3,34%
<b>Saúde</b>	5,19%
<b>Serviços Domésticos</b>	3,46%
<b>Serviços Pessoais</b>	3,77%
<b>Serviços Creditícios e Financeiros</b>	3,46%
<b>Serviços Imobiliários</b>	0,68%
<b>Serviços Gerais</b>	10,69%
<b>Administração Pública de Goiás</b>	0,06%
<b>Não sabem</b>	0,12%

Fonte: Codeplan 2015

Dentre esses trabalhadores remunerados, 48,65% têm carteira de trabalho assinada; os autônomos compreendem 17,06% e os empresários são poucos, apenas 2,53%. No tocante ao local de trabalho, 27,07% exercem suas atividades na própria Região Administrativa, 50,41% deslocam-se ao Plano Piloto e os demais dirigem-se às outras Regiões Administrativas do DF. O meio de transporte mais utilizado para ir ao trabalho é o carro próprio (62,55%), seguido do ônibus (16,75%). A caminhada também é utilizada por 12,42% dos trabalhadores e os outros meios de transporte foram pouco significativos. A renda domiciliar média apurada foi de R\$ 7.311,79 e a renda per capita foi de R\$ 2.683,23. De acordo com a pesquisa realizada em 2017 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a renda per capita brasileira é de R\$ 1.268. Com relação à condição econômica, a renda domiciliar real mostrou decréscimo em 2015 em relação a 2011 e 2013. O Coeficiente de Gini em 2015 foi de 0,427, apresentando diminuição da desigualdade em relação a 2013. O Coeficiente de Gini é um importante índice

de medição das desigualdades sociais e do nível de concentração de renda. O **Coefficiente de Gini** – também chamado de **Índice de Gini** – é um dado estatístico utilizado para avaliar a distribuição das riquezas de um determinado lugar. Esse índice recebe esse nome em homenagem ao seu desenvolvedor, o estatístico italiano Corrado Gini, que elaborou esse conceito em 1912.

Ao se analisarem os domicílios, notou-se que a média de moradores por domicílio urbano é de 2,87 pessoas. Na Região, a totalidade das construções é permanente. Destas, 50,69% são apartamentos e 45,25% casas. Quanto à condição de ocupação, 60,59% dos domicílios são próprios, 31,21% são alugados e 6% são cedidos. Dentre os proprietários, verificou-se que 77,62% possuem escritura definitiva do imóvel, 10,91% têm o contrato de compra e venda e 9,79%, detêm o contrato de financiamento particular e governamental, outras formas de documentação referentes à posse dos imóveis foram pouco expressivas.

O abastecimento de água pela rede geral atende a quase todos os domicílios, exceto 0,17% das residências que utilizam poço ou cisterna. A energia elétrica está presente em todas as habitações. Em relação ao esgotamento sanitário, 98,14% das moradias drenam seus esgotos na rede geral de coleta e 1,86% em fossa séptica. O serviço de limpeza urbana está presente em 97,03% da região e, dentro desse percentual, 93,03% contam com a prestabilidade de coleta seletiva. Ruas asfaltadas, iluminação pública, calçadas e meios-fios estão praticamente em todos os lares.

A verificação dos equipamentos domésticos apontou que itens como televisão e aparelho de DVD, por serem formas de entretenimento, máquina de lavar roupa e forno de micro-ondas, por facilitarem as tarefas no domicílio, são encontrados na maioria das residências. Desse modo, 35,33% das habitações possuem televisão tradicional e 84,75% televisão de tela plana. O equipamento mais presente é a máquina de lavar roupa, que existe em 90,59% das moradias; já o micro-ondas é encontrado em 85,51%, dos lares. A internet está presente em 83,31% das residências e a TV por assinatura é utilizada por 65,08% das casas. O telefone fixo é encontrado em 72,03% das moradias, o telefone celular pós-pago em 44,07%, o telefone celular pré-pago apresentou um aumento significativo nos últimos anos com presença em boa parte das residências com uma, duas ou mais linhas, chegando a um percentual de 72,97%.

ESCOLARIDADE DO TOTAL DA POPULAÇÃO	
NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PERCENTUAL
<b>Analfabeto (15 anos ou mais)</b>	0,77%
<b>Sabem ler e escrever (15 anos ou mais)</b>	0,27%
<b>Alfabetização de Adultos</b>	0,12%

<b>Ensino Especial</b>	0,09%
<b>Maternal e Creche</b>	0,71%
<b>Jardim I e II/ Pré-Escolar</b>	1,45%
<b>EJA – Fundamental Incompleto</b>	0,12%
<b>EJA – Fundamental Completo</b>	0,03%
<b>EJA – Médio Incompleto</b>	0,24%
<b>EJA – Médio Completo</b>	0,06%
<b>Fundamental Incompleto</b>	18,35%
<b>Fundamental Completo</b>	3,16%
<b>Médio Incompleto</b>	5,56%
<b>Médio Completo</b>	25,08%
<b>Superior Incompleto</b>	10,64%
<b>Superior Completo</b>	29,29%
<b>Curso de Especialização</b>	0,80%
<b>Mestrado</b>	0,15%
<b>Doutorado</b>	0,15%
<b>Menor de 6 anos fora da escola</b>	2,96%

Fonte: Codeplan 2015

Com a inovação tecnológica cada vez mais presente na vida humana, seja ela utilizada para comunicação, lazer, estudos ou atualização de notícias, a aquisição de equipamentos também vem sendo ampliada de forma acelerada. No Guará, 67,97% contam com notebook/netbook e 46,87%, com microcomputador. O tablet/Ipad está presente em 28,98% dos domicílios. Um percentual expressivo da população acessa internet, principalmente no computador de casa; 64,38% e 11,82% dizem acessar do celular. Declararam não acessar a internet 21,93%.

Analisando a população total do Guará, 76,71% não estudam, os que frequentam a escola pública tradicional somam 11,47%, escola pública integral (1,92%), instituições particulares (9,75%), educação à distância pública (0,06%) e educação à distância particular 0,09%.

Dos alunos moradores do Guará, 55,57% estudam na própria Região, 32,87% no Plano Piloto e 4,31% em Taguatinga. As demais localidades de estudo são pouco relevantes individualmente. Ao abordar a frequência em cursinhos preparatórios para concursos, vestibulares, línguas estrangeiras e outros cursos, quase a totalidade da população declarou não frequentar nenhum desses cursos. Com relação à utilização do espaço físico das escolas pelas famílias dos alunos, a totalidade dos parentes negaram frequentá-lo para atividades extraclasse, 95,10% afirmaram não conhecerem o projeto político pedagógico da escola e somente 7,22% participam de campanhas e reuniões realizadas nas instituições de ensino.

A Cidade Estrutural surgiu com a ocupação ilegal de catadores de lixo. Esses trabalhadores tiravam sua subsistência do aterro sanitário do Distrito Federal existente há décadas naquela localidade. Os barracos foram erguidos ao redor do aterro, e dessa forma, essas famílias tinham o conhecido “Lixão” como seu quintal. Em 1989, tinha-se a previsão de transferir a invasão para outro local. Muitas foram as tentativas do governo em remover os catadores de lixo daquele lugar, mas não houve êxito. O aglomerado de barracos erguidos nas adjacências do lixão cresceu de forma desordenada. No começo, havia ali pouco menos de 100 moradias e no início dos anos 90 o local passou a ser conhecido como a “Invasão da Estrutural”. Esse número de domicílios aumentou rapidamente e pouco tempo depois transformou-se em Vila Estrutural pertencente à Região Administrativa do Guará.

Em janeiro de 2004 a Lei nº 3.315 cria o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento – SCIA, que foi transformado em Região Administrativa XXV. O SCIA – Estrutural é uma Região Administrativa urbana, mas ainda não consolidada, tal situação, advém da forma como surgiu, acarretando uma enorme dificuldade em equalizar a ausência de urbanização e de saneamento básico.

Os dados apresentados também serão os encontrados pela última Pesquisa Distrital por Amostras de Domicílios – PDAD realizada em 2015 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal e a Secretaria de Planejamento Orçamento e Gestão do Distrito Federal. O SCIA – Estrutural apresentava em 2015 um total estimado de 9.963 domicílios urbanos. Para ter representatividade, foi calculada, nesta Região Administrativa, uma amostra de 500 domicílios, entre os meses de outubro e novembro do referido ano.

Com os elementos apresentados nessa pesquisa, foi possível traçar um perfil dessa região e de sua população que é jovem composta por dos 39.015 habitantes. Os dados encontrados serão apresentados a seguir:

DO TOTAL DE HABITANTES DA ESTRUTURAL	
FAIXA ETÁRIA	PERCENTUAL
0 a 4 anos	8,17%
5 a 6 anos	3,42%
7 a 9 anos	4,85%
10 a 14 anos	11,49%
15 a 18 anos	11,29%
19 a 24 anos	12,56%
25 a 39 anos	22,56%
40 a 59 anos	20,74%
60 a 64 anos	1,79%
65 anos ou mais	3,23%

Fonte: Codeplan 2015

<b>RAÇA DECLARADA DOS HABITANTES DA ESTRUTURAL</b>	
<b>RAÇA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Branços</b>	26,35%
<b>Preta</b>	11,08%
<b>Parda</b>	62,57%

Fonte: Codeplan 2015

<b>ESTATO CIVIL FORMA/ DE UNIÃO</b>	
<b>SITUAÇÃO</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Solteiro</b>	45,22%
<b>Casado Civil</b>	9,41%
<b>Casado Religioso</b>	0,82%
<b>Casado Civil e Religioso</b>	11,46%
<b>Divorciado</b>	0,96%
<b>Separado</b>	2,66%
<b>União Estável</b>	26,47%
<b>Viúvo</b>	3,00%

Fonte: Codeplan 2015

<b>NATURALIDADE</b>	
<b>LOCAL DE NASCIMENTO</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Imigrantes</b>	52,45%
<b>Distrito Federal</b>	47,55%

Fonte: Codeplan 2015

<b>MIGRAÇÕES</b>	
<b>LOCAL DE ORIGEM</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Nordeste</b>	70,09%
<b>Centro-Oeste (menos DF)</b>	14,32%
<b>Sudeste</b>	10,52%
<b>Norte</b>	4,97%
<b>Sul</b>	0,10%

Fonte: Codeplan 2015

<b>RELIGIÃO DECLARADA</b>	
<b>RELIGIÃO</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Católicos</b>	42,80%
<b>Evangélicos Tradicionais</b>	27,94%
<b>Evangélicos Pentecostais</b>	19,31%
<b>Espíritas</b>	0,66%
<b>Outras</b>	0,51%
<b>Não tem religião</b>	8,68%
<b>Não sabem/ não querem informar</b>	0,10%

Fonte: Codeplan 2015

FREQUÊNCIA AOS SEUS LOCAIS RELIGIOSOS	
FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Regularmente	80,08%
Eventualmente	10,54%
Não frequentam	9,30%
Não sabem/não querem informar	0,20%

Fonte: Codeplan 2015

Em relação à origem por estados, Bahia é o mais representativo (22,97%), seguido por Piauí (18,01%) e Maranhão (16,26%).

A residência predominante é a casa de alvenaria e apenas 1/5 delas estão situadas em terrenos regularizados, menos de 5% dessas habitações são quitadas. O abastecimento de água e o fornecimento de energia elétrica atendem a quase toda a região e o serviço de limpeza urbana chega a 95% dos domicílios. A iluminação pública, os meios fios e as calçadas estão presentes em quase todos os domicílios, porém somente 54% das ruas são asfaltadas e a rede pluvial atende apenas 37% da população.

A atividade remunerada da população é predominantemente relacionada a serviços gerais, 26% trabalham no comércio e 13% em serviços pessoais. Dentre os trabalhadores, menos de 50% apresentam carteira de trabalho assinada e cerca de 2/5 trabalham na própria Região Administrativa. A renda domiciliar da região é considerada baixa, 2,54 salários mínimos mensais, e a renda per capita é de apenas 0,66% do salário mínimo. O Coeficiente de Gini ou **Índice de Gini** em 2015 foi de 0,366, apresentando um aumento da desigualdade local em relação aos anos de 2013 e 2011.

Ao apontar dados em relação à escolaridade da população, as constatações são preocupantes. Dentre a população total do SCIA–Estrutural (65,94%), não estudam (31,61%) frequentam a escola pública e desse total 0,92% estão em escolas de período integral, somente 2,25% dos moradores estudam em escolas particulares. Dos alunos residentes no SCIA–Estrutural, 37,33% estudam na própria Região Administrativa, os demais estão no Guará (32,08%), no Cruzeiro (12,29%) e no Plano Piloto (8,85%), já as demais localidades de estudo são pouco relevantes individualmente. Quando a pergunta foi referente à frequência em cursinhos preparatórios para concursos, vestibulares, línguas estrangeiras além de outros cursos, 97,92% da população declarou não frequentar nenhum desses cursos. Um percentual expressivo da população, 54,50%, não acessa a internet; os que afirmaram acessar (24,31%) fazem do computador de casa e 20,07% conectam-se pelo celular.

A escolaridade da população do SCIA–Estrutural é baixa.

<b>ESCOLARIDADE DO TOTAL DA POPULAÇÃO</b>	
<b>NÍVEL DE ESCOLARIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Analfabeto (15 anos ou mais)</b>	2,59%
<b>Sabem ler e escrever (15 anos ou mais)</b>	1,99%
<b>Alfabetização de Adultos</b>	0,10%
<b>Ensino Especial</b>	0,31%
<b>Maternal e Creche</b>	0,36%
<b>Jardim I e II/ Pré-Escolar</b>	1,69%
<b>EJA – Fundamental Incompleto</b>	0,77%
<b>EJA – Fundamental Completo</b>	0,15%
<b>EJA – Médio Incompleto</b>	1,63%
<b>EJA – Médio Completo</b>	0,00%
<b>Fundamental Incompleto</b>	44,44%
<b>Fundamental Completo</b>	5,57%
<b>Médio Incompleto</b>	10,67%
<b>Médio Completo</b>	16,60%
<b>Superior Incompleto</b>	3,83%
<b>Superior Completo</b>	1,48%
<b>Curso de Especialização</b>	0,05%
<b>Mestrado</b>	0,00%
<b>Doutorado</b>	0,00%
<b>Menor de 6 anos fora da escola</b>	0,05%

Fonte: Codeplan 2015

A participação da população do SCIA-Estrutural nos movimentos sociais é baixa, apenas 2,00% dos moradores participam de cooperativas e apenas 1,60% faz parte de sindicatos ou associações. Os familiares de 98% dos alunos matriculados em escolas públicas não frequentam o espaço físico tampouco as atividades extraclasse oferecidas pelas unidades de ensino. Em relação ao projeto político pedagógico das escolas, 94,54% não conhecem esse documento, já a participação em campanhas e reuniões realizadas pela escola conta com a participação de 26,96% das famílias.

## CAPÍTULO 8 - OS DADOS ENCONTRADOS

### 8.1 O diário de observação

A observação foi a primeira etapa realizada da pesquisa aqui delineada. A mesma transcorreu em sala de aula no período de regência da disciplina de Língua Portuguesa e nos demais espaços da escola. As turmas observadas foram o Primeiro Ano A, o Segundo Ano A e o Terceiro Ano C; os respectivos docentes eram T, P. e R. Algumas observações deram-se fora do espaço da sala de aula devido aos eventos realizados na instituição. Muitas vezes, ao chegar à escola para efetivar essa primeira etapa da pesquisa, era informada pelas professoras que não estariam em sala, pois haveria outras atividades de cunho coletivo como: gincana, ensaios para apresentações de dança na festa junina da escola, jogos escolares, dia nacional da Consciência Negra. À vista disso, pretendeu-se a análise das interações entre professor e alunos, alunos e alunos, professor-alunos-objetos do conhecimento, acerca da aprendizagem, leitura e concepção leitora. Ademais, as observações também auxiliam como elemento facilitador sobre a interpretação de sentidos oriundos das entrevistas semiestruturadas, o que se tornou crucial para maior confiabilidade dos dados obtidos nesta investigação.

Tendo em vista o elevado número de observações realizadas, trinta e seis (36) sessões, será apresentado um quadro síntese interpretativo dessas observações para cada turma e em anexo será exibido um exemplo do diário de observação.

Quadro 1 - Síntese do Diário de Observação – 1º ano A

<b>SÍNTESE DO DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 1º ANO A</b>	
<b>DOCENTE: PROFª T</b>	<b>TURNO: MATUTINO</b>
<b>ANOTAÇÕES DE OBSERVAÇÕES DIRETAS</b>	
<p>A professora T. me fez três pedidos: o primeiro foi que a observação fosse feita no 1º Ano <u>A</u>, argumentando que essa era a sua melhor turma, lá ela conseguia expor melhor as atividades propostas, podia desenvolver seu planejamento, o que não acontecia nas demais turmas e ali os alunos eram mais interessados e participativos. O segundo foi para que realizasse as observações uma vez por semana e sempre no mesmo horário e o terceiro, que desse início às observações a partir do final do mês de maio. Dessa maneira as observações foram efetivadas. Assim sendo, foram realizadas às quartas-feiras nos dois primeiros horários das</p>	

07:20 às 09:00 no turno matutino. Os primeiros Anos tinham quatro aulas de Língua Portuguesa por semana. As aulas eram às segundas-feiras e quartas-feiras, com dois horários consecutivos.

A escola tem sala ambiente, ou seja, cada professor tem a sua sala de aula, são os alunos que mudam de local, a professora T. ficava na sala dezessete.

A professora sempre chega cerca de dez minutos atrasada; justifica-se esclarecendo aos alunos que precisa deixar a filha na escola. Isso acarreta uma aglomeração de alunos no corredor, pois as portas ficam trancadas e enquanto aguardam sua chegada conversam bastante. Muitas vezes o professor da sala ao lado solicita que façam silêncio, mas não é atendido e afirmam que a culpa é da professora que não chegou ou da direção que não abre a porta.

O atraso dos alunos também causa discussões que muitas vezes ficam acaloradas. A professora, assim que entra em sala, tenta iniciar a aula, mas é constantemente interrompida por um aluno que deseja entrar. Fizeram um acordo que a tolerância para entrar no primeiro horário seria até as 07:30h, depois a entrada só seria permitida no início do segundo horário. Mesmo com a regra estabelecida, tal fato sempre gera polêmica, pois alguns estudantes alegam que a funcionária da portaria permite a entrada na escola em qualquer horário, mas a direção não permite que fiquem no pátio e a professora não os deixa entrar em sala. A professora sempre firme diz que o acordo foi aceito pela maioria e que será cumprido.

O livro didático adotado é: Ramos. R. A. Ser Protagonista: Língua Portuguesa 1º ano: Ensino Médio, 2ª Ed. São Paulo, 2013. As editoras levam os exemplares para a direção da escola, que repassa as opções a todos os docentes de Língua Portuguesa dos três turnos. Após analisarem escolhem por meio de votação qual será adotado. Deve ser utilizado por um período mínimo de três anos. Esse livro não foi bem avaliado pela professora, mas, por ter sido a decisão da maioria, ela o alterna com materiais complementares.

O conteúdo programático anual<sup>4</sup> é construído na semana pedagógica, que ocorre no início do ano. A direção disponibiliza o currículo base da SEEDF aos professores dos três turnos que em conjunto selecionam os temas que serão trabalhados em cada bimestre. A professora T fez parte dessa construção e após fazer as adaptações que julgou serem necessárias fez de próprio punho e me autorizou a mostrá-lo. Seu planejamento ficou assim delineado:

---

<sup>4</sup> Está disponibilizado no anexo.

**1º Bimestre**

- Elementos da Comunicação
  - Funções da Linguagem
  - Linguagem verbal e não verbal
- caderno

- Gêneros e tipos textuais
- Literatura: conceito, função e versificação
- Trovadorismo: contexto histórico, características
- Textos trovadorescos: novelas e cantigas
- Humanismo: contexto histórico, características, autores
- Textos humanistas: poesia e teatro

- Livro didático
- Atividades de fixação
- Embasamento teórico no caderno
- Datashow (vídeos)
- Seminário

**2º Bimestre**

- Interpretação Textual (textos do PAS)
- Conotação / Denotação
- Texto literário / não literário
- Polissemia
- Classicismo: contexto histórico, características e obras principais
- Literatura de informação e catequese: características, contexto histórico, autores e obras
- Acentuação e novo acordo ortográfico
- Dissertação

- Embasamento teórico no caderno
- Seminário
- Debates
- Audições de músicas
- Datashow (vídeos)
- Análise de textos

**3º Bimestre**

- Interpretação Textual
- Semântica
- Variação Linguística e níveis da linguagem
- Adequação linguística
- Sinônimos e antônimos e parônimos
- Revisão de fonética
- Tipologia textual

- Embasamento teórico no caderno
- Debates (informais)
- Livro didático
- Datashow (vídeos)

**4º Bimestre**

- Figuras de linguagem
- Barroco: contexto histórico, características, obras e autores
- Arcadismo: contexto histórico, características, obras e autores
- Produção Textual
- Narração / Descrição
- Dissertação

- Datashow (vídeos)
- Esquemas
- Embasamento teórico no caderno
- Produção coletiva
- Livro didático
- Análise de textos

A turma tem quarenta e dois alunos matriculados, mas a média de frequência é de aproximadamente trinta e três estudantes em sala.

A maioria das aulas começa com a retomada do conteúdo ministrado na aula anterior.

A professora propõe aos alunos a leitura de uma imagem<sup>5</sup>, que está na página 68 e 69 do livro didático; ela pede para que falem da figura, mas ninguém comenta nada. Ela mostra mais uma vez e faz uma explanação sobre a imagem. Em seguida pergunta quem deseja ler o texto<sup>6</sup> (em prosa). Não há voluntários e ela inicia a leitura. Ao final de cada parágrafo explica o que foi lido, depois faz mais uma leitura, porém dessa vez sem pausas e ao final explica novamente o texto. A professora pede que relacionem a imagem ao texto; novamente ninguém participa. Então ela começa a fazer perguntas e ela mesma responde. T perguntou: “Eles acenam para quem? Somente A1<sup>7</sup> respondeu: para as pessoas que aparecem no espelho.”

A leitura do soneto<sup>8</sup> da página 70 do livro didático é iniciada pela professora, pois mais uma vez ninguém quis fazer a leitura. A leitura é feita somente uma vez, em seguida T solicita aos alunos que façam a análise do poema. A professora pergunta: qual o lado ruim de amar? Qual é o verso que explica o porquê dele se incomodar tanto? ” A aluna A1 diz: eu sei, está na terceira frase eu vou para o alto mar e sem governo. A aluna A2: não entendi o significado da palavra “cousa”, a professora informa que é como se escrevia a palavra “coisa”. Logo após a professora diz que estão preparados para responderem às questões<sup>9</sup> da página 71. Muitos respondem: “Não, professora. Não estamos.” e T enfatiza que vai valer visto. Ela pediu para que fizessem em casa uma pesquisa sobre o soneto.

Ao corrigir a atividade<sup>10</sup> da página 200 do livro didático, a professora pede que A3 e A4 leiam o texto<sup>11</sup>, A3: será Barbantinho e A4 Buscapé. Os alunos não apresentam uma leitura fluida, há dificuldades na pontuação e na decodificação. Somente A1 e A2 respondem às questões, alguns copiam no caderno a resposta que a professora apresenta.

As avaliações são feitas por meio de provas, exercícios, seminários, participação e redação. O comportamento dos alunos é sempre muito semelhante, em média nove participam da aula, usam o caderno e o livro, respondem aos exercícios, copiam o que está escrito no quadro, prestam atenção ao que a professora fala. Muitos discentes passam a maior parte do tempo dispersos, conversando, ouvindo música, utilizando redes sociais no celular, lixando e

<sup>5</sup> Imagem apresentada no anexo.

<sup>6</sup> Texto apresentado no anexo.

<sup>7</sup> Letra e número usados para indicar cada aluno da sala.

<sup>8</sup> Texto apresentado no anexo.

<sup>9</sup> Questões apresentadas no anexo.

<sup>10</sup> Exercícios apresentados no anexo.

<sup>11</sup> Texto e exercício apresentados no anexo.

pintando a unha, de cabeça baixa. Quando o exercício vale visto, copiam dos colegas que fizeram. A professora até o final do segundo bimestre chamava muito a atenção da turma, mas, após o retorno do recesso, tal fato foi diminuindo. Na maior parte do tempo, ela deixou de pedir para fazerem silêncio, prestarem atenção, foi deixando de repreendê-los, uma vez que não adiantava. O barulho era sempre excessivo, e muitas vezes A1 e A2 gritavam para que parassem de atrapalhar a professora, pois queriam aprender e estavam ficando prejudicadas. A professora, em algumas situações mais agressivas e desrespeitosas, encaminhava os alunos à direção, mas os mesmos sempre eram mandados de volta o que causava um certo desconforto à professora.

Algumas aulas foram interrompidas por motivo de operações policiais em busca de drogas e armas.

### **ANOTAÇÕES INTERPRETATIVAS**

A professora faz seu planejamento, atualiza-o de acordo com as necessidades devido a fatos que ocorrem sem uma prévia informação, elabora materiais para complementar o livro didático. Ela chama todos os alunos pelo nome, e conhece os que apresentam maior dificuldade de aprendizagem, porém não há uma estratégia para sanar as lacunas que vão ficando.

O trabalho realizado com textos segue quase sempre a mesma diretriz, raras são as vezes que algum aluno deseja ler voluntariamente, na grande maioria das vezes é a própria professora quem o faz. Quando os alunos leem e há equívocos na decodificação não há uma correção por parte de T. Os textos trabalhados são antigos devido ao período literário estudado e não há um esclarecimento acerca do significado das palavras pouco ou não pertencente ao vocabulário dos alunos. As temáticas dos textos são muito distantes da realidade dos estudantes e a professora não faz uma mediação com os dias atuais, não há uma aproximação entre o texto trabalhado e o contexto no qual os alunos estão inseridos. As maiores dificuldades aparecem quando o texto a ser trabalho está em verso (poemas), muitos não compreendem nem a estrutura como, por exemplo, que cada linha escrita é um verso e que o conjunto desses versos é uma estrofe. De modo geral o trabalho feito com textos é realizado com a leitura pela professora, que explica o que foi dito e solicita que respondam às questões passadas no quadro ou no livro didático. Poucos alunos respondem a grande maioria copia a resposta dada pela professora. A maior relevância passa a ser o visto dado no caderno que valerá nota.

Não há uma relação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o cotidiano do aluno, o conhecimento prévio do discente também não é explorado.

A maioria dos estudantes parece não se importar com o que está sendo feito ou dito em sala. Muitas vezes durante a explicação da professora sobre algum conteúdo a conversa entre eles continua, parece que ela não está ali. Com o passar do tempo T foi parando de pedir silêncio, de pedir para se comportarem e passou a dirigir-se ao pequeno grupo que tenta aprender em meio a tantas adversidades.

O respeito pela professora, pelo colega está escasso, palavrões, insultos, brigas entre alunos são um hábito. T tenta desenvolver seu trabalho, mas ao longo no ano vai ficando cada vez mais difícil essa tarefa.

Fiquei me questionando até que ponto há uma evolução, acerca do processo de aprendizagem leitora. Em que momento ocorre a reelaboração do texto para que o mesmo seja incorporado à história do aluno, ao seu mundo de significados. Muitos alunos estão se distanciando do interesse pela leitura dos textos propostos em sala. O contexto cultural e lexical está distante deles, há muitas palavras de difícil entendimento, devido ao fato de a grande maioria não participar das aulas, não pude compreender como se percebem diante da leitura na escola. Da grande maioria vi como resposta ao trabalho feito em sala um descaso, uma falta de interesse ao que está sendo ofertado.

A forma como se estabelecia o processo ensino-aprendizagem me chamou atenção. Quando os alunos respondiam de forma equivocada ou não sabiam a resposta a estratégia usada era dar a resposta para que a mesma fosse replicada.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

#### Quadro 2 - Síntese do Diário de Observação – 2º Ano A

<b>SÍNTESE DO DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 2º ANO A</b>	
<b>DOCENTE: PROF<sup>a</sup> P</b>	<b>TURNOS: MATUTINO</b>
<b>ANOTAÇÕES DE OBSERVAÇÕES DIRETAS</b>	
<p>A professora P. perguntou-me se a observação poderia ser feita no 2º Ano <u>A</u>, pois se tratava da turma com a qual ela mantinha um melhor relacionamento. Assim posto, as observações foram realizadas às quartas-feiras nos terceiro e quarto horários das 09:10 às 10:40 no turno matutino. Os segundos Anos tinham quatro aulas de Língua Portuguesa por semana. As aulas eram às terças-feiras e quartas-feiras, dois horários consecutivos. A sala da professora P era a número sete.</p>	

- A professora recebia os alunos sempre com sorriso e dizendo: “Bom dia! Como estão? Sejam bem-vindos!” em contrapartida poucos respondiam. A grande maioria dos alunos já entrava na sala falando alto, xingando, cantando, brigando com o colega.
- A aula sempre era iniciada com a realização da chamada, a frequência era em média 28 alunos dos 41 matriculados.
- Por não ter participado da semana pedagógica não foi informado à professora o conteúdo programático que seria utilizado no vespertino e no noturno, lhe foi entregue somente o livro didático do professor pela direção da escola. Como era a primeira vez que entrava em uma sala de aula como docente decidiu seguir o conteúdo apresentado no livro.
- A estratégia mais utilizada pela professora é o estudo dirigido em dupla. Os movimentos literários são os conteúdos mais trabalhados (Romantismo / Realismo / Parnasianismo / Simbolismo). A docente sempre solicitou aos alunos que lessem apenas resumos e resenhas das obras literárias que seriam trabalhadas em sala de aula e as solicitadas pelo PAS, a justificativa para tal fato é o número excessivo de obra e lê-las na íntegra seria perda de tempo. Foram lidos em sala de aula o resumo das seguintes obras: **Madame Bovary, Iracema, Senhora, Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas**, poemas de **Cruz e Sousa** e **Alphonsus de Guimarães**.
- Na grande maioria das vezes, o conteúdo acerca da literatura era iniciado com uma série de questões passadas no quadro pela professora, as questões eram referentes ao contexto histórico, características e autores dos movimentos literários. P copiava as questões de seu celular, me contou que buscava em outros livros didáticos e na internet essas perguntas. Em seguida passava para o livro didático como nenhum aluno aceitava fazer a leitura ela mesma a fazia. Ao final pedia para que respondessem em dupla às perguntas do quadro e individualmente as atividades do livro didático. Quando a correção era feita a professora lia as perguntas e ela mesma respondia.
- Quando o tema trabalhado eram as obras literárias, P lia os resumos e passava no quadro perguntas referentes à produção, essas deviam ser respondidas individualmente.
- Até 07/06/2017 os alunos ainda não tinham tido aula de redação e nesse dia sete reclamaram com a professora. Ela respondeu que sempre passava os temas geradores que eram escolhidos pelos professores.

- O dia 23/08/2017 foi o único dia em que ouvi uma aluna lendo um texto A1 pediu para ler o texto<sup>12</sup> da página 255 e 256 do livro didático a aluna tinha muita dificuldade na decodificação. Não houve correção por parte da professora.
- O livro didático adotado é: Ramos. R. A. Ser Protagonista: Língua Portuguesa 2º ano: Ensino Médio 2ª Ed. São Paulo. 2013.
- A turma apresentava um comportamento muito difícil, a conversa era excessiva, gritam, falam alto, ouvem música no celular sem fone de ouvido, xingam, se agredem fisicamente em sala, a grande maioria não levava nem o caderno tampouco o livro didático para aula, lixavam e pintavam a unha, passavam maquiagem, jogavam aviões e bolinhas de papel. Os poucos alunos interessados tinham dificuldade em ouvir a professora, que possui um tom de voz baixo e frente ao enorme barulho realizado pelos alunos torna-se muito difícil escutá-la. P chamava a atenção dos alunos, pedia para que tivessem educação, respeito, mas nada mudava. Algumas vezes P saiu da sala chorando e não conseguiu retornar mais, pois foi ofendida por meio de palavrões e ameaçada por alguns alunos. A Direção dizia não poder fazer nada, uma vez que, o controle da turma cabia à professora.
- A aluna mais participativa era a A2 que é colaboradora da pesquisa. Ela formou um grupo de estudos com mais quatro alunos da sala e estudam com a professora no turno vespertino às quintas-feiras no horário de coordenação individual da docente.
- As avaliações são feitas por meio de provas, exercícios, estudos dirigidos<sup>13</sup>, seminários, redações e participação.

#### **ANOTAÇÕES INTERPRETATIVAS**

- A professora apresentava dificuldades em manter ordem e disciplina na sala, muito tempo era despendido com essas tentativas nada exitosas.
- Não havia uma relação de respeito, afetividade, cooperação entre a professora e a maioria dos alunos, muitos não participavam de nenhuma atividade proposta. O uso do celular era uma constante, mas não a favor da aprendizagem e sim para outros fins.
- Os conteúdos mais recorrentes eram os movimentos literários, e a maior ênfase era o contexto histórico e suas características, as obras. Devido ao grande número apresentado no livro didático e na matriz do PAS, eram reduzidas a leitura de resumos. O estudo dirigido era composto de perguntas pertencentes na sua maioria

<sup>12</sup> Texto apresentado no anexo

<sup>13</sup> Apresentados no anexo

ao contexto histórico e características dos estilos literários e as respostas apresentadas pela professora eram sempre idênticas ao que estava no livro didático ou nos slides exibidos.

- Em relação à redação a docente somente repassava o tema gerador escolhido pelos professores. Esse tema era escolhido por todos os docentes de cada turno, por meio de votação realizada no horário de coordenação no turno oposto à regência, tendo como mediadora a supervisora pedagógica.
- Muitos alunos reclamavam da professora, diziam que ela não sabia dar aula, sendo a primeira vez que o fazia. P realmente não tinha experiência, tampouco era orientada por alguém da Direção, mas era esforçada, dedicada e procurou pela professora T para pedir ajuda muitas vezes. A professora algumas vezes relatou-me que estava ali para ensinar, para ajudá-los principalmente a serem pessoas melhores, mais educadas, mais respeitadas, porém não sabia como agir, o que fazer. O ambiente da sala de aula não era um facilitador ao processo ensino-aprendizagem.
- O processo ensino-aprendizagem se dava da mesma forma que na turma do 1º A, ou seja, quando os discentes respondiam de forma inexata ou desconheciam a resposta, a estratégia usada pela professora era responder corretamente, para que a mesma fosse transcrita pelo aluno.

Fonte: elaborada pela própria pesquisadora.

### Quadro 3 - Síntese do Diário de Observação – 3º ano C

<b>SÍNTESE DO DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 3º ANO C</b>	
<b>DOCENTE: PROF R</b>	<b>TURNOS: MATUTINO</b>
<b>ANOTAÇÕES DE OBSERVAÇÕES DIRETAS</b>	
<p>O professor me perguntou se as observações poderiam ser realizadas no 3º Ano C, pois era a turma com a qual tinha um melhor relacionamento e por isso um maior número de alunos frequentes. Desse modo, as observações foram feitas às quintas-feiras no quinto e sexto horários das 10:50 às 12:00. Os terceiros anos tinham quatro aulas de Língua Portuguesa por semana. As aulas eram as quintas-feiras e sextas-feiras, dois horários consecutivos.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor optou por não utilizar o livro didático. A média de alunos em sala não passava de dezessete dos 40 matriculados. O foco, o objetivo principal do professor era fazer com que os alunos passassem a ter o hábito de pensar, raciocinar. Nas aulas</li> </ul>	

observadas o conteúdo programático trabalho foi redação, saber pensar, refletir e colocar tudo isso no papel de forma clara e direta.

- R comunicou aos alunos que eram livres e se a única preocupação deles em estar na sala de aula era a presença podiam ficar despreocupados pois não faria chamada.
- O professor sempre iniciava as aulas falando: vocês devem fazer suas escolhas com consciência. A Língua Portuguesa é o próprio pensamento.
- O professor estava trabalhando com os alunos o projeto de redação realizado pelo Sindicato dos professores no DF – SINPRO destinado a todas as escolas de Ensino Médio do DF. O tema abordado era: O mundo tem lugar para todos. E incentivava-os a participarem reafirmava sempre que eles podiam vencer o concurso e mais que vencer o concurso eles podiam vencer a si mesmos.
- A turma era sempre disposta grupos. E a formação dos grupos era feita pelo professor.
- O professor na maioria das vezes ditava o que deveria ser escrito no caderno.
- Paralelo ao trabalho de redação o professor estava levando profissionais de diversas áreas para palestrar aos alunos acerca de suas profissões. E antes das palestras solicitava aos alunos que elaborassem três perguntas dirigidas aos palestrantes com o propósito de aprimorarem a capacidade de comunicação.
- O professor sempre passava nos grupos para auxiliar nas atividades, mas nunca dava a resposta geralmente respondia à pergunta do aluno com uma outra pergunta.
- Uma pergunta realizada por A2 chamou-me a atenção. Ele perguntou: “professor o senhor já deu aula para você mesmo?” R respondeu: “sim, claro todos os dias.”
- Os elementos da comunicação eram conteúdos recorrentes. Sempre relacionados ao ato de fazer-se entender por meio da escrita. O professor não concordava com tema surpresa para redações segundo ele “o que importa é a preparação técnica e filosófica, se eu pegar um texto de vocês eu sei se vocês aprenderam ou não, mas se pegar uma prova objetiva não saberei.
- A maioria dos alunos prestava atenção nas aulas, não havia conversas, barulhos, somente A1 tinha o hábito de ouvir música no celular com fone de ouvido até que o professor o interpelou dizendo: “A1 a quem você acredita está enganando ou prejudicando? Quem está privando-se de aprender é você mesmo, então se quiser permanecer paralisado para a vida pode ficar no pátio, sua presença será dada”. A1 pediu desculpas e não ouviu mais músicas.

- O professor por não adotar o livro didático não era bem compreendido por alguns alunos, a grande maioria deles estava acostumada com outro tipo de aula, com copiar do quadro, ganhar visto por atividades feitas. Com R as estratégias de ensino-aprendizagem eram outras. Ele mediava as respostas adequadas, ajudava no raciocínio, na reflexão, mas não dava as resoluções para serem copiadas.
- A relação com os alunos que participavam das aulas era muito amistosa, respeitosa.
- Os alunos se comportaram muito bem na palestra feita por um psicólogo, na qual estive presente. Interagiram, fizeram perguntas, não houve barulhos, brigas, conversas havia interesse e respeito.
- A grande maioria dos alunos não estava acostumada ao tipo de aula dada pelo Professor. Porém, aos que se permitiram essa nova maneira de aula de Língua Portuguesa a experiência foi significativa, pois, sete alunos dessa turma tiveram suas redações classificadas para parte final do concurso do SINPRO.
- Por motivos de saúde as aulas com o professor R foram poucas. Os alunos não estavam acostumados com essa maneira de aula, mas quando o Professor faltava sentiam falta dele.

Fonte: elaborada pela própria pesquisadora.

## 8.2 A significação obtida na entrevista semiestruturada

Por meio da entrevista semiestruturada foi possível conhecer a significação das alunas do primeiro segundo e terceiro ano do Ensino Médio acerca de diversos assuntos. As referidas informações que foram transcritas serão apresentadas a seguir:

### Quadro 4 - Questões propostas

#### QUESTÕES PROPOSTAS

I- Para você o que é aprendizagem?

II - Você acha que a leitura colabora na sua aprendizagem?

III- Que estratégias seu professor utiliza, diariamente, para ensinar o conteúdo de Língua Portuguesa?

IV- Das estratégias, das técnicas, dos recursos que seu professor utiliza qual ou quais ajudam para que você aprenda mais?

V- Que práticas o seu professor costuma utilizar para possibilitar a aprendizagem da leitura em voz alta na sala de aula?

J. S. 1º Ano	<p>I- É você ter o entendimento de alguma coisa.</p> <p>II- Sim, muito com a interpretação.</p> <p>III- Usa, o livro didático, textos e exercícios. A professora passa um texto que está no livro e usa a interpretação que vem, tem uns questionários do texto que está no livro.</p> <p>IV- Sinceramente não sei é quase sempre a mesma coisa. Queria aprender mais nas aulas de português.</p> <p>V- Então... tem vezes que ela passa um texto digitado ou do livro, aí passa para todo mundo e as pessoas que querem ler cada um lê um parágrafo e depois ao final a professora lê do jeito que está certo, que é certo.</p>
J. T. 2º Ano	<p>I- Aprendizagem? É pegar um conteúdo e praticar, para mim aprendizagem é isso. Você ter contato com aquilo e ter, como eu posso dizer, ter repetições daquilo.</p> <p>II- Sim, totalmente!</p> <p>III- Se ela conseguisse dar a aula dela eu acho que, eu não sei se é por causa da minha turma, mas acho que a ideia era... Tá, ela tem uma dinâmica de projetar no quadro e falar e escreve ao mesmo tempo. Só que ela fala baixo, fala muito, escreve muito e ninguém presta atenção em nada. A minha turma também não ajuda, mas a técnica que ela usa, eu acho que não tem uma técnica específica pra dar aula não. Ela leva slides, e só! A gente lê os slides, de vez em quando ela passa o dever do livro didático e questionário.</p> <p>IV- Pra ser sincera? Nada! Pra mim, assim, eu só sento na frente e presto atenção. Eu consigo prestar atenção porque eu preciso daquele conteúdo lá na frente, eu vou precisar daquele conteúdo pra fazer um monte de coisa, mas não tem algo específico que a pessoa faça e que eu goste e faça com que eu preste atenção mesmo de verdade, que me faça querer mais aquela matéria igual outros professores fazem.</p> <p>V- Tá... Ela geralmente, no final do bimestre, ela pergunta quem tá com dúvidas e ela faz um tira dúvidas. Ela fez uma vez ou outra, eu lembro que ela fez umas duas vezes, mas não agora depois de conteúdo. Já passou a prova e ela ainda vai passar outra prova com isso, mas até agora ela não fez nada não porque o conteúdo é de agora.</p>

T. S. 3º Ano	<p>I- Aí... Aprendizagem, eu acho muito egoísta quem sabe de alguma coisa e não ensina. Eu acho que toda informação tem que ser compartilhada qualquer coisa não importa se for política, religião ou futebol. Porque, entrando nisso, a gente pode explorar várias coisas e eu acho que aprendizagem é isso. É dar ao outro o que você conhece, o que você sabe é ensinar.</p> <p>II- Com certeza! Primeiro que, por exemplo, depende do livro. Tem uns livros de ficção científica, umas paradas assim, que me faz pensar abre muito a mente e isso trabalha dentro... ..dentro da mente, da situação. Acho que é isso, ler ajuda a abrir muitas coisas.</p> <p>III- Quando tem aula atividade em grupo e não é sobre Português mas ele leva pessoas para fazerem palestras de profissões. Aí fazemos perguntas antes da palestra.</p> <p>IV- Ele provoca a gente a pensar.</p> <p>V- Essa de fazer pensar.</p>
--------------	---

#### QUESTÕES PROPOSTAS

VI- Você gosta de ler? Em que fase da sua vida você lia mais? Por quê?

VII- Que gênero textual você mais gosta de ler? Por quê?

VIII- Que gênero textual você menos gosta de ler? Por quê?

IX- Na sua concepção, existem leitura mais difíceis ou mais fáceis? Por quê?

X- Quais seriam as causas das dificuldades percebidas por você em sua leitura em voz alta?

J. S. 1º Ano	<p>VI- Sim! Agora, agora eu estou lendo muito. Porque eu gosto muito de ler, agora eu tô gostando mais de ler na verdade.</p> <p>VII- Eu gosto de romance e também gosto de livros sobre a Segunda Guerra, sobre as guerras. Não sei gosto de romances é isso gosto! (RISOS) Na guerra eu gosto de saber o que aconteceu, de saber como as pessoas reagem às situações.</p> <p>VIII- Não sei, tipo gosto de tudo.</p> <p>IX- Sim! Os livros antigos porque são bem mais difíceis de serem entendidos, usam palavras mais difíceis.</p> <p>X- Palavras difíceis.</p>
J. T. 2º Ano	<p>VI- Gosto, bastante! Atualmente, eu leio bastante. Atualmente é a fase que eu mais leio. Porque tem os vestibulares, né pra ficar atenta. E não só pra isso,</p>

	<p>pra ter uma visão mais ampla do mundo, a leitura ajuda bastante nisso, e até pra ler um enunciado a leitura ajuda também a ter uma base.</p> <p>VII- Gênero que eu mais gosto? Não tem muito a ver com estudo, é romance... E ficção também eu gosto. Porque é um mundo mais, no romance é um mundo mais... É uma coisa mais idealizada, uma coisa meio que não existe muito uma coisa só restrita ao filme, ao livro e por isso que eu gosto. E da ficção é legal porque a gente já tem uma ideia mais da frente, do futuro.</p> <p>VIII- Que eu menos gosto? Ah, não tem um que eu menos gosto, deixa eu ver. Terror então, não gosto de ler sobre. Por quê? Ah, é uma coisa mais pesada então ... Aí eu fico com medo, fico assombrada! Fica na mente, aí não dá! (RISOS)</p> <p>IX- Sim por conta das palavras que, talvez, tenham significados duplos ou significados distintos que eu não conheça, acho que torna a leitura mais difícil.</p> <p>X- Palavras que eu não sei o significado que eu não conheço... Ah a pontuação também</p>
T. S. 3º Ano	<p>VI- Gosto! Leio tudo. Mas o período que eu mais li acho que foi de 12 pra 15 anos que eu tava descobrindo um monte de livro e eu li bastante e esse ano eu só tô lendo mais por causa das obras. Eu leio as obras, eu comprei e pego na biblioteca com prioridade todas as obras que vão ser cobradas no PAS.</p> <p>VII- Cara, deixa eu ver... Eu gosto de John Green, eu gosto muito de John Green. Ah, eu acho que eu gosto mais de literatura infanto-juvenil e eu também gosto de ler um gibi de vez em quando, eu sou muito viciada em gibi. Porque aí, gibi é muito legal cara, sério! Eu fico imaginando como o autor consegue escrever, criar o personagem e entra uns personagens legais na história. Gibi é muito bom também pra você criar coisas assim, eu acho bom criar...</p> <p>VIII- Gosto de todos.</p> <p>IX- Sim. Porque tem texto difícil de entender muitas palavras difíceis ... Ah poemas também difícil pra mim.</p> <p>X- Pontuação leio muito rápido.</p>

QUESTÕES PROPOSTAS

<p>XI- Você tem dificuldade em compreender os textos lidos em sala? Como você consegue perceber essa dificuldade?</p> <p>XII- Que técnicas o seu professor utiliza para que você compreenda os textos trabalhados em sala? Essas técnicas funcionam para você?</p> <p>XIII- Que técnicas você acha que o seu professor poderia utilizar para facilitar/ ajudar sua compreensão dos textos trabalhados em sala?</p>	
J. S. 1º Ano	<p>XI- Não muito, só texto sobre política. Eu acho que eu não tenho muito entendimento sobre política, por isso que eu tenho mais dificuldade.</p> <p>XII- É ... tipo a de lê manda responder as perguntas e depois corrigi. Aí ela fala a resposta certa. Não muito</p> <p>XIII- Acho que a professora devia abordar temas que as pessoas têm mais dificuldade, pra ensinar e depois passar textos.</p>
J. T. 2º Ano	<p>XI- Algumas palavras, que eu não sei o real significado aí eu fico com dúvida. Mas, no geral, não.</p> <p>XII- Como o pessoal da minha turma é uma turma meio difícil de lidar, ela tenta, mas quando ela vê que não consegue ela passa um dever pra gente pra gente fazer. Mas a técnica pra gente entender, eu mesma quando não entendo leio várias vezes, mas não tem a gente leu e pronto. Ela fala muito e a voz dela é baixa e às vezes eu não entendo também.</p> <p>XIII- Uma roda de conversas, uma roda de conversas com os grupos da sala pra que a opinião se desenvolva.</p>
T. S. 3º Ano	<p>XI- Não na aula de português</p> <p>XII- Não praticamente não tem aula muito menos leitura.</p> <p>XIII- Não sei eu na verdade gostaria de ter aula.</p>

#### QUESTÕES PROPOSTAS

XIV- Você observa alguma relação entre o fato de não compreender alguns dos textos que lê e o fato de não apresentar um bom desempenho escolar?

XV- Como você acha que poderiam ser as aulas para estimularem o interesse pela leitura e para colaborarem para que você compreenda o que leu?

J. S. 1º Ano	<p>XIV- Sim. Aí, na prova tem muito texto sobre... Às vezes tem muito texto sobre política e eu fico meio... Eu não sei! Perdida não consigo responder as perguntas e não gosto de chutar aí não respondo.</p>
--------------	--

	XV- Acho que deveria ter mais tipo, passeios, os professores poderem levar mais a gente pra lugares que tem tipo, a UNB que tem mais livros, mais lugares pra explorar o conhecimento.
J. T. 2º Ano	XIV- Sim, os textos vão ser a base daquele determinado conteúdo. Então sim, se eu não entender eu vou ter muita dificuldade. XV- Com aulas mais práticas, com grupos de conversas pra que aquele assunto não se restrinja, entendeu? Pra ter opiniões, que rodem os grupos acho que seria legal dessa forma. Uma coisa mais prática mesmo, deixa eu ver... Resgatando a literatura também pra sala de aula, que a gente lê pouco.
T. S. 3º Ano	XIV- Com certeza! E quando eu realmente não entendo eu pergunto e eu corro atrás, eu pesquiso em casa, eu leio de novo. Mas influencia sim, se não entendeu o texto como é que vai responder? Tipo se tem uma palavra como, por exemplo, sociologia tem umas palavras tipo utopia, o que é utopia? Se vai cair na prova porque eu não entendi utopia no outro texto, foi influência de um texto que eu não entendi. Sim, com certeza influência. XV- Eu acho que trazer os alunos até a biblioteca, perguntar o que cada um gosta, acho que um levantamento, uma pesquisa pra perguntar quem gosta de ler infanto-juvenil, gibi, quem gosta de ler literatura brasileira eu acho que isso incentivaria muito a galera a ler. Fazer um levantamento e ver, por exemplo, grupo de alunos que gosta de ler esse livro aí todos lê e discute o livro, eles vão discutir entre eles mesmos, eu acho que tem umas técnicas legais pra ajudar os alunos a lerem, incentivar.

#### QUESTÕES PROPOSTAS

XVI- Se você pudesse ser diretor (a) da escola o que você faria para melhorar a sua escola?

J. S. 1º Ano	XVI- Eu nunca pensei nisso, mas eu acho que teria mais livros com temas que os alunos gostassem mais passeios pra lugares como a UNB, lugares turísticos de Brasília... Acho que só. Ah e as aulas de português teria menos o livro, acho que o livro da escola não tem muita coisa assim que favorece, e teria mais leitura e interpretação.
J. T. 2º Ano	E deixa eu ver... Mais incentivo pra que a gente leia mais... mais respeito pelo professor, mais ordem na sala de aula. Seria uma escola atual conectada com a nossa vida fora da escola. Um lugar bom pra ficar, bem lindo, limpo.

T. S. 3º Ano	XVI- Eu acho que eu mudaria, pra ser bem sincera, alguns professores é não os professores, mas, a forma que eles ensinam Eu pediria para os próprios professores uma aula mais dinâmica, Eu trabalharia mais, não os alunos, mas como os professores estão ensinando pra depois a gente ir pros alunos. Grupo de estudo, de leitura, eu acho que poderia ter uns grupos legais de leitura . E uns grupos legais pra incentivar o pessoal a fazer o PAS e o ENEM acho que seria isso.
--------------	---

As respostas são bastantes auto-informativas, mas, cabem alguns comentários. Aprendizagem para as participantes está relacionada à compreensão, ao entendimento de “algo”, e esse “algo” não está solto, isolado ele está inserido, relacionado, interligado as práticas do cotidiano. Aprendizagem relaciona-se diretamente a ensinar, ao processo de fazer com o outro também seja capaz de compreender, de conhecer o que “eu” conheço, é partilhar informações, ideias, conhecimentos. As mesmas veem a leitura como uma aliada, uma fonte propulsora da aprendizagem, pois a leitura oportuniza o ato de pensar, de raciocinar, de refletir abrindo as portas para que o conhecimento, a compreensão, o entendimento entre na mente humana.

Em relação ao gênero textual preferido, o romance se faz presente na predileção das três participantes, mas J. T. o desassocia das atividades escolares. Segundo as mesmas, a preferência por um gênero textual está relacionada ao imaginário, a tudo que pode ser idealizado, criado, friccionado a partir dele. O desconhecimento do significado de palavras que aparecem no texto é um fator presente na fala de todas como uma das causas de não se entender o que foi lido, da não compreensão leitora.

### 8.3 O desempenho das colaboradoras nas provas do PAS

Aqui será apresentado um recorte de como se deu a mediação entre mim e as participantes da pesquisa ao analisarmos juntas as provas. Algumas etapas serão apresentadas por meio de microanálise. A primeira prova aplicada foi a **Niemeyer**, a mesma é composta por dezoito itens do tipo A e dois itens do tipo C, (15 e 30).

**A colaboradora J. S. do Primeiro Ano**, na prova **Niemeyer**, J. S. acertou cinco itens do tipo A, acertou um item do tipo C, errou um item do tipo C e não respondeu a treze itens do tipo A.

A análise da prova tem início com a leitura de J.S do primeiro fragmento de texto apresentado.

**J. S. (lendo):** “Do casamento incestuoso de Édipo com sua mãe, Jocasta, nasceram quatro filhos: Polínice, Etéocles, Ismena e Antígona. Creonte, irmão de Jocasta e, portanto, tio de Antígona, havia usurpado o trono de Tebas. Polínice contesta pelas armas a legitimidade do novo tirano de Tebas, que é apoiado por Etéocles. No combate, às portas de Tebas, os irmãos caem no campo de batalha, um ferido pela mão do outro. Creonte decide distinguir Etéocles como herói da cidade, homenageando-o com funerais de guerreiro que morreu defendendo Tebas, e castigar Polínice como traidor, negando-lhe os funerais tradicionais. Decreta, ainda, a pena de morte para aquele que ousar enterrar Polínice, para assegurar-lhe a vida eterna nos Campos Elíseos”.

**Keila:** Você entendeu o que desse trechinho aqui?

**J. S.:** Eu já tinha visto um pouco dessa obra, que é o Édipo, ele casa com a sua mãe porque é uma, vamos dizer, uma maldição que é jogada e ele tem que casar com a mãe dele. E os irmãos...É, eles tiveram 4 filhos, então, eu entendi mais ou menos.

### Comentário da pesquisadora

Nesse trecho do texto apresentado J. S. utilizou-se de seu conhecimento prévio, pois já havia lido parte da obra, na qual o trecho está inserido. As informações que ela consegue retirar do texto estão apresentadas de forma clara, mas até as informações dadas de forma bem explícita, como se viu acima não ficam muito claras para J.S. quando afirma: “É, eles tiveram 4 filhos, então, eu entendi mais ou menos.” Essa informação é a primeira a ser apresentada no texto: Do casamento incestuoso de Édipo com sua mãe, Jocasta, nasceram quatro filhos: Polínice, Etéocles, Ismena e Antígona.

**Keila:** O que te fez não entender muito? Qual foi a dificuldade que você achou nesse texto? O que dificultou sua vida?

**J. S. :** “(...), portanto, tio de Antígona, havia usurpado...” Eu não consegui entender essa parte. “(...) tio de Antígona, havia usurpado o trono de Tebas”. O que é usurpado? “(...) Polínice contesta pelas armas a legitimidade”, essa parte eu não entendi nada também. Eu não entendi muito bem esse negócio de funerais... “(...) Creonte decide distinguir Etéocles como herói da cidade, homenageando-o com funerais de guerreiro que morreu defendendo Tebas” Essa parte aqui: “(...) Decreta, ainda, a pena de morte para aquele que ousar enterrar Polínice...”. O que é ousar? Polínice é o filho de Jocasta e Édipo? Agora tô na dúvida. Eu não consegui entender muito bem. Tipo entendi um pouco mais depois fui entendendo muito não.

### Comentário da pesquisadora

J. S. não consegue entender o significado da palavra **usurpado**, no outro trecho **contesta pelas armas a legitimidade** ela também desconhece a definição dessas palavras, também desconhece o sentido da palavra **funeral** e os ritos que o compõem. No trecho seguinte não sabe o significado da palavra **ousar**. E a informação que é dada de forma muito direta no primeiro momento do texto “Do casamento incestuoso de Édipo com sua mãe, Jocasta, nasceram quatro filhos: Polínice, Etéocles, Ismena e Antígona.” que em princípio J.S. tinha entendido razoavelmente, após algumas informações com palavras conhecidas, ela passa a ter

dúvidas acerca do que já havia compreendido parcialmente em sua primeira leitura e que aparece de forma muito direta. Essa perda de uma informação já adquirida torna-se perceptível quando pergunto num segundo momento: *O que te fez não entender muito? Qual foi a dificuldade que você achou nesse texto? O que dificultou sua vida?* E após relatar o que havia dificultado sua compreensão me pergunta: “Polínice é o filho de Jocasta e Édipo?” J. S após a primeira leitura do texto já havia dito que Édipo casou-se com sua mãe e que tiveram quatro filhos.

É preciso ter atenção nessa questão, pois é muito comum. Uma compreensão obtida no primeiro momento pode perder-se ao longo de informações que são agregadas pelo texto e não são compreendidas pelo leitor por serem apresentadas com palavras cujo significado é desconhecido. A mediação realizada por mim seguiu os passos numerados abaixo:

- 1 Pedi à J. S. que fizesse a leitura do texto novamente em voz alta;
- 2 Indiquei os equívocos de decodificação e os lugares onde a pontuação não foi respeitada. No tocante à pontuação descrevi o que cada sinal indica. Por exemplo: o ponto de “?” interrogação indica que uma pergunta está sendo feita e o leitor precisa usar a entonação da voz para que o ouvinte perceba que se trata de uma pergunta;
- 3 Reli o texto em voz alta;
- 4 Solicitei à J. S. que me falasse tudo que sabia a respeito da obra;
- 5 Voltamos ao texto e J. S lia um período e marcava as palavras desconhecidas;
- 6 Disponibilizei dois dicionários: *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras* organizado por Evanildo Bechara e o *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Aurélio Júnior* de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, havia também a opção de fazer a busca do significado da palavra no notebook;
- 7 Cada palavra encontrada era substituída por cada significado apresentado no verbete do dicionário, até que para J.S. fizesse sentido dentro do contexto da oração;
- 8 Significado encontrado dando sentido e aclarando a sentença, o texto era relido com as substituições realizadas e cada oração era lida e J.S falava o que havia entendido;
- 9 J.S fez mais uma leitura do trecho todo, agora com as palavras conhecidas;
- 10 Eu fiz mais uma vez a leitura do texto para ela também com as palavras conhecidas;
- 11 Voltamos para a compreensão do texto que após esses passos foi compreendido por J. S

Passamos para as questões referentes a esse texto.

**Keila:** *Você respondeu alguma questão desse?*

**J. S:** *Aham! a 11 e a 14.*

**Keila:** *Tá então vamos lá! Item onze. Lê pra mim, por favor!*

**J. S. (lendo):** *“Na época em que foi escrita, a peça Antígona era encenada em palcos similares ao do Teatro Epidauros, ilustrado na figura I. Hoje, nas encenações da peça, são usadas novas formas, como ilustrado na figura II, o que evidencia que as peças clássicas seguem inspirando artistas e criadores, que, muitas vezes, atualizam e adaptam os textos”.*

**Keila:** *Você marcou verdadeiro nesse item. Por quê?*

**J. S:** *Verdadeiro por que... Sim! Porque eu já tinha estudado sobre os teatros na aula de artes, e eu já sabia dessa parte e esse aqui também, que eles atualizam e adaptam os textos.*

**Keila:** *(Após corrigir a pronúncia da palavra adaptam) Ok! Então, por favor, leia o item quatorze.*

**J. S. (lendo):** *“Na Grécia Antiga, as comédias e as tragédias eram apresentadas a numerosa multidão em amplo teatro a céu aberto, como o Teatro Epidauros, e eram consideradas um evento estético, religioso e cívico”.*

*Eu coloquei verdadeiro porque eu já sabia, eu já tinha estudado sobre os teatros na aula de artes.*

### Comentário da pesquisadora

Ao fazer a prova sozinha J. S. respondeu somente os itens onze e quatorze referentes a esse texto. Para responder esses itens J. S. utilizou-se de seus conhecimentos prévios e da interdisciplinaridade com a matéria de artes. Os itens doze e treze que ela não havia feito por não ter entendido, mas após fazer a análise do texto comigo conseguiu acertá-los.

Passamos para o texto seguinte da prova: *Apologia de Sócrates*.

**J. S. (lendo):** *“Vós também, senhores juizes, deveis bem esperar da morte e considerar particularmente esta verdade: não há, para o homem bom, mal algum, quer na vida, quer na morte, e os deuses não descuidam do seu destino. O meu não é consequência do acaso; vejo claramente que era melhor para mim morrer agora e ficar livre de fadigas”.*

**Keila:** *E esse texto aqui, você consegue entender?*

**J. S:** *Mais ou menos.*

**Keila:** *Tem palavras aqui que você não conhece o significado?*

**J. S:** *Fadigas. Seria dor?*

**Keila:** *Bem vamos ver? Procure o significado.*

**J. S:** *Tá vou olha no dicionário. A primeira palavra é cansaço.*

**Keila:** *Ok. Então vamos voltar ao texto e ver substituir a palavra fadiga por cansaço e ver se faz sentido para você.*

**J. S. (lendo):** *“O meu não é consequência do acaso; vejo claramente que era melhor para mim morrer agora e ficar livre de cansaço”. Perá! ) “O meu não é consequência do acaso; vejo claramente que era melhor para mim morrer agora e ficar livre do cansaço”.*

**Keila:** *E então, faz sentido agora?*

**J. S:** *Sim*

**Keila:** *E agora tá falando sobre o quê?*

**J. S:** *Hum... Do destino dos deuses. Que os deuses eles tem o destino deles e não quer contrariar isso? E aí aqui ele fala: “O meu não é consequência do acaso; vejo claramente que...” Que ele prefere morrer agora do que ficar esperando o destino dele acontecer, alguma coisa assim?*

**Keila:** *Vamos ver vou ler o texto para você. (faço a leitura em voz alta substituindo a palavra fadiga por cansaço)*

**J. S :** Agora eu entendi um pouquinho melhor.

**Keila:** O que você entendeu agora?

**J. S:** Ele falou que se a pessoa for boa, não vai existir mal algum nem na vida nem na morte. Ele prefere morrer do que ficar cansado de viver, alguma coisa assim.

**Keila:** Uhum, exatamente! É por aí, o caminho é esse mesmo!

**J. S:** E que o destino dele não é consequência do acaso.

**Keila:** Uhum, isso mesmo.

**Keila:** Você estudou alguma coisa de Sócrates?

**J. S:** To estudando em Filosofia, um pouco.

**Keila:** E qual foi a alternativa que você marcou?

**J. S. :** Então, eu fiquei entre a “a” e a “c” e eu marquei a “c”.

**Keila:** Por que marcou a “c”?

**J. S :** Eu marquei a “c” porque eu não tinha entendido muito bem o texto. E eu marquei porque eu vi aqui ele não crê no destino, aí tava aqui pra ele que ele preferia morrer, eu entendi isso.

**Keila:** E agora, depois que trabalhamos um pouco mais o texto, qual seria a resposta correta?

**J. S:** A “a” ?

**Keila:** Exatamente, certinho! Então vamos lá Vida Loka, acertou tudo! Muito bom!

**J.S:** Ah, essa eu sabia!

**J.S (lendo)**

Vida Loka Parte II

“O promotor é só um homem

Deus é o juiz

Enquanto Zé Povinho

Apedrejava a cruz

E o canalha, fardado,

Cuspiu em Jesus

Oh

Aos 45 do segundo, arrependido

Salvo e perdoado

É Dimas o bandido

É loko o bagulho

Arre pia na hora

Oh

Dimas, primeiro vida loka da história

Eu digo

Glória ... Glória

Sei que Deus tá aqui

E só quem é vai sentir

E meus guerreiro de fé

Quero ouvir ... quero ouvir

E meus guerreiro de fé

Quero ouvir ... irmão

Programado pra morrê nós é

Certo é ... certo ... é crê no que der”.

**Keila:** O que você entende desse trecho da música? Você já conhecia?

**J. S:** Aham!

**Keila:** E onde você conheceu? Na escola? Na Rua? Em casa?

**J. S:** (RISOS) Não sei, na vida! Meu pai escutava muito Racionais<sup>14</sup>. Então, ele tá falando do Cristianismo, um pouco, que na cruz tinham três homens e um pediu perdeu pra Deus e ele foi perdoado, aqui eu acho que assim “(...) Aos 45 do segundo, arrependido. Salvo e perdoado...” Essa parte. Foi isso...

<sup>14</sup>Grupo brasileiro de rap

**Keila:** Então vamos lá! Item 21.

**J. S. (lendo):** “A expressão “Aos 45 do segundo” remete às regras do jogo de futebol e, assim, tem o sentido de No último instante”. É verdadeira.

**Keila:** Uhum! Certinho item verdadeiro. Você conhece essa regra do jogo de futebol?

**J. S. :** Uhum!

**Keila:** Aprendeu onde, na escola?

**J. S:** Foi assistindo mesmo, em casa.

**Keila:** Item 22.

**J. S.:** “No trecho “Programado pra morrer nós é”, identifica-se o uso oral e coloquial de uma variante linguística que se distancia da **moralidade** escrita padrão da língua portuguesa”.

**Keila:** **Modalidade!** Você trocou a palavra. O que você marcou?

**J. S:** Verdadeiro.

**Keila:** Por quê?

**J. S:** Porque é uma linguagem coloquial, ele deveria colocar: “Programado pra morrer nós somos... Nós somos programados para morrer”.

**Keila:** Muito bem! Item 23.

**J. S. (lendo):** “A estrutura melódica que funciona como base para *Vida Loka: Parte II* é uma frase de trompete que, repetida durante toda a música, é, no final, reforçada por uma seção de metais, que confere à obra uma forte carga dramática”.

**J. S:** Eu coloquei verdadeira também.

**Keila:** Você se baseou em alguma coisa pra colocar verdadeira?

**J. S:** Na música. Minha mãe fez a gente fazer 6 anos de aula de música clássica. Ai eu aprendi. Esses foram os itens respondidos por J. S na prova e para saber o porquê de não ter feito os outros itens continuei.

**Keila:** O que você achou da prova? Complicada? Fácil?

**J. S:** Essa daqui, pra mim, foi... muito complicada.

**Keila:** Por quê? O que tinha de complicado?

**J. S:** As obras, que eu não tinha visto ainda, ... eu fiquei muito confusa só isso.

**Keila:** E *Vida Loka* você já sabia então, por isso, ficou mais fácil?

**J. S:** Uhum!

**Keila:** Então você consegue perceber que quando você entende o texto, você consegue responder as perguntas? E, quando não entende, fica mais difícil responder?

**J. S:** É! E eu prefiro não responder quando não sei, não entendo.

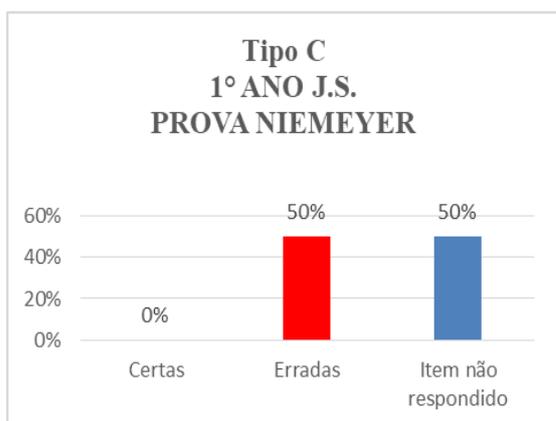
### Comentário da pesquisadora

Em relação ao texto *Vida Loka: Parte II*, J. S utilizou-se de conhecimentos prévios para responder os itens, e tais informações foram adquiridas com o pai que ouvia a música em casa, assistindo a partidas de jogos de futebol em sua residência, nas aulas de música que fazia fora da escola. No item vinte e dois quando aparece “Programado pra morrer nós é”, J. S sabe que essa é uma forma coloquial da língua e sabe também que na norma padrão usa-se de acordo com suas palavras: “Nós somos programados para morrer.”

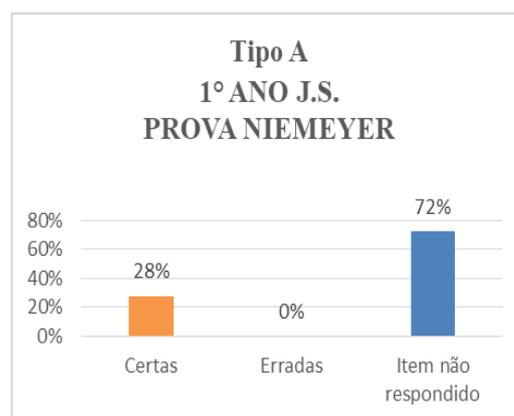
Os itens relacionados ao texto, *Introdução à sociologia de Jean-Pierre Noreck e Gilles Ferreól* (com adaptações), não foram respondidos por J. S quando fez a prova sozinha. Os itens referentes ao texto subsequente que não apresenta referência, mas aborda a temática musical também ficaram sem respostas. A *Jesus Cristo* poema de Gregório de Matos do mesmo modo, não teve seus itens respondidos. Em relação ao texto *Vida Loka: Parte II*, J. S. acertou todos

os itens relacionados a ele, no entanto os itens com base no poema *A Jesus Cristo* e na letra do rap *Vida Loka: Parte II* também não foram respondidos. J. S. compreendeu a letra do rap de Mano Brown e Nathaniel Hale, porém quando lhe foi solicitado relacionar as informações já adquiridas dessa letra ao poema de Gregório de Matos, o qual não havia sido compreendido ela não respondeu nem os itens vinte e oito e trinta que estavam relacionados somente a letra do rap. Quando a questioneei sobre esse fato sua resposta foi bem clara: “professora quando vi na questão com base no poema *A Jesus Cristo* como já tinha lido ele várias vezes tipo e não entendi nada parei ali mesmo. Foi vacilo, mas já tava nervosa comigo sabe porque li várias vezes e não entendi nada zero.”

Os gráficos abaixo apontam o seu desempenho na prova.



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Na prova **Príncipe**, J. S. acertou onze itens do tipo A, acertou um item do tipo C, errou quatro itens do tipo A, errou dois itens do tipo C, não respondeu vinte e um itens do tipo A e um item do tipo C.

Ao término da leitura feita por J. S. do texto *A urbanização no mundo e no Brasil sob um enfoque geográfico* eu pergunto o que ela compreendeu, a mesma afirma:

**J. S.:** Não entendi direito esse texto, eu li várias vezes esse aqui. (RISOS) Tá falando do processo de urbanização.

**Keila:** Também, ele vai um pouco mais. Eu vou ler vamos ver se melhora tá?!

**J. S.:** Uhum!

**Keila:** E agora?

**J. S.:** Tecnologia? Pra melhorar a qualidade de vida urbana. Entendi isso agora que você leu.

**Keila:** Então vamos passar para os itens. O 37, você acertou?

**J.S.:** Eu erreí essa daqui agora que eu... Por causa do que tá aqui: “(...)pois existem as disparidades econômicas que aumentam cada vez mais nos espaços urbanos”. E até sublinhei. “a qualidade de vida das populações urbanas ainda não é satisfatória” ... mas não entendi muito bem faltou alguma coisa.

**Keila:** Agora item 38.

*J. S: Coloquei verdadeiro.*

*Keila: Exatamente! Você conseguiu entender que essa informação vai além-texto?*

*J.S.: Aham! Eu vi uma reportagem, já tinha visto uma reportagem disso aqui.*

*Keila: Na escola ?*

*J. S: Não fora?*

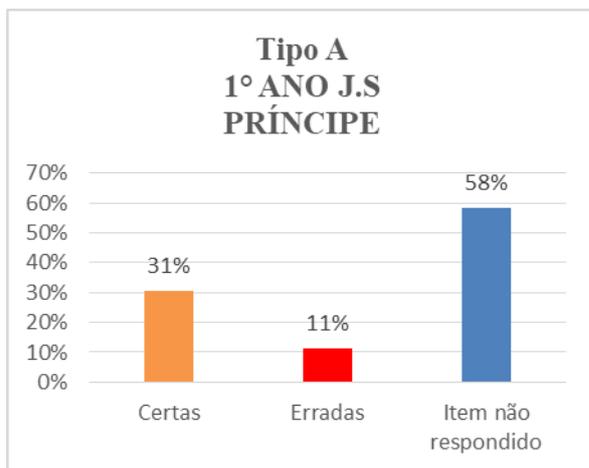
Ao analisar a questão quarenta que é do tipo C e J. S errou, ela afirmou que não tinha muita informação sobre o assunto que buscou no texto *A urbanização no mundo e no Brasil sob um enfoque geográfica*, mas não encontrou já que não acertou a resposta.

Ao ler o texto *Apologia de Sócrates* J. S tem muita dificuldade durante a leitura no tocante à decodificação das palavras e a pontuação. Ao concluir a leitura a mesma fala:

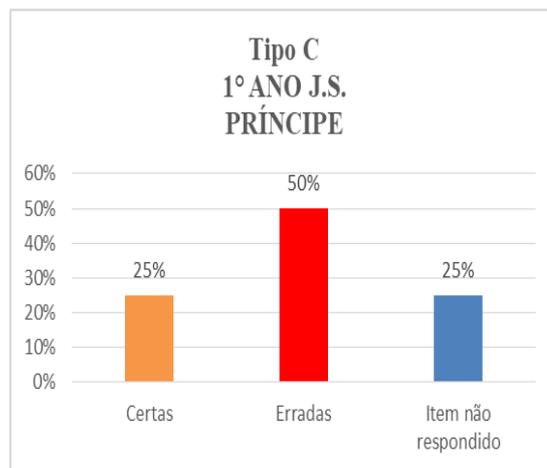
*J. S: Nossa, a minha leitura tá muito ruim!*

Eu fiz a leitura do texto para J. S. mais duas vezes depois ela fez mais três leituras onde fomos parando e analisando os equívocos na decodificação e pontuação. Depois, em sua quarta leitura foi notória a melhora.

Os gráficos abaixo apontam o seu desempenho na prova.



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Na prova **Frida**, J. S. acertou cinco itens do tipo A, errou dois itens do tipo A, não respondeu oito itens do tipo A e não respondeu um item do tipo C.

A análise da prova começou com a leitura de J.S do primeiro fragmento de texto apresentado. Após essa leitura continuamos:

*Keila: O que você entendeu do texto?*

*J. S: Bom é de uma filha, pelo que eu entendi que ela cresceu e que a mãe dela deseja que ela retornasse a infância, alguma coisa assim. Ao afeto, ao cuidado que ela tinha, e deixou de ter. Eu entendi isso.*

*Keila: Quem deixou de ter o afeto e o cuidado?*

**J. S:** A filha saiu da proteção da mãe, foi o que eu entendi e ela sente falta disso. Não sei o que é curuminha e maquilada.

**Keila:** Huuuum! Então vamos prestar atenção nesse texto?

Após esclarecer o significado das palavras curuminha e maquilada eu li o texto para J. S. e continuei:

**Keila:** Consegue perceber o quê está sendo dito no texto?

**J. S:** Algo de uma mãe pro filho.

**Keila:** Muito bem! É uma mãe que tá falando, a gente sabe que quando ela fala curuminha se reporta a uma mulher, que é uma filha. E o que essa mãe tá falando pra essa filha?

**J. S:** Que sente saudade de um determinado tempo e sente falta.

**Keila:** Você ouviu essa expressão ou algo que te remetesse a essa ideia de saudade?

**J. S:** “(...) Eu revertia o tempo pra reviver a tempo de te ver...” Acho que foi nessa parte.

Após a leitura e análise do texto passamos para os itens onze, doze e treze que J. S. acertou. Eram questões do tipo A:

**Keila:** Por que você colocou falso no item 11?

**J. S:** Primeiro porque eu vi o porquê aqui é pergunta. Eu não sei se foi por isso... É, foi só isso que eu vi.

**Keila:** Então o porquê está certo, porque aqui tá certinho. Onde está o erro? Quantos versos ele fala aqui? Os 3 primeiros versos! Quantos versos eles transcreveram pra forma de prosa?

**J. S:** Dois.

**Keila:** Só dois! Cadê o; “Saístes maquiladas...”? ou seja, você acertou mas foi coincidência. No item 12 você marcou correto?

**J. S :** Sim, pelo exemplo que ele colocou, mas eu não prestei atenção no sugerem, se ele tava afirmando ou não, eu fui mesmo pela afirmação que ele tava fazendo.

**Keila:** Você foi no porque a narradora tem dificuldades de lidar com o crescimento da filha?

**J. S :** Isso! Uhum!

**Keila:** Então ó, precisa ter atenção em quê? Em todo o comando. Se eu troco esse verbo de sugerir pra afirmar o item passa a estar errado, ok?!

**J. S:** Ok!

**Keila:** No item treze você marcou o quê?

**J. S:** Marquei certo.

**Keila:** E de onde você tirou a convicção que tá certo?

**J. S:** “Vestir-te...” Aí, como eu vou explicar isso? tipo... Como que eu vou explicar? Calma! Aí pessoa desleixada é uma... Como é que eu vou explicar? “Ah, eu não cuido do meu cabelo...” alguma coisa assim.

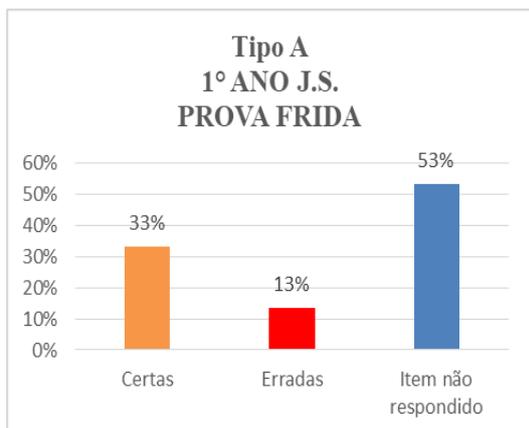
**Keila:** Isso mesmo, está certo. Agora vamos para o item quatorze.

**J. S:** Eu coloquei que tá errado e eu tive bastante dúvida por conta dessa unificação que ele citou e algo predominante. Por isso marquei e depois escrevi não vale. Eu não entendi.

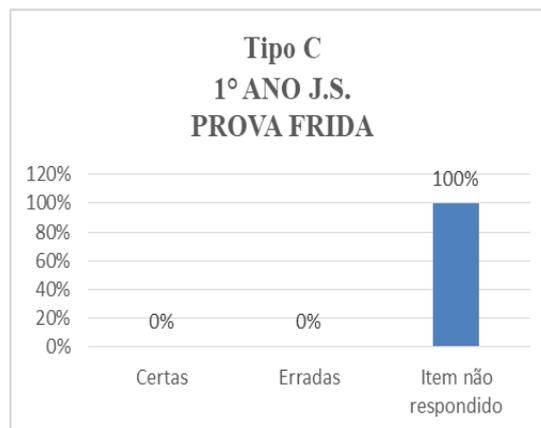
**Keila:** Analisarmos a prova juntas, rever os textos e os itens fez alguma diferença para você?

**J. S:** Olha, mudou bastante! Antes eu lia tudo e não separava verbo, não via o que podia mudar e agora eu to prestando bem mais atenção eu to mais atenta a esses pequenos detalhes né que podem mudar a questão. De responder à pergunta, responder às questões, prestando atenção em cada palavra. É outra forma de uma outra visão, eu não tinha essa visão que eu vi depois da correção.

Os gráficos abaixo apontam o seu desempenho na prova:



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

### **A colaboradora J. T. do Segundo Ano**

Na prova **Niemeyer**, J. T. acertou quinze itens do tipo A, acertou dois itens do tipo C, errou três itens do tipo A, errou um item do tipo C e respondeu todas as questões.

Antes de começarmos a análise falei para J. T. que nessa prova ela havia acertado quase todos os itens e perguntei:

**Keila:** Qual o motivo de tão bom desempenho?

**J. T.:** Conhecer os textos, bom, alguns textos eu já tinha lido por partes em casa, né e os outros foi interpretação mesmo. E eu também já tinha visto as figuras. Após J.T. falar sobre as figuras e ler o trecho do texto começamos a analisar os itens que ela havia errado e perguntei:

**Keila:** Você só não conseguiu acertar o último, o 14, não é isso? O que você viu de errado aí?

**J. T.:** (Lê trecho da pergunta em voz baixa: Na Grécia antiga, as comédias...) Ah, sim! Bom, eu fiquei com dúvida nesse religioso, cívico e estético por isso que eu marquei errado. Mas até aí “ Na Grécia antiga...” Não entendi essa parte, as palavras não entendi. Aí me perdi.

**Keila:** Agora que sabe o significado das palavras consegue entender que está tudo certinho com o item?

**J. T.:** Sim, sim consigo.

Nos itens relacionados ao texto *Introdução à sociologia* J. T. só não acertou o item dezesseis. Pedi para que lesse novamente o texto em voz alta e continuamos:

**Keila:** O que você entendeu desse texto?

**J. T.:** Sobre... (lê um trecho do texto sussurrando: Prosperidade material...) (Sussurrando: Como que eu vou explicar?) Bom, eu entendi que há um consumo exacerbado, pode dizer assim? O consumo de algo e que há desigualdade. Há um aumento de algo bom, pra um determinado grupo de pessoas, e gera desigualdade pra outras que já não tem como atingir

aqui. “O texto sugere haver convergência entre progresso material, liberdade individual e redução da distância que separa ricos e pobres.” Tava errado né? Eu coloquei correto.

**Keila:** O item tá errado! O que é convergência? Você sabe o que é convergir?

**J. T.:** Não sei.

**Keila:** É o que caminha pra mesma direção, que concordam. Então o texto não sugere isso não! Por isso que esse item tava errado, tá?! O que te deixou em dúvida foi não entender a palavra convergir?

**J. T.:** Foi e também redução da distância. Porque aqui: progresso material, prosperidade material, liberdade individual ai tá eu encontrei... Eu encontrei? (Lendo baixo: “Liberdade individual..”) Generalização de crédito, sim! Ai nessa última parte, tem a desigualdade né, é foi a convergência mesmo que eu não sabia.

Quando chegamos no texto *Vida Loka*: parte II J. T. disse:

**J.T.:** É pra ler? (RISOS) Eu não sei cantar não! Vou só lê. Eu já tinha escutado ela, mas eu não parei muito pra... Não é muito o meu tipo não! (RISOS)

**Keila:** Você consegue entender esse poema, o que ele fala pra você?

**J. T.:** Bom essa música faz... pode falar de analogia? Então ... uma analogia entre a desigualdade e a violência, eu acho que é isso.

**Keila:** Isso mesmo, você acertou todos os itens não tem nenhum erro! Na escola você escutou essa música?

**J.T.:** Que eu lembre, não! Eu ouvi em casa. O pessoal da rua escuta minha irmã também.

**Keila:** Ok! Próximo e último textinho.

**J. T (lendo):** A Jesus Cristo

“Pequei, Senhor, mas não porque hei pecado,

Da vossa alta clemência me despido;

Porque, quanto mais tenho delinquido,

Vos tenho a perdoar mais empenhado.

Se basta a vos irar tanto pecado,

A abrandar-vos sobeja um só gemido:

Que a mesma culpa que vos há ofendido,

Vos tem para o perdão lisonjeado.

Se uma ovelha perdida e já cobrada

Glória tal e prazer tão repentino

Vos deu, como afirmais na sacra história,

Eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada,

Cobrai-a; e não queirais, pastor divino,

Perder na vossa ovelha a vossa glória.”

**Keila:** Um poema de Gregório de Matos. O que você conseguiu entender dele? Você já tinha lido na escola?

**J.T.:** Não. Esse texto não, mas eu vi umas poesias em casa.

**Keila:** As outras obras dele né?

**J.T.:** Aham!

**Keila:** E o que você entendeu do poema?

**J. T.:** Tá. Um pedido de perdão e...

**Keila:** Tem palavras que você não conhece aí?

**J. T.:** Deixa eu ver... Essa sacra eu fiquei com um pouquinho de dúvida, mas acho que é relacionada a igreja né?!

**Keila:** Isso! O que é sacro é relacionado a sagrado, religioso.

**J. T.:** É, essa eu tava na dúvida...

**Keila:** Você acertou todos os itens do texto de Gregório de Matos?

**J. T.:** Não! O 27 não.

**Keila:** Então o que é o 27? Lê pra gente, por favor.

**J. T.:** Tá, per aí. (lendo) “O sujeito lírico assume atitude submissa ao justificar seus erros ante a autoridade absoluta do “Senhor” a quem se dirige”.

**Keila:** Você colocou verdadeiro?

**J. T.:** Sim

**Keila:** Mas tá errado esse item. Consegue ver o que tá errado agora?

**J. T.:** Ainda não

**Keila:** Ok vamos fazer juntas.

**J. T. (lendo baixo):** “O sujeito lírico assume atitude submissa... justificar...”. Per aí vou ler o texto novamente. Acho que ele não justifica né?

Eu leio o texto novamente em voz alta.

**Keila:** E então há uma justificativa por parte dele?

**J. T. Não.** Ele sabe que ele errou, ele pede perdão, mas ele não justifica, por exemplo: Eu matei porque iam me matar. Eu robei porque meu filho tava com fome. Ele não faz isso, é isso que deixa o item errado.

**Keila:** Então era só mesmo retomar no texto e procurar com mais atenção. Não há justificativo por parte dele. Isso tornava o item errado. Muito bem!

**J. T.:** Entendi.

**Keila:** você não acertou o item 28. Pode ler?

**J. T.:** “No texto de Mano Brown, observa-se o emprego de linguagem informal na comunicação com o sagrado, o que caracteriza seu gesto de rebeldia e acentua a crítica social”. Essa não tá certa não?

**Keila:** Não! O que deixa o item errado?

**J. T.:** Ummm não sei não entendi isso “comunicação com o sagrado”. Me perdi aqui.

Eu li novamente os dois textos para J. T o Vida Loka: parte II e A Jesus Cristo e continuamos:

**Keila:** Em “A Jesus Cristo ele tá fazendo uma oração, ele está conversando com Deus. Certo? Consegue perceber isso?

**J. T.:** Sim consigo.

**Keila:** Então vamos analisar em Vida Loka: parte II há um diálogo com Deus? Há uma conversa com ele?

**J. T. Aham!** Não tem não, nossa eu não vi antes to pegando agora.

Ao terminarmos perguntei a J. T. sua opinião sobre a prova e ela respondeu:

**J. T.:** Bom, não foi muito difícil não ... facilitou... ajudou ter mais contato com os textos e uma linguagem mais, como eu posso dizer, informal mais fácil, digamos assim. Tem poucas palavras que eu não sabia o significado.

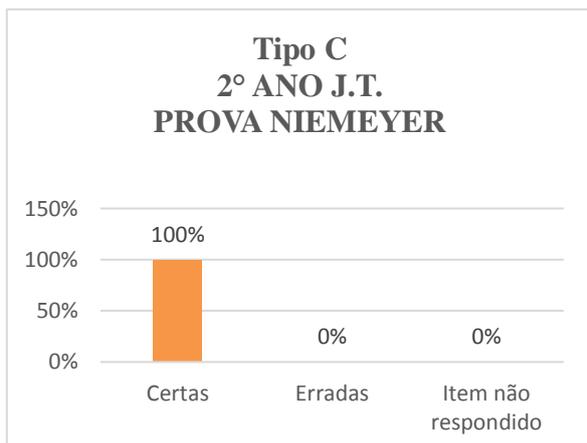
**Keila:** Então você consegue perceber que, quando você entende o texto todo, quando você entende todas as palavras entender o texto é mais fácil?

**J. T.:** Uhum! Super!... bem mais

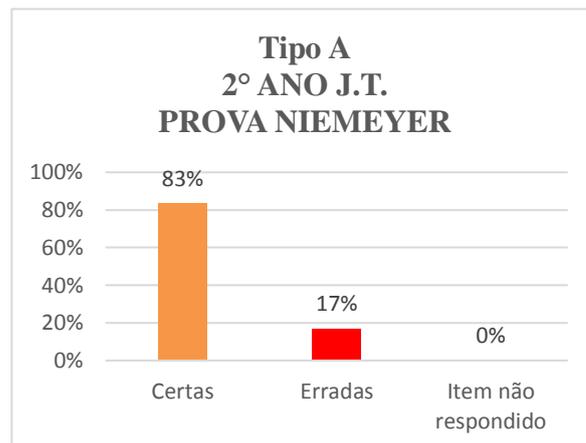
### Comentário da pesquisadora

J. T. é agente ativa em seu processo de aprendizagem, a mesma faz a leitura de obras literárias em casa por iniciativa própria. Ao longo da pesquisa ela foi observando algumas palavras utilizadas por mim, as quais ainda não faziam parte de seu vocabulário, mas com o tempo foi perguntando-me o significado de cada uma e agregando-as ao seu vocabulário como, por exemplo, a palavra analogia, a qual aparece nessa análise em sua fala.

Os gráficos abaixo apontam o seu desempenho na prova.



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Na prova **Príncipe**, J. T. acertou vinte e três itens do tipo A, acertou três itens do tipo C, errou treze itens do tipo A, errou três itens do tipo C e respondeu todos os itens.

**Keila:** Gregório de Matos.

**J. T (lendo):** “Nasce o Sol, e não dura mais que um dia,  
Depois da Luz se segue a noite escura,  
Em tristes sombras morre a formosura,  
Em contínuas tristezas a alegria.  
Porém se acaba o Sol, por que nascia?  
Se formosa a Luz é, por que não dura?  
Como a beleza assim se transfigura?  
Como o gosto da pena assim se fia?  
Mas no Sol, e na Luz, falte a firmeza,  
Na formosura não se dê constância,  
E na alegria sinta-se tristeza.  
Começa o mundo enfim pela ignorância,  
E tem qualquer dos bens por natureza  
A firmeza somente na inconstância”.

Após a leitura perguntei a J. T. se sabia o nome dessa estrutura em que o poema é apresentado. Ela disse desconhecer e continuamos:

**Keila:** É um soneto.

**J. T:** Aham!

**Keila:** O que compõe um soneto? Qual a estrutura do soneto, você lembra?

**J. T:** São quatro aqui e dois... Os primeiros são quatro?

**Keila:** Dois quartetos e dois?

**J. T:** Não lembro. (RISOS)

**Keila:** Dois quartetos e dois tercetos!

**J.T:** Ok! Não lembrava dessa informação

Esse soneto foi lido em voz alta por J. T três vezes e ao final de cada leitura ela afirmava não ter entendido muito bem, então eu fiz a primeira leitura sem interrupções e depois fiz outra leitura, mas dessa vez de forma pausada analisando verso por verso. Após essa leitura J. T afirmou que entendeu o soneto. Passamos para os itens relacionados ao soneto.

**J. T (lendo):** *A partir do poema apresentado, de Gregório de Matos, e considerando as características literárias do Barroco, julgue os seguintes itens.*

**J. T (lendo):** *Vinte e oito. O último verso do soneto, em que se empregam os termos “firmeza” e “inconcistência” (sic), é exemplo do conceptismo, procedimento estético que visa à neutralização da contradição pelo arranjo poético, conjugando em uma mesma sentença os termos contraditórios.*

**Keila:** *O que você marcou nesse item?*

**J. T:** *Eu coloquei certo, mas essa eu chutei muito bonito!*

**Keila:** *Então vamos lá. O que você não entendeu no item 28? Porque o poema foi.*

**J. T:** *conceptismo eu não sei o que é isso na verdade eu não sei muito do Barroco não. Na verdade, esse item é muito difícil não entendi ele não.*

**Keila:** *O item 29?*

**J. T (lendo):** *As conseqüências da passagem do tempo, assim como outras questões metafísicas, foram exploradas pela poesia sacra barroca, que tinha como base ideológica a contrarreforma católica promovida na Europa a partir do século XVI e que, mais tarde, ecoou nas colônias, entre elas o Brasil.*

**Keila:** *Esse item está correto. O que você não entendeu?*

**J. T:** *Coloquei errada. Mas tá certinho! Tá certo né? É porque esse metafísica eu tava com dúvida sobre o significado, mas não sei também “base ideológica a contrarreforma católica” não aprendi isso nem ideia só se for matéria do terceiro ano até hoje não vi na escola. Aí me perdi um pouco.*

### **Comentário da pesquisadora**

Para que J. T. conseguisse compreender os itens vinte e oito e vinte e nove que havia errado quando fez a prova sozinha e fazem referência ao poema de Gregório de Matos eu convidei-a para voltarmos um pouquinho no tempo, assim regressamos ao final do século dezesseis e fomos até o século dezoito. Expliquei o contexto histórico dessa época, em seguida passei para o significado da palavra Barroco e elucidei as características desse estilo literário. As palavras desconhecidas por J. T que surgiam quando eu apresentava tais características, eram substituídas por outras pertencentes ao seu vocabulário. Para concluir esclarei as figuras de linguagens, as quais são muito utilizadas na obra barroca fui fazendo comparações com os dias atuais, e usando situações do cotidiano e do meio no qual J. T está inserida. Dessa forma a participante conseguiu compreender os itens que antes não tinha compreendido.

O texto *Este mundo da injustiça globalizada* foi lido por J. T. e após sua leitura perguntei:

**Keila:** *E aí? Você já leu alguma obra do José Saramago? Sabe quem é ele?*

**Juliana:** Huumuum... Bem pouco. Ele é português né? Vi na TV uma vez, ele até já morreu, mas na escola nenhum professor falou dele ainda.

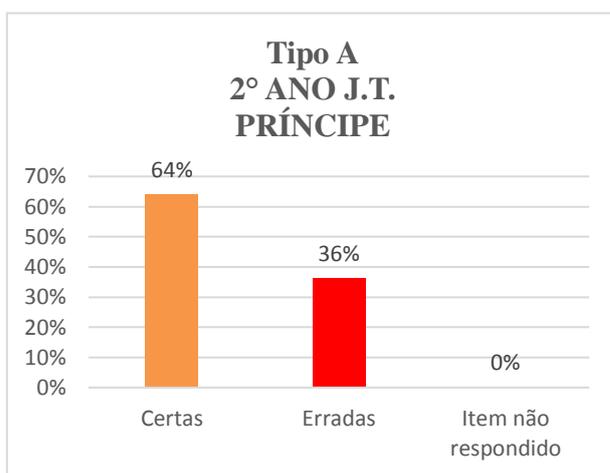
**Keila:** E qual que seria a ideia central desse texto?

**J. T:** A ideia central? Huumuum... O poder econômico? A democracia? Peraí ... é é isso praticamente.

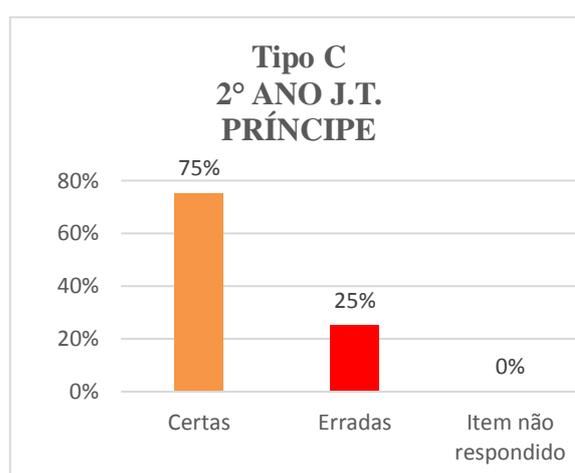
**Keila:** Ok vamos ao item 32 que você errou. O que aconteceu?

**J. T:** Eu coloquei errado porque eu vi esse não aqui... “Saramago não considera”. Essa questão eu não entendi... Ele não fala claramente socioambiental também ... procurei no texto e não achei.

Os gráficos abaixo apontam o seu desempenho na prova.



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Na prova **Frida**, J. T. acertou quatorze itens do tipo A, acertou um item do tipo C, errou um item do tipo A e respondeu todas as perguntas.

Após J.T. ler *Uma canção desnaturada* de Chico Buarque, fiquei surpresa com a sua interpretação que foi a seguinte:

**J. T:** Eu entendi que era uma mãe falando sobre a filha, que ela ó... Eu entendi mais pelas perguntas que depois eu li o texto, umas 3 vezes, aí eu vim ver as perguntas. Tinha uma aqui que falava, ó: “... a narradora tem dificuldade de lidar com o crescimento da filha”. No caso eu achei que era uma escrava, alguma coisa do tipo, só que eu vim ver a pergunta e era filha. Foi isso que eu entendi que era a mãe... Que não iria cuidar dela, da criança.

No item doze que faz referência à essa canção, J. T. teve dúvidas em relação ao “porque” que aparece no tem.

**J. T:** Assim, eu li e eu fiquei: Eu vou fazer essa questão aqui depois! Aí eu fiz as duas aí depois eu voltei, aí o que eu tinha entendido é que esse porque deveria estar aqui na frente. Não sei, eu tinha entendido outra coisa desse “porque”. É que tá faltando o acento e o “porque” que tava junto, eu tinha entendido seria separado e seria no começo da frase.

**Keila:** Nesse item o que o tornava errado era a falta do terceiro verso.

Demos continuidade à análise da prova, na qual J. T. não acertou somente o item vinte e quatro, o qual está relacionado ao trecho do texto *Aquela mulher* de Chico Buarque. J. T. não conhecia o texto na escola ele foi trabalhado. Ela fez a leitura do texto em voz alta duas vezes e disse-me que não havia entendido muito bem. Eu fiz a leitura também em voz alta e expliquei que esse trecho “*Aquela mulher*” está dentro de uma obra maior que é a “*Ópera do Malandro*” e perguntei:

**Keila:** *Que tá dizendo o texto? O que você consegue entender?*

**J. T.:** *(sussurra no começo lendo um trecho do texto): Que ele amava ela mas ela não sentia o mesmo?*

**Keila:** *Tá! Lê de novo pra ver se fica melhor. É a relação tá certa, de um homem e uma mulher, mas não é bem isso aí que você falou não. Lê mais uma vez.*

Nessa leitura fomos fazendo a análise de cada verso. Ao final J. T. fala:

**J. T.:** *Ah, entendi! Assim fica mais fácil um por um.*

**Keila:** *E agora, o que você acha que o texto tá falando pra você? O que ele tá te contando?*

**J. T.:** *Que eles se amam mesmo. Tá aqui: “(...) Mas nunca soube antes de mim que o amor vai longe assim...”*

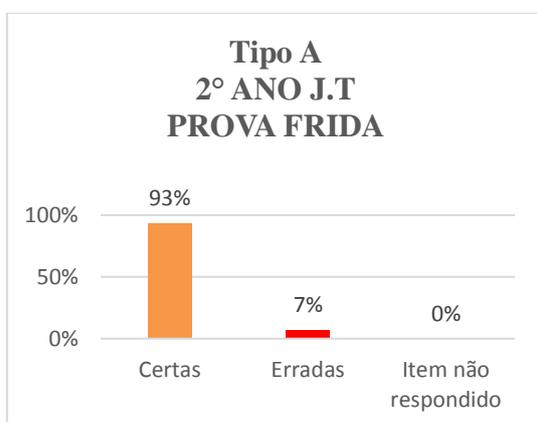
**Keila:** *Tá, mas você acha que ele tá falando de amor, um amor muito puro que nem a gente tinha visto na “Lira IV”?*

**J. T.:** *Não com certeza não nada ver é algo mais carnal. Hum! Entendi agora. Entendi agora, eu não tinha entendido essa parte.*

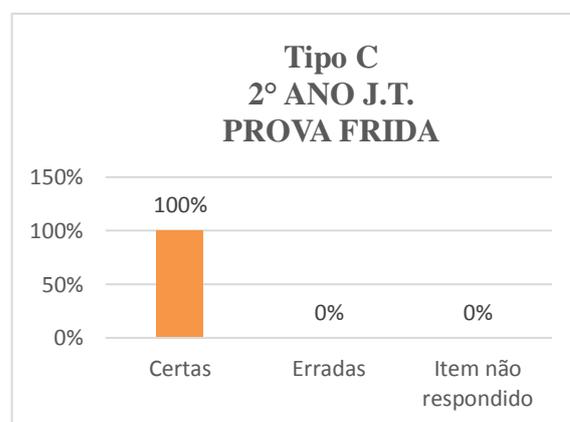
**Keila:** *O item 24 o que você não entendeu?*

**J. T.:** *Eu coloquei que tava errado, nesse aqui por causa: “... o sujeito lírico”, eu não sei o que é sujeito lírico. Si vi na escola não lembro, mas acho que nunca ouvi nada sobre isso.*

Os gráficos abaixo apontam o seu desempenho de J. T. na prova:



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

### **A colaboradora T. S. do Terceiro Ano**

Na prova **Niemeyer**, T. S. acertou oito itens do tipo A, errou dez itens do tipo A, errou dois itens do tipo C e respondeu todas as questões.

Começamos a análise da prova e T. S. foi direto ao texto fazendo uma leitura em voz alta, em seguida começou a ler os itens, eu solicitei que esperasse pois havia mais informações sendo oferecidas. Pedi que olhasse as figuras e perguntei:

**Keila:** *Como é que a gente chama isso aqui? Quando tem uma imagem e tem algo escrito embaixo dessa imagem, como é o nome disso aqui?*

**T.S:** *O nome que fica embaixo da imagem? A informação do... Ih, esqueci! Não, não sei o nome. Uhum.*

**Keila:** *Isso é uma legenda!*

**T.S:** *Poxa não sabia nas aulas quase não vemos imagens e si apareci não lemos isso bem agora já sei a legenda (risos)*

**Keila:** *Ok! Você fez a leitura dessas imagens?*

**T. S:** *Não! Vou fazer agora e ler a legenda. Peraí... Ok Teatro Epidauras, eu estudei sobre o teatro. Ele tinha, ele foi feito... Ele foi todo adaptado e, inclusive, ele é usado até hoje pra grandes shows e ele foi todo adaptado pra o um recurso da voz da pessoa sair numa entonação que todos no teatro escutem ou ouçam. Seja peças ou, até mesmos os coliseus eles eram feitos nesse formato. Os teatros eles eram feitos em picos de montanhas muito altas porque, dependendo do lugar da encenação, quando a pessoa falasse muito alto e entonação da voz dela ia ecoar no teatro mesmo que a céu aberto. Esse teatro, inclusive, é um dos mais importantes.*

**Keila:** *E esse conhecimento você adquiriu na aula de quê?*

**T. S:** *Artes!*

**Keila:** *Muito bem!*

**T. S:** *Fotografia... Figura 2, né? Fotografia da encenação da peça “Antígona”. Bem, eu creio que a peça já foi encenada de várias formas mas essa aqui da “Antígona” eu nunca tinha visto, na verdade, essa imagem. E eu não sei se esse aqui é Édipo Rei, que tá na cadeira, ou se é uma mulher... Na verdade eu não sei qual é a cena que tá se passando aqui.*

**Keila:** *Pela imagem você não consegue detectar qual é a cena?*

**T. S:** *Não, eu não consigo detectar qual é a cena.*

**Keila:** *Tá! Quando você estudou a obra em sala, a professora mostrou imagens também? Ela utilizou desse recurso?*

**T. S:** *Não! Por incrível que pareça, eu tive que usar muito a minha imaginação e eu até imaginava Antígona uma mulher bem bonita mas a professora não usava as fotografias, não tinha uso da imagem. Nem do teatro, na verdade. Eu vi essa matéria no primeiro ano.*

**Keila:** *Ok. Do texto o que você entendeu dele?*

**T. S:** *Ah esse aqui tá mostrando mais, assim... Antígona é uma trilogia, Né?! E aqui eu acho que já tá passando pra segunda parte do contexto, quando fala do “casamento incestuoso de Édipo com sua mãe...” Eu não sei muito bem o que significa incestuoso, mas deve ser indesejado ou impróprio, proibido... então, de Édipo Rei com sua mãe Jocasta, que é a mãe dele, nasceu 4 filhos. Ou seja, ele teve filhos com a mãe dele que foi Polínice, Etéocles, eu não sei como fala Etéocles, Ismênia e Antígona. Croente, que era irmão da mulher dele, no caso a mãe a Jocasta, e portanto tio de Antígona, havia usurpado o trono de Tebas. Eu acho que aqui ele tá entrando num contexto... Eu não sei se a Bárbara aqui tá dando uma introdução mas, como tá com adaptação, e aqui não tá dizendo se é uma revista... A questão da moralidade, que tá escrito na legenda. Mas enfim, eu acho que é isso, acho que é uma introdução.*

Eu fiz a leitura do texto em voz alta para T. S. e ela continuou sua análise:

**T. S:** *Eu acho que pra entender esse texto aqui, agente já tem que ter uma noção do que é Antígona. Porque aqui já tá na história da Antígona só por já falar, porque assim, o Édipo Rei ele já teve toda uma história antes de vir pro livro de Antígona. Porque o livro de Antígona ele é centrado na filha dele e assim, aqui o Édipo ele já tá quase que... o texto já não tá mais direcionado a ele mas vem de uma história, já vem de um livro, sabe?! Antígona é o segundo livro eu acho, se eu não me engano, mas eu não entendo muita coisa porque, toda vez que a gente lê, eu acho que me falta muita interpretação, sabe?! O livro... A literatura Antígona, ela é muito difícil de ler, pra mim, porque ela é uma peça teatral e eu tenho um pouquinho de dificuldade com isso. Se eu tivesse estudado mais, sobre como interpretar o teatro uma peça teatral em literatura na escola, eu acho que eu teria mais facilidade.*

**Keila:** *Uma das coisas que facilitam é a entonação por se tratar de um teatro.*

**T. S:** *Uhum.*

**Keila:** *Então fica muito mais fácil quando você lê com uma entonação. Lembra que a gente já tinha dito isso? Você vai embora...*

**T. S:** *Eu engulo as vírgulas, né?!*

**Keila:** *Isso e não para mais!*

**T. S:** *Ah tem também umas palavras que tipo leio errado troco né? Isso não ajuda, não mesmo! (RISOS)*

**Keila:** *Vamos para as perguntas desse texto.*

**T. S:** *Item 11, né? Eu coloquei certo.*

**Keila:** *Por que você colocou certo?*

**T. S:** *Porque é verdade! Eu já tinha informação que essa peça já tinha se passado no teatro Epidauros e hoje claramente a gente vê que não é só assim, né?! Existem várias e várias formas e isso evoluiu.*

**T. S:** *Item 12 eu coloquei errado mas era certa. Eu coloquei errado porque eu não tinha informação se eram personagens do mundo aristocrático de Aristóteles, eu não sei por que eu coloquei errado.*

**Keila:** *O que é aristocrático?*

**T. S:** *Pessoa que segue Aristóteles, (RISOS) NÃO?! Aristocráticos? Então eu viajei muito aqui! Não sei, eu sublinhei aqui na minha prova “personagens do mundo aristocrático” então eu não sei o que é. Eu realmente não sabia essa questão.*

**Keila:** *E o que te confundiu foi não saber o significado da palavra que é aristocrático?*

**T. S:** *Exatamente!*

No item dezesseis relacionados ao texto *Introdução à sociologia* T. S. também não acertou porque assim como J. T. não sabia o significado da palavra convergência. Essa foi sua análise:

**T. S:** *Meu Deus! Sociologia na sociedade contemporânea! Eu coloquei certo e a questão é errada. O texto... O que é convergência? É haver discordância entre o progresso material? Convergência é discordar?*

**Keila:** *Encaixa aqui?*

**T. S (lendo):** *“O texto sugere haver discordância entre progresso material, liberdade individual e redução da distância que separa ricos e pobres”.*

**Keila:** *Convergência, você acha que é algo que vai pra mesma direção? O que converge... Vamos tentar pensar assim. Converte vai pra mesma direção e se une ou vai pra lados opostos?*

*T. S.: Se une? Converteu-se, se converter. Você se converteu a isso, você... ficaria encontro entre progresso material, liberdade individual e redução da distância que separa ricos e pobres. Convergência? Não, o texto não sugere isso, não fala isso. Ele tá confirmando que o texto sugere. Nossa uma palavra credo! Então eu sei onde eu errei...*

Quando chegamos à Vida Loka: parte II, T. S. já começou a cantá-la e comentou:

*T. S.: Eu escuto muito essa música. No lugar onde eu moro você aprende essa música sem você querer porque tá o tempo todo tocando. Do nada você tá sonhando e a música do fundo do seu sonho é essa música aí. Esse é só um pedacinho, a música tem 9 minutos!*

Ela cantou a música toda e ao final eu perguntei:

**Keila:** *O que você entendeu desse texto?*

**T. S.** *Sabe que quando eu comecei a escutar rap, eu comecei escutar justamente por causa dessa música. E, gente, o rap é incrível! “O promotor é só um homem, Deus é o juiz...” O promotor é uma superioridade da sociedade, né?! Ele que vai te julgar se você vai pra cadeia ou não, mas ele já coloca a condição que Deus é o juiz. Então assim, uma hora Deus vai ser o juiz da sua vida, isso já mostra a fé que ele tem. “Enquanto o Zé Povinho apedrejava a cruz...” Ele usa muito Zé Povinho nas músicas dele, Zé Povinho significa a ralé, a favela, nas músicas dele. “(...) apedrejava a cruz, e o canalha fardado cuspiu em Jesus, Oh aos 45 do segundo, arrependido salvo e perdoado é Dimas o bandido...” Essa parte tem que ler isso tudo pra você entender, porque só no final você entende. Dimas o bandido era o cara que tava do lado de Jesus na cruz e no último segundo, quase que na hora da morte dele, ele consegue, ele pede o arrependimento. Tanto que todos os filmes de Jesus Cristo que você vai ver ele na cruz, tem um cara do lado dele perguntando como é o paraíso e esse cara é o Dimas, que era o bandido.*

**Keila:** *E você obteve essa informação como? Foi na escola?*

**T. S.:** *Não! Assim, de tanto escutar eu “como assim cuspiu em Jesus?” “O canalha fardado que cuspiu em Jesus” eu fui e parei pra pensar que, uma vez eu assisti a um filme, sabe aqueles filmes de páscoa?*

**Keila:** *Uhum!*

**T.S.:** *Que passa na Sessão da Tarde e gente assiste, assim, por curiosidade? Ai o Dimas o bandido é o cara que tava do lado e aos 45 do segundo significa que, no jogo de futebol existem dois tempos de 45 minutos, 45 minutos do segundo tempo significa que o jogo tá acabando. Então 45 do segundo é a vida dele; “ (...) Salvo e perdoado é Dimas o bandido...” Jesus salva e perdoa o cara que tava do lado da cruz pra morrer junto com ele.*

Ele ainda fala que o cara que pediu perdão pra Cristo é o primeiro vida loka da história, que existiu na terra e que tá escrito em algum lugar. Nessa parte do “quero ouvir, quero ouvir” tem voz de fundo que ele fala “quero ouvir irmão, quero ouvir irmão”. É! É isso!

**Keila:** *E esse conhecimento você aprendeu na escola?*

**T.S.:** *Não, eu não aprendi na escola! Eu aprendi comigo, eu e eu*

**T.S.:** *Não, eu não aprendi na escola! Eu aprendi comigo, eu e eu.*

No item 23 referente a Vida Loka: parte II, T. S. errou esse item ela marcou errado e o item era verdadeira. Veja sua justificativa em relação a isso:

**T. S:** *Eu coloquei errado nessa, mas ela tá certa. Porque, essa interpretação que eles dão no 23, foi a forma em que a música foi gravada mas, a vida todo em que eu escutei essa música, em show tipo o cara cantando em show, entendeu? Aí não tem essa parte instrumental toda. Essa que eles tão falando é só uma versão e a que eu quase não escuto. Tem outras versões.*

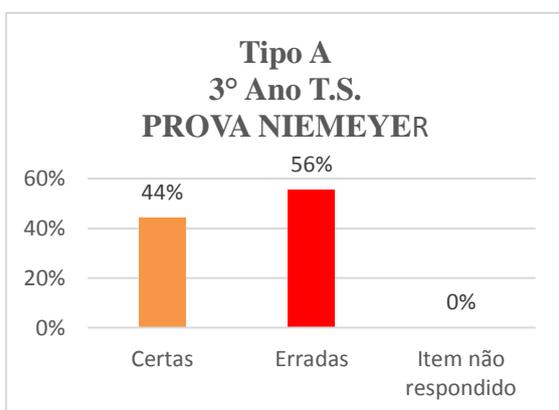
**Keila:** *Uhum.*

**T. S:** *Então não dava pra escutar tudo isso, eu não tenho essa noção toda de música assim de trompete no fundo, assim eu sou a parte mais clássica né? Eu sempre estudei a parte mais clássica. Igual eu to te falando, eu aprendi essa música porque eu escuto direto. Mas escuto outras versões também.*

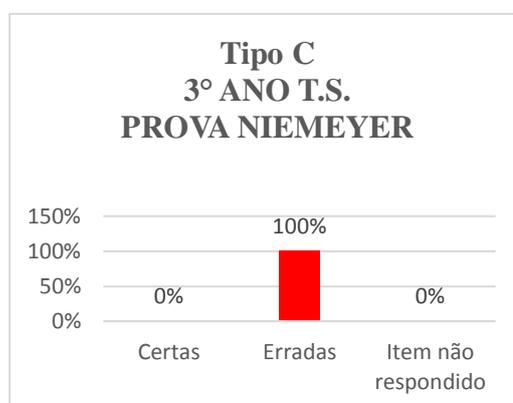
**Keila:** *Mas você conseguiu ver que quando você entende o texto você consegue responder tudo?*

**T. S:** *Tudo! Consigo responder tudo, exatamente! (RISOS)*

Os gráficos abaixo apontam o seu desempenho na prova.



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Na prova **Príncipe**, T. S. acertou vinte e um itens do tipo A, acertou um item do tipo C, errou quinze itens do tipo A, errou três itens do tipo C e respondeu todos os itens. Os gráficos abaixo apontam o seu desempenho na prova.

Ao analisamos o texto *Este mundo da injustiça globalizada* T. S. fez sua leitura três vezes e em todas elas na linha nove onde estava escrito eleitor leu “leitor”. Quando terminou li novamente o trecho usando a palavra “leitor” e perguntei:

**Keila:** *faz sentido pra você? “(...) O leitor poderá tirar do poder um governo que não lhe agrade e pôr outro no seu lugar, mas o seu voto não teve (...).*

**T. S:** *Não, Uhum! Caramba o que foi?*

**Keila:** *Você leu assim. Leitor onde estava escrito eleitor.*

**T. S:** *A nem tenho que melhorar isso nem me toquei. E isso muda tudo muda todo o sentido bem pior faz ficar sem sentido.*

**Keila:** *Isso mesmo. Mas o que você achou do texto? O que você entendeu?*

**T. S.:** *É eu gostei, eu achei simpático. Simpático, eu gostei! Parece os textos de Voltaire, é simpático. Deu, deu pra pegar o que ele tá falando no texto. É voto, votação no geral, e o poder do povo a democracia indireta.*

**Keila:** *Vamos lá! Item 32 o que você não entendeu? Ele está correto.*

**T. S.:** *Eu coloquei errado porque eu não vi socioambientais no texto, eu levei só o poder econômico. Aqui: “Refiro-me, obviamente, ao poder econômico...”. Esse item é muito difícil, por isso que eu coloquei errado.*

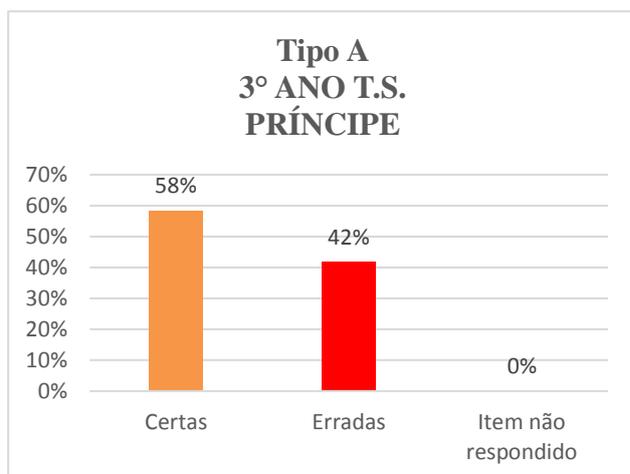
**Keila:** *Agora o item 33.*

**T. S.:** *Resposta errada porque ele coloca a afirmação de Saramago de que o voto individual nunca terá, e não tá escrito no texto isso que o voto nunca terá efeito sobre o poder econômico.*

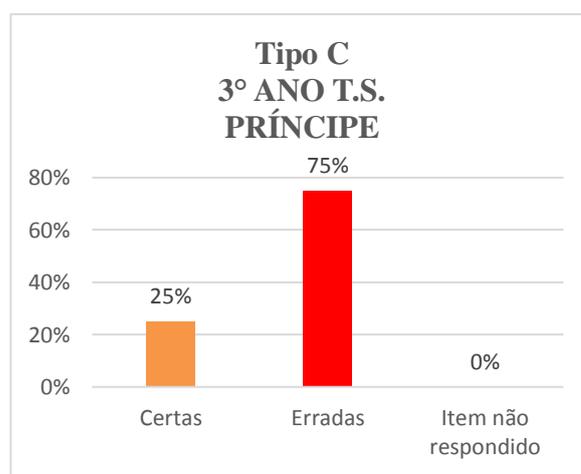
**Keila:** *Mas esse item está correto. Vamos ler novamente o item ok?*

Após fazermos a leitura mais duas vezes do item trinta e três T. S. conseguiu perceber que o item estava correto e que se ateu muito a uma parte da afirmação do item.

Na análise das categorias novas informações dessa prova serão acrescentadas.



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Na prova **Frida**, T. S. acertou dez itens do tipo A, errou cinco itens do tipo A, errou um item do tipo C e respondeu todas as perguntas.

Quando T. S. pegou sua prova e viu que tinha errado cinco itens do tipo A ficou muito chateada e antes de começarmos a análise disse:

**T. S.:** *Eu sou muito ruim em tipo “C” porque eu sempre fico em dúvida. Então você pode perceber que a tipo “C”, geralmente, eu erro na hora que eu acabo lendo porque, se é uma alternativa só, e o PAS... Eu tenho muita dificuldade com as provas do PAS, então foi muito ruim. Foi ruim demais de 16... só 10. Ah nem! Porque assim, o PAS ele me dá uma matriz enorme com vários itens e eu estudo e na minha mente tem a tendência igual, por exemplo, ano passado, tinha muito Ianomâmis na matriz, falava muito sobre os índios, então eu pensei assim: “Então eu vou focar nisso porque na matriz inteira tá falando sobre isso”. Quando chegou na prova tinha 2 questões de Ianomâmis e no que eu foquei mais não tinha quase nada. Então, assim, não é quanti... A prova ela é muito grande, ela é muito misturada, e falta esse conteúdo nas escolas também assim a professora de literatura, os professores de português, da área de humanas trabalham mais isso, mas assim, por*

*exemplo, o de exatas não tem como a gente adivinhar o que vai cair literalmente, a matriz não deixa isso clara. Mas eu acho que é mais ou menos isso, a matriz ela deu pra ajudar mas às vezes, a mim, ela atrapalha. Eu gosto de estudar sobre... Eu gosto, na verdade, eu paro muito pra estudar sobre o PAS mas eu acho que a dificuldade que eu tenho é essa mesmo, a interpretação da matriz e a falta de ajuda também de alguns professores na escola. Com certeza me facilitaria se a escola tivesse atividades parecidas. Eu passo mais tempo na escola do que em casa e a escola tem um ambiente preparado pro estudo, né? E eu acho que os professores, os profissionais, estão lá pra isso. Deveriam está pra isso mas muitos a maioria tá nem aí.*

**Keila:** *Uma canção desnaturada, eu queria que você lesse pra mim.*

**T.S (lendo):** “Por que crestes, curuminha

Assim depressa, e estabanada

Saíste maquilada

Dentro do meu vestido

Se fosse permitido

Eu revertia o tempo

Pra reviver a tempo

De poder

Tever, aspernas bambas, curuminha

Batendo com a moleira

Te emporcalhandointeiro

Eeutenegarmeucolo

Recuperar as noites, curuminha

Que atravesssei em claro

Ignorar teuchoro

Esócuidardemim

Deixar-te arder em febre, curuminha

Cinquenta graus, tossir, bater o queixo

Vestir-te com desleixo

Tratar uma ama-seca

Quebrar tua boneca, curuminha

Raspar os teus cabelos

E ir te exibindo pelos Botequinhos

Tornar azeite o leite

Dopeitoquemirraste

Nochãoqueengatinhaste, salpicar

Mil cacos de vidro

Pelo cordão perdido

Terecolherprasempre

Àescuridãoodoventre, curuminha

Deondenãodeverias

Nunca ter saído”.

**Keila:** *Você conseguiu perceber que na hora de ler tem umas palavras que você troca e não lê exatamente o que tá escrito?*

**T. S:** *Sim!*

**Keila:** *Consegue perceber que lê juntando tudo, vai colando uma palavra na outra? Você consegue perceber que fez uma leitura acelerada?*

**T. S:** *Sim, consigo. É super errado ma tenho essa dificuldade começo e não paro.*

**Keila:** *Ok! O que você entendeu?*

**T. S:** *Essa história da curuminha, que eu tenho a entender que é uma menina, uma vez quando eu era muito pequena eu já tinha escutado. Que é a história de uma mulher, de*

uma dona, que maltrata muito a escrava, no caso. Mas eu não lembro se é eram os mesmos personagens, mas eu consigo entender. Eu acho que se trata de uma autoridade maior sobre uma pessoa.

**Keila:** Essa leitura acelerada será que ela não prejudica o entendimento?

**T. S:** Prejudica, bastante.

**Keila:** Então eu vou ler para você.

Após a minha leitura perguntei a T. S. se havia alguma palavra que ela desconhecia o significado e ela disse:

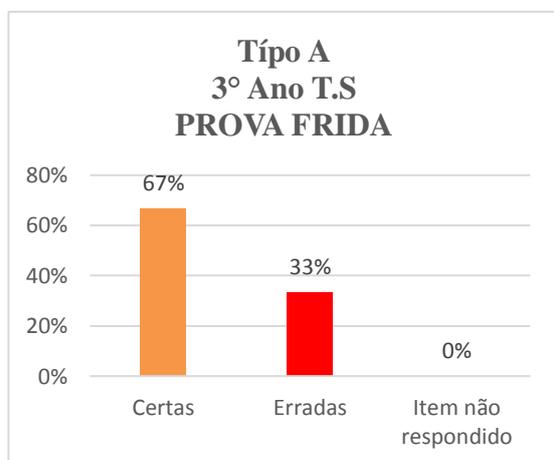
**T. S.:** E eu não sabia que podia escrever vestir-te separado. Isso! Vestir-te (com um pouco de dificuldade na leitura), "...vestir-te com desleixo...". "desleixo", "uma ama-seca", "mirraste", "salpicar", "curuminha", "moleira", "maquilada". Nós procuramos no dicionário o significado de cada palavra e fizemos lemos os versos com cada significado encontrado para vê o que melhor se adequava ao texto. Palavras esclarecidas pergunto novamente :

**Keila:** E agora mudou seu entendimento do texto? Ele fala sobre o quê?

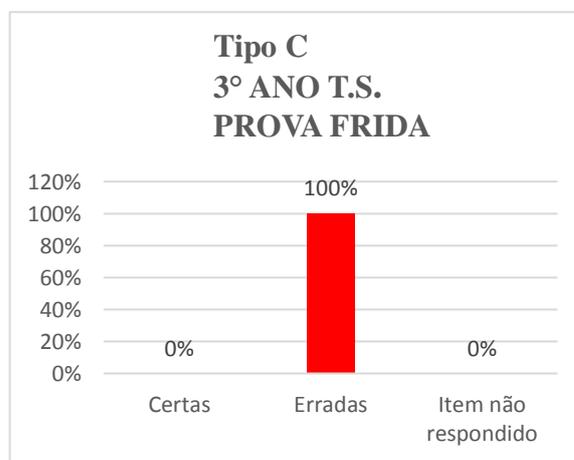
**T. S:** É uma mãe arrependida. Não, você não queria o filho. É uma mãe arrependida. Isso é a história de uma mãe que queria voltar no tempo pra não ter feito isso? Ah, então é mãe pra filha mesmo. Entendi então, entendi agora. Pra fazer essa análise na prova do PAS, com o pouco conhecimento que a escola nos oferece, eu demoraria muito tempo numa questão só. Eu acho que se não tivesse em forma de poema, eu teria entendido bem melhor. Por que... Já ia ser uma ligação direta e eu não tava fazendo essa ligação, eu tava pensando só verso por verso e não no poema. Acho que foi esse o erro, eu não liguei isso aqui e eu não prestei atenção no todo. Eu gosto da compreensão em verso, mas eu não gosto da ideia de, tá vendo, dessa falta de ligação, de certa forma, porque aqui já começa com letra maiúscula, entende? Ai mas eu prefiro... Eu, eu prefiro em texto mesmo.

A participante T. S. acertou todos os itens referentes a esse texto, mas após analisarmos juntas ela percebeu que acertou, mas não foi pelo motivo correto foi apenas uma consistência.

Os gráficos abaixo apontam o seu desempenho na prova:

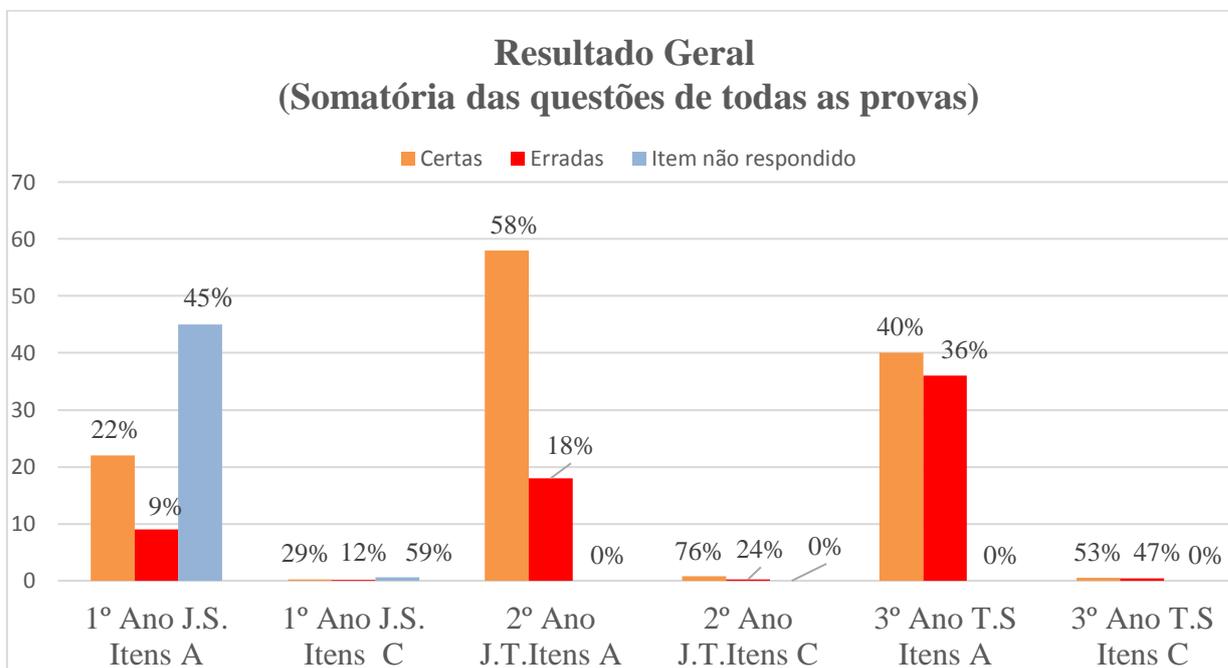


Fonte: elaborado pela própria pesquisadora



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

O gráfico abaixo apresenta um panorama geral do desempenho de cada participante da pesquisa por meio da somatória dos itens tipo A e tipo C das três provas **Niemeyer, Príncipe e Frida**.



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

#### 8.4 A análise dos dados

O verbo aprender e o substantivo aprendizagem ainda são obscuros para quem ensina e para o próprio aprendiz. Mesmo dentro de um espaço escolar, o qual não deveria medir esforços para que as percepções tanto do verbo como do substantivo fossem aclaradas aos docentes e as discentes não encontrei tal empenho até o término da pesquisa. Há um enorme hiato entre a concepção de aprendizagem das colaboradoras, as atividades realizadas em sala de aula pelos professores e o desempenho das mesmas ao responderem as provas do PAS da primeira etapa.

J. S, J. T. e T. S ficaram surpresas com a pergunta: Para você o que é aprendizagem? Após o término das gravações pediam-me para confirmar se realmente não estava sendo gravado e esclareciam que nunca tinham pensado sobre isso, nunca tinham refletido a respeito de como aprendem. Suas significações sobre aprendizagem relacionam-se a entendimento, aplicabilidade prática do que foi ensinado e compartilhar, dividir com o outro o que se sabe. Nas aulas observadas no tocante ao entendimento o que duas professoras fazem muito quando o aluno não entende um texto ou um conteúdo específico do conteúdo programático de Língua Portuguesa é ditar a resposta correta para que seja copiada no caderno. Porém não há um

diálogo, uma troca de informações, uma mediação para que juntos alcancem o entendimento. Por outro lado o professor R. do 3º Ano faz uma mediação para que os alunos cheguem ao entendimento do conteúdo por meio da reflexão, do pensamento crítico, da ordenação das ideias. Ele quase sempre respondia às perguntas com outra pergunta, mas o mesmo encontra resistências por parte dos alunos e de outros professores ao trabalhar dessa forma. Somente em suas aulas observei os alunos trabalhando em grupos onde praticamente todos davam suas opiniões, partilhavam seu entendimento sobre o assunto tratado e o professor passava pelos grupos agregando suas ideias.

Ao responderem as provas do PAS da primeira etapa, as participantes recorreram muito a conhecimentos, informações que foram adquiridas fora da escola, um conhecimento prévio, que foi adquirido em casa, com familiares, na TV, em livros, em aulas de músicas, no cotidiano de cada uma. Nas aulas observadas no 1º Ano e 2º Ano em nenhum momento as professoras perguntaram aos alunos o que eles já sabiam acerca do conteúdo trabalhado, não havia a oportunidade do aluno levar para as aulas seu conhecimento de mundo. Essa tentativa de valorizar e trazer para sala de aula o conhecimento que o aluno traz consigo só se concretizou na turma do 3º Ano, mas por questões de saúde e administrativas o número de aulas foi bem reduzido. Como já foi mencionado no referencial teórico, de acordo com Vigotski (1978), as funções psicológicas superiores são geradas na cultura, nossa aprendizagem responde não só a um desenho genético, mas principalmente a um desenho cultural. (...). As atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram. (...) A relação entre o aprendiz e os materiais de aprendizagem está mediada por certas funções ou processos de aprendizagem, que se derivam da organização social dessas atividades e das metas impostas pelos instrutores ou professores.

Em relação ao ambiente da sala de aula como espaço voltado para a aprendizagem a aluna T. S. fez a seguinte declaração:

*Na sala de aula os professores não criam um ambiente pra gente estudar, em casa a gente cria um ambiente sabe, a gente cria um ambiente e o nosso cérebro vai começar a entender: "Ó, ela tá arrumando esse lugar agora porque a gente vai estudar!"*

*Ena escola não tem isso, os alunos se odeiam e a escola não tem, sabe não é uma escola! Sei lá... É mais um presídio do que uma escola.*

*Uma prisão, eles oprimem a gente, eles fazem a gente olhar assim, sabe? A gente não expande o que a gente tem que aprender, não tem tempo, não tem... É uma quantidade de matérias absurdas, que não precisa, e na verdade o que a gente precisa aprender precisa estudar tem que ser em casa e se tiver alguma dúvida traz na aula que vem, mas nunca sobra tempo para tirar a dúvida fica sempre pra depois. Eu, como pessoa, eu não vou sentir falta da escola não! Porque eu entendo que eu estudo muito mais em casa, eu não vou sentir falta da escola e graças a Deus que tá acabando pra mim! Eu aprendo bem mais fora da escola do que dentro. A escola precisa usar outras formas de aprendizado, o que*

*os professores da minha escola usam para que eu aprenda tá ruim, exatamente! Tem que mudar!*

O espaço escolar de acordo com a significação apresentada pelas participantes da pesquisa precisa e deve ser reestruturado para que seja um local propício à aprendizagem. Em relação à estratégia utilizada pela professora, J. T relatou uma delas, o seminário:

*É assim, vai cair seis capítulos na prova e tem seis grupos, tipo, seis grupos de cinco pessoas, e esses seis capítulos cada grupo desses seis fica com um capítulo que vai cair na prova e a professora não dá essa aula quem vai dar essa aula são os alunos. Supondo que dois grupos são irresponsáveis e não apresentaram, quem é que vai ensinar pra gente a matéria sabe? Ninguém e a professora nem comenta nada além do que os alunos falaram. Aí eu tive que correr atrás da matéria, não que isso seja um problema pra mim, até porque eu aprendo melhor em casa do que na escola. Mas tem um custo pra professora tá ali, pro livro tá ali, pro material tá ali então eu acredito que tem que ser usado com seriedade, direito.*

Na fala de J. S. é possível perceber que falta uma mediação por parte da professora no processo de aprendizagem até que ela consiga fazer sozinha.

*Eu não sei como vou fazer pra estudar porque a professora não ensina isso na escola! Ela ensina assim; “ah, você toda vez que chegar em casa você lê sobre o que a gente estudou”. Isso nunca dá certo! Até porque quando a gente vê uma coisa, os professores passam no quadro do jeito que ela interpreta, ela não passa uma fonte de pesquisa. Uma fonte pra você estudar. Ela vai e diz: “gente estudem isso aqui! Leiam o livro e o que passei no quadro. Tipo decora, só fala o que é pra fazer. Ela não prepara a gente pra estudar em casa, não ensina ai eu fico perdidinha.*

As alunas participantes da pesquisa apontaram que nos moldes como estão estabelecidas as aulas de Língua Portuguesa que tiveram em 2017, muitas lacunas ficaram abertas e que mudanças precisam acontecer para tornar o espaço da sala de aula em um local que efetivamente valorize e oportunize a aprendizagem e que docentes, discentes e responsáveis pelas políticas públicas educacionais são partes essenciais nesse processo e precisam entrar em sintonia.

Cafieiro (2008, p. 82), (...) É possível dizer que o sujeito aprende a ler quando consegue realizar essas operações (decodificar, compreender, criticar) em textos de diferentes gêneros (notícias, reportagens, artigos de opinião, romances, crônicas, etc.), de diferentes tipos (narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos), que têm finalidades diversas (como informar, emocionar, convencer, etc.) e que são apresentados sob diferentes formas, em diversos tipos de portadores (no jornal, na revista, no livro, no folheto). Ou seja, o leitor passa a ter domínio da atividade, das próprias funções psíquicas superiores.

Nas aulas observadas quando havia um texto a ser trabalhado, quase sempre o do livro didático, pouca relevância dava-se à decodificação dos alunos e quando havia dificuldade por parte de alguns a correção não era feita ou realizava-se apenas lendo a palavra decodificava de forma adequada, o motivo pelo qual estava havendo equívocos não era questionado. Nenhuma das professoras nem o professor de Língua Portuguesa solicitaram aos alunos que lessem uma obra literária completa, nenhum livro foi lido a pedido deles pelas participantes da pesquisa. Texto teatral, textos em versos são lidos com mais dificuldade pelas alunas. A pontuação também não é algo trabalhado no decorrer na leitura. Palavras com significados desconhecidos também são embaraços tanto no que tange à decodificação como no entendimento do que está sendo lido. Também não há uma explanação por parte dos docentes acerca das palavras com significado desconhecido por parte dos alunos.

As alunas J. S, J. T, e T, S. gostam de ler e de acordo com suas significações ler é algo bom, agradável uma entrada para o conhecimento, ler oportuniza a mente a criar, amplia a visão de mundo. Romance, livros de guerras, ficção, literatura infanto-juvenil e gibis são os gêneros preferidos das participantes da pesquisa. Mas nenhuma delas teve a oportunidade de trabalhar em sala de aula uma obra toda desses gêneros textuais. Em relação ao romance apenas resumos e os fragmentos disponíveis no livro didático para as alunas do primeiro e do segundo ano. J. T e S. T estão lendo agora as obras solicitadas pelos vestibulares, PAS e ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio.

As dificuldades nas leituras vistas na correção da prova do PAS corroboram com as observações feitas em sala de aula e com as respostas dadas à entrevista semiestruturada. Todas as participantes da pesquisa consideram haver leituras mais fáceis e leituras mais difíceis e a fonte geradora dessas dificuldades perpassa pelas palavras cujos significados são desconhecidos, ou seja, não fazem parte de seus vocabulários e do contexto no qual estão inseridas além da má adequação da pontuação no decorrer da leitura.

Ao falar das consequências que as dificuldades em leitura acarretam na vida acadêmica do aluno T. S. declara:

*Muitos colegas da minha turma, dessa escola e até de outras escolas públicas estão concluindo o Ensino Médio sem saber diferenciar MAS de MAIS, sem saber escrever, sem saber os conhecimentos básicos da Língua Portuguesa. E pior, o pior de tudo sem saber LER direito, eu mesma vou sair com muitas ... como posso dizer falhas é dúvidas e me esforço muito estudo muito em casa corro por conta própria mas o ensino do professor faz falta. Não ter tido aula de Português esse ano vai me fazer falta a vida toda. E, detalhe, a carga horária de Língua Portuguesa na escola pública é maior do que qualquer outra matéria! E agora onde vou aprender a ler corretamente? Na faculdade? Isso é muito errado. Estamos saindo sem o básico ler e escrever.*

As significações das participantes da pesquisa, no tocante à compreensão leitora transita entre ter informações acerca do assunto que será abordado pelo texto antes de iniciar a leitura, debater as ideias com o propósito de partilhar, de complementar opiniões sobre o assunto lido, esclarecer o significado das palavras desconhecidas de acordo com o contexto em que estão inseridas e fazer a análise do texto gradativamente. Para que a compreensão ocorra efetivamente o professor precisa mediar, apontar caminhos, conduzir a reflexão utilizando-se também do conhecimento prévio que cada aluno traz consigo.

A simples repetição da leitura agregada à resolução de exercícios referentes ao texto e uma correção onde se é ditada a resposta correta para que seja copiada no caderno não agrega ao aluno a capacidade de compreender o que foi lido. As participantes fizeram a prova da primeira etapa do PAS sozinhas e tiveram um desempenho, depois quando fizemos juntas, o desempenho foi outro, o que ocasionou a mudança? A maneira como os textos foram analisados, trabalhados. A partir do momento em que os subsídios necessários a cada uma das colaboradoras foram ofertados, a compreensão do texto e dos itens aumentou significativamente. Um exemplo disso foi a análise do item trinta e cinco da prova Príncipe relacionado ao texto *Este mundo da injustiça globalizada* realizada com a T. S :

*T. S: item 35- “Conclui-se do texto que, mediante o voto, o eleitor decide os representantes de uma nação e os fatos econômicos do país.”*

*Essa questão tá errada e eu coloquei certa, mas eu acho que eu sei por que eu coloquei certa. Eu na verdade não li direito, não tinha entendido o texto direito quando li sozinha! Conclui-se do texto, e o texto não tá concluindo isso né?! Eu vacilei nessa! É, eu não tinha uma Keila na minha vida antes. Uma professora que trabalha o texto assim. Pena né?*

Quando respondeu os cinco itens tipo A e um item tipo C referentes ao texto supracitado, T. S acertou somente um item tipo A. Depois de nossa análise em conjunto do texto ela conseguiu encontrar o que tornava cada item tipo A correto ou errado e também encontrou e justificou a resposta correta do item tipo C.

Um outro exemplo foi a análise do texto de *Gregório de Matos* da prova Príncipe:

*J.T: A partir do poema apresentado, de Gregório de Matos, e considerando as características literárias do Barroco, julgue os seguintes itens.*

*28- O último verso do soneto, em que se empregam os termos “firmeza” e “inconcistência”(sic), é exemplo do conceptismo, procedimento estético que visa à neutralização da contradição pelo arranjo poético, conjugando em uma mesma sentença os termos contraditórios.*

*Eu coloquei certo, mas essa eu chutei muito bonito!*

*Keila: Tá errada.*

*Juliana: Tá errada né?*

*Keila: Uhum! Mas e agora entendeu? Agora foi né?*

*J. T. Sim foi. Mas olha só antes eu não tinha entendido nem o que o item tava falando. Na verdade, eu não tinha entendido nada, zero desse poema. Barroco é muito difícil e ano passado quando eu estudei foi bem rápido e foi só seminário a professora não explicou nada. Mas agora desse jeito ficou mais fácil você explicando conceptismo é característica né? do Barroco as palavras que não conheço fazendo linha por linha ficou muito mais fácil. Agora entendi. Você podia ir fazer a prova comigo. (Risos)*

Quando fez a prova sozinha J.T. dos três itens do tipo A relacionados ao Texto de Gregório de Matos acertou somente um, mas como ela mesmo disse: “Eu coloquei certa mas foi outro chute muito bonito!”

Retorno ao referencial teórico e mais uma vez apresento Solé (1998, p. 30), que afirma: “a interpretação progressiva do texto, isto é, a elaboração de sua compreensão, envolve determinar as ideias principais que ele contém. É importante estabelecer que, embora um autor possa elaborar um texto para comunicar determinados conteúdos, a ideia ou as ideias principais construídas pelo leitor dependem em grande parte dos seus objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece com relação aos primeiros”.

Ao tratar-se da relação entre a compreensão leitora e o desempenho escolar todas as participantes consideram que há sim uma ligação de causa e consequência entre os dois. Segundo as mesmas quando não compreendem o texto torna-se impossível responder as perguntas referentes a ele e isso é notório em todas as disciplinas e acarreta em um mau desempenho escolar e em notas baixas nas provas. O texto é base para responder perguntas assim como, entender a pergunta é a base para que a mesma seja respondida. Há uma enorme influência entre não compreender um texto, uma pergunta e não lograr um bom desempenho escolar.

De acordo com as participantes os professores deveriam explorar mais o conhecimento já adquirido e auxiliar a sua expansão. As sugestões para um avanço no êxito acadêmico podem vir por meio de passeios a grandes bibliotecas, como a da UnB, aulas mais dinâmicas, resgatando a prática de obras literárias em sala de aula com debates e troca de opiniões. Fazer um levantamento prévio dos gêneros textuais preferidos dos alunos e oportunizar a leitura desses gêneros dentro do espaço escolar. Quando lhe são oferecidas todas as ferramentas e ensina-se o seu manuseio o bom desempenho escolar, o êxito acadêmico se faz presente no espaço da sala de aula.

O olhar do Ensino Médio no qual estão inseridas é esse:

*J.S: A função do ensino médio seria preparar a gente pra universidade, mas acho que, no momento, a função do ensino médio tá sendo passar um monte de matéria que já deveria*

*ter sido estudada, no ensino fundamental pelo menos ser resumido o que a gente ia estudar, e eu acho que os alunos estão dando muito de cara com um monte de matéria e tá ficando muito acumulado. E eu acho que, no momento, a função do ensino médio tá sendo só a gente estudar e estudar pra uma prova que eles exigem que a gente tire a nota máxima sendo que o estudo não tá sendo pra gente tirar nota máxima.*

**J.T:** *Bom, na teoria, ele vem pra nos direcionar, pra nos encaminhar pro ensino superior, mas na prática eu não vejo que é assim. Eu vejo muitos alunos loucos, desesperados, disputando uma vaga no ensino superior e o que deveria de fato ser feito, é sermos educados pra que possamos, de verdade, aprender a estudar entendeu? E não o que é passado a nós.*

**T.S:** *Eu não sei se existe uma lei, ou uma regra, que nos diz como devemos seguir no Ensino Médio. Eu sei que existe uma série de matérias e uma série de funções que a gente tem que aprender e que somos cobrados tanto no PAS, ENEM e vestibular entre outras provas. Eu acho que a função do ensino médio no Brasil, hoje, é nos preparar pra uma prova. Eu sei que não deveria ser essa, mas hoje, pelo que eu entendo, pelo que eu vejo a função dos professores é nos preparar pra alguma coisa, pro mercado de trabalho, pra uma prova. Quando, na verdade, deveria ser outra. Deveria nos ensinar a estudar e não nos obrigar a estudar loucamente pra fazer uma prova, eu acho que a função do ensino médio, hoje pelo menos onde eu estudo, é apenas criar gente pra fazer uma prova independente da gente conseguir entrar ou não na universidade.*

Ao regressar ao referencial quando trago novamente Azevedo (1996, p. 524) quando menciona que em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma transformação do ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão.

Com o panorama apresentado no referencial teórico do sistema educacional brasileiro desde a chegada dos portugueses ao Brasil até os dias atuais e o novo modelo implementado no DF de semestralidade no Ensino Médio das escolas públicas é inegável que ainda não se encontrou uma direção, uma configuração eficaz e adequada para essa etapa final da Educação Básica.

A educação quando chegou ao Brasil ficou a cargo dos jesuítas, isso ocorreu em 1549. Com a expulsão da congregação pelo Marquês de Pombal o Estado criou as aulas régias que não lograram êxito, e as demais formas de educação formal foram relegada a pequenas ordens religiosas, aulas particulares e seminários. A chegada da corte ao Brasil em 1808 muda o sistema educacional superior as demais mudanças na educação brasileira começarão a partir da independência, porém a processo organizacional educacional do país ficou em segundo plano o cerne das mudanças estavam voltados para economia e organização política. em. Muitas

ideias, propostas, mudanças ocorreram no âmbito educacional do país e foi relatada no referencial teórico, mas hoje em 2018 de acordo com a fala das participantes da pesquisa ainda não se tem uma escola delineada para o desenvolvimento e formação do aluno.

De acordo com as colaboradoras da pesquisa a escola deveria ser um espaço voltado para prática da leitura e da compreensão leitora, oportunizando passeios a lugares importantes significativos da cidade, um local interligado com o que se passa fora de seus muros, limpo, organizado, agradável para permanência do aluno. Na escola desejada por elas o professor deve ser respeitado, deve ter a oportunidade de fazer sua formação continuada para melhorar suas práxis e a ordem deve prevalecer na sala de aula. A aluna J. T antes de acabarmos a entrevista pediu para falar de uma angústia sua, esse foi seu desabafo:

*J. T: Eu quero ingressar na universidade e eu deveria ter o mesmo ensino do aluno que faz o cursinho, o que estudou a vida toda em colégio privado, sabe? Porque o ensino não é o mesmo, não é igual para todos. O filho do presidente não estuda em uma escola pública como a minha. Mas ele é melhor do que eu só porque é filho do presidente? Eu não acho certo isso. Eu tenho a capacidade de desenvolver algo que ajude meu país, e todos tem essa capacidade, entendeu? Sendo de escola pública, de escola privada, tendo o mesmo ensino, a mesma oportunidade de conhecimento todo mundo consegue ser o que desejar. Eu acho muito errado eu ser privada de ter as mesmas oportunidades para entrar na universidade só porque sou pobre.*

## CAPÍTULO 9 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras tessituras dessa pesquisa tiveram início dentro da sala de aula com minhas turmas do Ensino Médio em todos os anos que o constituem. Em minha pesquisa de mestrado encontrei respostas para diversos questionamentos que tinha acerca da turma de aceleração, mas o tempo não foi suficiente para elucidar questões referentes ao Ensino Médio. Para mim era desesperador ter uma matriz curricular a ser cumprida, com um livro didático que não contemplava grande parte dos conteúdos, sem poder tirar na própria escola cópias de materiais feitos por mim para complementarem o livro didático e tendo que dividir com meus colegas um data show. A biblioteca da escola era um campo “minado” com regras estabelecidas pelos professores readaptados que lá ficavam, quando estava aberta não podíamos levar a turma toda, então tinha que levar alguns e deixar outros na sala e fazer um rodízio, porém, não podiam ficar na biblioteca sem a minha presença, ou seja os alunos que ficavam na sala ficavam sozinhos e a atividade era fragmentada a um número estabelecido de dez alunos no máximo dentro da biblioteca. Os alunos também não eram autorizados a mexer nas prateleiras de livros eu tinha que fazer a escolha antes e deixá-los em cima das mesas, enfim um ambiente nada amistoso.

O laboratório de informática tinha apenas quinze computadores funcionando cada um com duas cadeiras, não havendo mais espaço para nenhuma outra, mas eu nunca tive uma turma com um número inferior a 35 alunos frequentes. A internet quando funcionava era muito lenta e esse laboratório também precisava ser compartilhado com todos os professores, havia uma lista de agendamento assim como para o data show. Muitas vezes a aula programada e planejada para o uso da tecnologia como nos é solicitado pelas leis não acontecia porque o laboratório não estava disponível naquele dia ou nem tudo estava funcionando devidamente.

Os contratempos não param por aí, há também o tráfico de drogas dentro da escola, as brigas de gangues, o desrespeito ao professor, o desrespeito entre aluno-aluno, salas quentes, abafadas, com goteiras que ficam alagadas quando chove, alunos com fome pois o lanche não é suficiente, uma parcela muito pequena da família que se faz presente na vida escolar do estudante e tantas outras demandas específicas de cada aluno. Diante desse contexto comecei a refletir cada vez mais acerca do processo ensino-aprendizagem e fui me dando conta que no espaço escolar no qual eu fazia parte como docente meus pares e eu não estávamos encontrando tempo para refletir sobre como aprendemos, sobre como podemos superar as adversidades e fazer essa aprendizagem acontecer de forma genuína. A leitura e a compreensão leitora também me inquietavam, muitos alunos passavam meses sem querer ler em voz alta e depois de muitas tentativas eu descobria que a causa de tanta recusa era o fato de não saberem decodificar com

razoabilidade ainda. A grande maioria não gostava de ler então comecei a trabalhar de outra forma, fiz um levantamento dos gêneros textuais que mais gostam e partimos desse ponto. Depois comecei a trabalhar os clássicos literários, mas antes de apresentá-los a obra eu contava a história dando a ela uma repaginada, transpondo-a para os dias atuais, para o contexto no qual os alunos estão inseridos. Só depois eu falava que se desejassem saber o desfecho dessa história tinham que ler a obra X, muitas vezes o espanto por parte deles era enorme pois não acreditavam que o enredo era o mesmo. Uma das maiores surpresas por parte dos alunos aconteceu com Dom Casmurro de Machado de Assis.

Comecei a perceber que quando o meu olhar de docente mudou em relação à aprendizagem, leitura e compreensão leitora, minhas práxis tornaram-se mais efetivas, no entanto as significações dos discentes são de extrema relevância pois no processo ensino-aprendizagem estamos todos imersos no mesmo movimento. E com o propósito de encontrar essas concepções e agregá-las as minhas práxis é que essa pesquisa se constituiu.

No início da pesquisa eu partir com algumas asserções e cheguei ao final com a seguinte conclusão:

**A Asserção 1:**

Ainda é difícil para as alunas responderem isso, pois não se faz essa análise, se foi aprendido e o que é aprender.

Essa asserção foi plenamente confirmada.

**A Asserção 2:**

As metodologias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa são pouco eficazes no processo ensino aprendizagem dos conteúdos com ênfase aos processos de compreensão leitora.

Essa asserção também foi plenamente confirmada.

**A Asserção 3**

As práticas de compreensão leitora utilizadas não estão desenvolvendo suficientemente as habilidades pretendidas para a etapa escolar em análise.

Essa asserção também foi plenamente confirmada.

**A Asserção 4**

O conhecimento prévio dos educandos e as práticas sociais de leitura são pouco consideradas no processo de ensino e aprendizagem de leitura.

Essa asserção também foi plenamente confirmada.

**A Asserção 5**

Os estudantes, a respeito de seu próprio processo de desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora, acreditam que pode e deve melhorar.

Essa asserção também foi plenamente confirmada.

O sistema educacional brasileiro precisa passar por mudanças. Os jovens estão concluindo a Educação Básica sem o domínio da capacidade de ler e de compreender o que foi lido. A educação chegou ao Brasil em 1549, mas o Estado ainda não encontrou uma forma estruturada, organizada que seja espaço de aprendizagem, desenvolvimento e formação de cidadãos autônomos. Essa pesquisa não esclareceu as significações dos professores de Língua Portuguesa sobre aprendizagem, leitura e compreensão leitora, tampouco como estão sendo preparados nas universidades e faculdades os futuros docentes. Essa pesquisa abre caminhos para que em futuras investigações esses dados sejam obtidos e analisados.

Ser professor da Educação Básica nos moldes do sistema educacional brasileiro não é uma tarefa fácil, mas é uma tarefa possível. Fazer com que o processo ensino-aprendizagem aconteça no espaço escolar é um dever e um direito de todos os cidadãos. A sociedade precisa olhar para uma escola pública e sentir-se parte dela, pois de forma direta ou indireta nós a constituímos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, L. G. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- AMARAL, A. L. S., N.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem Criativa no Ensino Superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **A complexidade da Aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea. 2009.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.
- BONFIM, M. **América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Ler Conclusões, 1993.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOTO, C. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 14, p.282-299, maio/ago. 2010.
- BRAIDA, C. R. Apresentação. In. SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. Petrópolis: Vozes, 1995- 2010.
- BRAIDA, C. R.; SCHLEIERMACHER, F. D. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 ago. 2018.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 12 ago. 1971. p. 6377. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 ago. 2018.
- BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 set. 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Lei do PNE. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 10 jan. 2001. p. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf). Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Edição Extra. Brasília, DF, 26 jun. 2014. p. 1. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 05 set 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, (...) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 17 fev. 2017. p. 1. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 9 set 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. 2017. Disponível: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação Educacional**. 2018. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. Portaria nº 1.570, publicada no **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 21 dez. 2017. p. 146. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 set. 2018.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: Dúvidas**. [2018]. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

BRITO, E. O. **Consciência histórica e hermenêutica**: considerações de Gadamer acerca da teoria da história de Dilthey. São Paulo: Transformação, 2005.

CAFIEIRO, D. **Leitura como processo**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2008.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 12. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. *In*: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CARVALHO, J. M. **A unificação da elite**: uma ilha de letrados. Brasília: UnB, 1981.

CARVALHO, L. R. **Iluminismo e Pombalismo**: as reformas pombalinas da instrução pública. São Paulo: Saraiva, 1978.

CATROGA, Fernando. **Entre deuses e césores**: secularização, laicidade e religião civil. Coimbra, Almedina, 2006.

CRUZ, V. **Uma Abordagem Cognitiva da Leitura**. Lisboa: Lidel, 2007.

DALLABRIDA N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Administração Regional do SCIA e Estrutural. [2018]. Disponível em: <http://www.scia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>. Acesso em: 07 ago. 2017.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: Unicamp, v. 23, n. 79, 2002. ISSN 0101-7330. Disponível em: [http://www.scielo.br/br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0101-73302002000300001](http://www.scielo.br/br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-73302002000300001). Acesso em: 24 ago. 2018

FELIX, D. C. **O bom professor na concepção do aluno**: adolescentes em busca de um referencial adulto. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FGV/ CPDOC – Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **A Era Vargas**: dos anos 20 a 1945. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37>. Acesso em: 18 ago. 2018.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber livro, 2008.

FREITAS, M. V. S. A reforma Benjamin Constante a educação básica no início do século XX., MVSF, 2015. **Revista Conedu**, Campina Grande-PB, 24 dez. 2015.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GAMAMER, H. G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. L. Questões Teóricas e Metodológicas nas Pesquisas Sobre a Aprendizagem. *In: A complexidade da Aprendizagem*: destaque ao ensino superior. MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; Maria Carmem Villela Rosa. (org.). Campinas, SP: Editora Alínea; 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2017**. [Brasília, DF]: Agência Notícias, 10 abr. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20154-ibge-divulga-o-rendimento-domiciliar-per-capita-2017>. Acesso em: 8 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Enem por escola**. [Brasília, DF]: INEP, 20 out. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>. Acesso em: 28 jan. 2017.

JORM, A. F. **Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. E. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. Editora Contexto: São Paulo, 2014.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.** [online], v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, E. S. **Neurociência e leitura**. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores**: da escola normal à escola de educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. M. **Pesquisas em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, C. G. **Rui Barbosa**: pensamento e ação. Brasília: Fundaj. 2010. (Coleção Educadores MEC – Unesco)

MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. **A complexidade da Aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea. 2009.

MASSUIA C. S.; RIBEIRO, A. I. M. As mudanças provocadas pela reforma de Gustavo Capanema na Era Vargas. **WebArtigos**, 07 fev. 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/as-mudancas-provocadas-pela-reforma-de-gustavo-capanema-na-era-vargas/32249/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MAXWELL, K. **Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MORAES, Ridendo Castigat. **Discurso Preliminar sobre o Espírito Positivo Augusto Comte**. Tradução Renato Barboza Rodrigues Pereira. Edição E-book Brasil, 2012.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 2006.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

PALACIOS, M. A. **Estrategias de Lectura para La comprensión de textos**. Peru: Huancayo, 2003.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H., LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. **Pesquisa em Educação a observação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ, C. M.; ALVES, L. A.; SILVA, R. R.; SILVA, K. N.; MODESTO, R. V. Evolução do Ensino Médio no Brasil. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE*, 4., 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, UFU, 2008.

PORTAL BRASIL. **Regiões Administrativas do DF**. [2018]. Disponível em: [http://www.portalbrasil.net/brasil\\_cidades\\_brasilia\\_ras.htm](http://www.portalbrasil.net/brasil_cidades_brasilia_ras.htm). Acesso em: 28 mar. 2018.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RIBEIRO, V. M. **Compreensão leitora no PISA e práticas escolares de leitura**. Brasília: Liber Livro, 2012.

SABERPAS: primeira etapa. Brasília: Cebraspe, 2018. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/PAS/images/SaberPas/SaberPAS\\_1\\_final\\_int.pdf](http://www.cespe.unb.br/PAS/images/SaberPas/SaberPAS_1_final_int.pdf). Acesso em: 23 mai. 2018.

SANTOS, Rulian Rocha. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. *In: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA*, 1., 2010, Santa Catarina. **Anais [...]**. Santa Catarina: UESC, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Petrópolis: Vozes, 1829-2010.

SCHWARTZMAN, S. **A herança intelectual e cultural do século XVIII**. São Paulo: Nacional, 1979.

SILVA, L. B. A afetividade na prática de professores de escolas públicas bem-sucedidas em avaliações de larga escala. 2016. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2016.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas, SP: Vozes, 1994.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TRINDADE, H. **A república positivista**: o positivismo teoria e prática. Porto Alegre: Unesco, 2007.

TUNES, E.; BARTHOLO JR., R. dos. Dois Sentidos do Aprender. *In.*: MARTINEZ, A. M.; TACCA, C. V. R. (Org.) **A complexidade da Aprendizagem**: destaque ao ensino superior organizadoras. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **PAS - Programa de Avaliação Seriada**: Princípios norteadores. Brasília-DF: Cespe, [2018]. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/pas/PAS\\_oque\\_principios.aspx](http://www.cespe.unb.br/pas/PAS_oque_principios.aspx). Acesso em: 10 maio 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **PAS - Programa de Avaliação Seriada**: Subprogramas. Brasília-DF: Cespe, [2018]. Disponível em: <http://www.cebraspe.org.br/pas/subprogramas>. Acesso em: 12 maio 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **PAS - Programa de Avaliação Seriada**: O que é? Brasília-DF: Cespe, [2018]. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/pas/PAS\\_oque.aspx](http://www.cespe.unb.br/pas/PAS_oque.aspx). Acesso em: 11 maio 2017.

VIANA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZANLORENSE, M. J.; LIMA, M. F. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. *In.*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8., 2009, Campinas-SP. **Anais** [...]. Campinas, 2009.

**APÊNDICE**  
**APÊNDICE A - DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO**

Quadro 5 - Diário de Observação nº 01

<b>DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO N ° 1 – 1º ANO A</b>		
<b>DOCENTE: PROFª T</b>	<b>TURNO: MATUTINO</b>	<b>DATA: 31 DE MAIO DE 2017</b>
<b>ANOTAÇÕES DE OBSERVAÇÕES DIRETAS</b>		
<p>Nesse dia fiquei com os alunos esperando por ela doze minutos. Como as salas ficavam trancadas e somente professores, direção e o vigilante possuem a chave ficamos todos no corredor aguardando. Assim que chegou, a professora reclamou do barulho que estavam fazendo no correr, pediu que abrissem espaço para poder abrir a porta, entramos e o barulho continuou. As carteiras eram dispostas em três fileiras e em duplas. Os alunos escolhiam com quem queriam sentar-se. Há um aluno com deficiência o J. que está sendo alfabetizado na sala de recurso no turno vespertino, mas é matriculado nessa turma no matutino para que haja sua inclusão. Nesse dia estavam presentes 33 alunos dos 41 matriculados.</p> <p>Após estarem todos acomodados, a professora começou a aula lembrando o que tinham feito na aula anterior. O barulho dos alunos que estavam na sala agregado ao dos que chegavam atrasado fez com que a professora parasse a aula e acordasse com a turma que a partir daquele dia a tolerância para entrar seria de dez minutos, até as 07:30. Acordo feito a professora retornou a lembrar da aula anterior que tinha sido sobre dissertação e recordou o conceito e a estrutura da dissertação. Grande parte dos alunos estava fazendo outras atividades durante a explicação como: lixar a unha, ouvir algo no celular com fone de ouvido, conversar e brincar com cubo mágico. A Professora tinha lido com eles o texto “E assim caminha a humanidade<sup>15</sup>.” E com base nesse texto passou no quadro a seguinte atividade:</p> <p style="margin-left: 40px;">- Estudo prático sobre a Dissertação com base no texto analisado em sala de aula, destaque no mesmo:</p> <p>a) Tema</p> <p>b) A tese</p> <p>c) Argumento 1</p>		

<sup>15</sup> Texto em anexo

d) Argumento 2

e) Argumento 3

f) Propor crítica e soluções finais (intervenção).

A professora saiu da sala e pediu para que fizessem a atividade, apenas quatro alunos dos trinta e três faziam o exercício, os demais estavam conversando, ouvindo música, jogando aviões de papel, brincando com cubo mágico, pintando a unha e algumas meninas falavam muitas palavras de baixo calão. Um aluno aproveitou que a professora estava ausente para entrar, a mesma já o havia advertido que só poderia entrar no início do segundo horário. Quando a professora retornou, a aluna A1<sup>16</sup> perguntou a diferença entre Tema e Tese, após a explicação a professora pediu que alguém lesse o último parágrafo do texto em análise, para explicar melhor o que deveriam fazer no item “f” da atividade supracitada. Ninguém quis fazer a leitura, a professora leu e explicou o que deveriam fazer. A aluna A2 disse à professora que não compreendeu a diferença entre Tema e Tese tampouco não entendeu o que era para ser feito no item “f” e novamente a docente explicou utilizando uma explanação diferente da anterior. T. perguntou se queriam ler o texto novamente e um sonoro não ecoou na sala. Então pediu que continuassem respondendo a atividade. As alunas A1 e A2 estavam sentadas juntas e perguntaram para A3 que estava sentada atrás delas mais uma vez a diferença entre Tese e Tema, a colega explicou, mas elas continuaram sem perceber a diferença e sem saber o que devia ser feito no item “f”. Os poucos alunos que estavam fazendo a atividade ainda apresentavam dúvidas em relação ao que lhes era solicitado.

Faltando sete minutos para acabar a primeira aula um aluno bateu a porta e pediu para entrar, T. pediu que esperasse o sinal do segundo horário tocar, o estudante saiu batendo fortemente a porta. Isso gerou uma enorme discussão entre quatro alunos acerca do acordo estipulando a tolerância de dez minutos para entrar após o sinal do primeiro horário. O questionamento feito a professora foi que a porteira permitia a entrada deles após as 07:30, mas que a Direção não deixava que permanecessem no pátio e a professora não os deixava entrar na sala. T. disse que o acordo estava feito e que não iria mudar o prazo de tolerância. Após o término do primeiro horário nenhum aluno voltou para assistir à aula. O relógio marcava 08:17 minutos e alguns alunos ainda não tinham pego nenhum material

A Professora começou a corrigir a atividade as 08:23 não pude perceber se entenderam os itens de “a” a “e”, uma vez que a Professora leu a pergunta e imediatamente falou a resposta. O item “f” ela pediu que alguém lesse e respondesse somente A1 e A2

---

<sup>16</sup> Letra e número para especificar cada aluno da sala.

levantaram a mão. A1 respondeu sugerindo que a solução a ser tomada seria mudar de imagem pessoal. T. alertou-lhe que estava fugindo ao tema e depois de uma pausa ela falou que a professora estava correta. A2 mostrou sua resposta somente para a professora, a mesma sugeriu que acrescentasse mais informações, pois estava incompleto o parágrafo. A2 respondeu que já tinha escrito sete linhas e isso já era um parágrafo muito grande e não sabia como colocar mais nada. T. pediu que lesse novamente o texto e tentasse mais uma vez que próxima aula olharia sua resposta.

A professora falou que o tema gerador da redação que fariam já havia sido escolhido pelos professores e valeria um ponto para cada disciplina. O tema escolhido foi: Liderança legítima (ética) relatando a situação atual. Tipo de texto dissertativo-argumentativo. O significado da palavra ética era desconhecido por muitos. T. pediu para buscassem em casa o significado da palavra e na aula seguinte falariam sobre esse assunto. O aluno que está na turma para ser incluído passou os dois horários sentado, quieto sem falar nem fazer nada, ninguém se reportou a ele.

### **ANOTAÇÕES INTERPRETATIVAS**

A estratégia utilizada para trabalhar o texto é somente fazer a leitura e responder às questões. Não consegui perceber uma apropriação do significado desse texto por parte dos alunos. O item F da atividade não foi entendido por muitos. Há uma certa resistência por parte dos alunos em fazer a leitura do texto, talvez por ser um texto pouco atrativo e distante da realidade e interesse dos mesmos. Pois nenhum mora em zona rural.

A conversa excessiva, a música alta mesmo com uso do fone de ouvido atrapalham muito o desenvolvimento da aula. O Tema gerador da redação pareceu não agradar muito a maioria dos alunos. Alguns acharam bonita a palavra “ética”, mas seu significado era conhecido por poucos. Não foi repassado aos alunos a razão pela qual o tema foi escolhido, o que seria explorado, que caminhos desejavam percorrer. O que deveria ser aprendido, analisado, refletido.

A falta de disciplina prejudica a parte pedagógica. Causa um desgaste na professora e nos alunos que almejam aprender.

## Quadro 6 - Diário de Observação nº 02

<b>DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO N ° 2 – 2º ANO A</b>		
<b>DOCENTE: PROFª P</b>	<b>TURNO: MATUTINO</b>	<b>DATA: 07 DE JUNHO DE 2017</b>
<b>ANOTAÇÕES DE OBSERVAÇÕES DIRETAS</b>		
<p>Na escola há dois intervalos, um após o segundo horário e outro após o quarto horário, dessa forma, os alunos estavam regressando do intervalo para aula de Língua Portuguesa. A professora não saiu da sala e quando cheguei a mesma já se encontrava em sua mesa. As carteiras estavam dispostas em cinco fileiras. Os alunos começaram a entrar, no total 30 estavam presentes dos 41 matriculados. A conversa, o barulho era excessivo e a professora começou a fazer a chamada as 09:18 ao mesmo tempo alunos tiravam selfs e ouviam música no celular sem fone de ouvido.</p> <p>A professora deu continuidade à aula as 09:32 explicando um trabalho que deveria ser entregue na próxima aula, era um estudo dirigido sobre o Realismo/Naturalismo. A professora falou: “façam em dupla, pois duas cabeças pensam melhor do que uma.” O trabalho deveria ser manuscrito, em folha pautada e a fonte de pesquisa o livro didático somente ele, pois era suficiente. O barulho era constante não cessava. A professora ter que intervir na briga física entre dois alunos, que se recusaram a sair da sala e irem à direção. Com o fim da briga a professora passou os slides<sup>17</sup> para que fizessem o estudo dirigido mais uma vez enfatizou que consultassem os capítulos doze, treze e quatorze do livro didático. Poucos alunos copiavam as perguntas e orientações apresentadas, a grande maioria conversava muito e falavam muitos palavrões e usavam o celular para diversos fins como: ouvir música sem fone, redes sociais, selfs, jogos. A professora chama a atenção em relação aos xingamentos e pede para que tenham educação, pois falar palavrões é muita falta de civilidade.</p> <p>P. enfatiza dizendo: “por favor façam, vale dois pontos para nota do bimestre e quase todo mundo está precisando de nota.”</p> <p>Logo em seguida P chamou os alunos para mostrarem as atividades do livro didático da página oitenta e cinco<sup>18</sup> que valiam visto e nota de atividades feitas. Somente oito fizeram. A professora deu o visto anotou em seu caderno e retornou a falar do conceito de Realismo/Naturalismo, a mesma leu a resenha de Dom Casmurro e Madame Bovary.</p>		

<sup>17</sup> Slides e alguns trabalhos de alunos estão anexo

<sup>18</sup> Apresentadas nos anexos

As 10:20 somente 24 alunos estavam na sala, os demais foram saindo sem a autorização da professora.

Agora a professora retoma as atividades da página oitenta e cinco fazer a correção. A aluna A2 é a que mais participa da correção. A professora lê as perguntas e pede para alguém responder. A questão 1 foi respondida de forma assertiva por A2. A Questão 2 o aluno A1 respondeu, mas a professora completou sua resposta. A questão 3 foi lida por A2 a professora também completou sua resposta. A questão 4 não foi respondida por nenhum estudante e, assim sendo, P deu a resposta para que copiassem. A questão 5 A3 respondeu, mas de maneira equivocada então a professora falou a resposta correta. A docente perguntou à turma se havia alguma dúvida sobre Realismo/Naturalismo a grande maioria falou que não, posto isso ela passou adiante nova uma atividade. Pediu para abrirem o livro didático, na unidade vinte e nove, o estudo do advérbio, fazerem a leitura silenciosa e em seguida responderem às atividades<sup>19</sup> da página duzentos e setenta e oito. O sinal tocou e a professora falou que olharia o exercício na próxima aula.

#### **ANOTAÇÕES INTERPRETATIVAS**

Muitos alunos tiravam fotos dos slides apresentados, no entanto não aproveitavam o tempo para responder às questões do estudo dirigido. Os assuntos falados pelos estudantes eram os mais diversos, o único assunto que não se ouvia era o tema do estudo dirigido Realismo / Naturalismo.

As questões para o estudo dirigido foram passadas, mas não foram lidas nem comentadas pela professora. Manter disciplina, organização dentro do espaço da sala de aula dia nesse foi muito difícil. Os alunos já chegaram gritando, xingando, agrediram-se fisicamente, o barulho produzido por eles é muito incômodo.

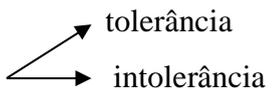
A professora apresentava dificuldades em desenvolver integralmente o seu planejamento, a falta de respeito, de ordem, de disciplina prejudicou a parte pedagógica. As demandas nesse dia eram inúmeras e as estratégias de aprendizagem e o processo ensino-aprendizagem, o trabalho com a leitura das resenhas e a compreensão leitora deixam de ser o foco, o propósito da aula, ao longo de 01h:40min.

Os alunos que tentam aprender ficam prejudicados. Dar início, desenvolvimento e conclusão a uma atividade foi algo muito difícil.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

<sup>19</sup> Apresentadas no anexo

## Quadro 7 - Diário de Observação no 07

<b>DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO N ° 7 – 3º ANO C</b>		
<b>DOCENTE: PROF R</b>	<b>TURNO: MATUTINO</b>	<b>DATA: 21 DE SETEMBRO DE 2017</b>
<b>ANOTAÇÕES DE OBSERVAÇÕES DIRETAS</b>		
<p>O Professor já estava em sala quando os alunos chegaram, tinham dez em sala, às 11h:10min entraram mais quatro.</p> <p>R começou a aula dizendo que estavam dispensados do provão e que passaria uma produção de texto para substituir a prova. Ele declarou: “minhas aulas não são embasadas na memória e sim no raciocínio”. 143</p> <p>Ele passou no quadro o tema da redação do concurso do SINPRO O mundo tem lugar para todos</p> <p>Em seguida ditou para que copiassem:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Delimitação das ideias;</li> <li>2- Levantamento das ideias – frases nominais;</li> <li>3- Seleção das ideias;</li> <li>4- Organização das ideias;</li> </ol> <p>Em seguida escreveu no quadro:</p> <p>O tema: O mundo tem lugar para todos </p> <p>O professor leu o tema e perguntou aos alunos? “Vocês colocariam uma preposição? Ficando no mundo? ” Ninguém respondeu ele respondeu: “Eu colocaria, vamos, sabem a diferença que a preposição faz?” Os alunos não souberam dizer e o professor foi escrevendo várias orações no quadro e analisando com eles até perceberem a diferença.</p> <p>As normas do concurso foram entregues para que os alunos copiassem no caderno, pois não havia cópias a serem entregues para todas as turmas.</p> <p>Depois informou que fariam uma leitura semiótica, mas não precisavam guardar o nome semiótica e sim ler o texto, que após a leitura falariam sobre o significado da palavra.</p> <p>R fez a leitura do texto, depois pediu que cada aluno lesse um parágrafo. Quando a leitura acabou ele comentou os equívocos cometidos na decodificação de cada um e voltaram a fazer a leitura. Dessa vez ele chamava a atenção na hora em que o equívoco era cometido, pedia para olharem novamente a palavra e refazerem a leitura.</p>		

Leitura feita o professor pediu para que fizessem um levantamento das ideias apresentadas no texto e em seguida uma relação das informações e reflexões que eles tinham sobre as ideias apresentadas no texto.

### **ANOTAÇÕES INTERPRETATIVAS**

A aula transcorreu muito bem, o ambiente da sala de aula era propício ao processo ensino-aprendizagem. Não havia conversas, barulhos, uso de celulares, músicas. Nesse dia eles estavam sentados em duplas e não reclamaram de não poder escolherem com quem sentavam-se.

A grande maioria dos alunos apresentou muita dificuldade na decodificação na hora da leitura. Havia muitas palavras desconhecidas por parte de muitos alunos. O professor pediu para anotarem e procurarem no dicionário e depois refizessem a leitura do texto com a palavra na forma conhecida por eles.

Alguns alunos tinham dificuldade em copiar quando o professor ditava e perguntaram muitas vezes “como escreve professor? ” Ele soletrava a palavra e mesmo assim as dúvidas continuavam, mas ele não as escrevia ia ditando, soletrando até acertarem a grafia.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SÓCIO ECONÔMICO

Nº	PERGUNTA	RESPOSTA
1	Em sua certidão de nascimento consta o nome do seu pai e o nome da sua mãe?	
2	Seu pai e sua mãe são casados legalmente?	
3	Quantos irmãos você tem do mesmo pai e da mesma mãe? Você tem irmãos por parte só de pai ou só de mãe? Quantos?	
4	Em que cidade sua mãe nasceu?	
5	Em que cidade seu pai nasceu?	
6	Qual o nível de escolaridade da sua mãe?	
7	Qual o nível de escolaridade do seu pai?	
8	Em que cidade você nasceu?	
9	Em que bairro você mora?	
10	Na sua rua tem saneamento básico?	
11	A sua rua é asfaltada?	
12	Sua residência é própria ou alugada?	
13	Como é o piso da sua casa?	
14	Sua casa tem laje ou telha?	
15	Quantos cômodos têm a sua casa?	
16	Na sua casa tem computador?	
17	Na sua casa tem telefone?	
18	Na sua casa tem internet?	
19	Na sua casa tem WI-FI?	
20	Quantas pessoas possuem celular na sua casa?	
21	Na sua casa tem Televisão? Quantas?	

22	Na sua casa tem TV a cabo?	
23	Quantas pessoas moram na sua casa? Quem são?	
24	Qual a escolaridade das pessoas que vivem em sua casa? Estudaram em instituições públicas ou privadas?	
25	Quantas pessoas estão em idade escolar na sua residência? Eles estão na escola? A escola é pública ou privada?	
26	Que profissão exercem as pessoas que moram na sua casa?	
27	Qual a renda da sua família?	
28	Alguém na sua casa possui carro?	
29	Existem livros na sua casa? Quem os lê? Com que frequência?	
30	Existe algum animal de estimação? Qual? Quantos são?	

### APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ALUNOS

- 1- Em que escola você estudou o Ensino Fundamental? Era pública ou privada?
- 2- Em que escola você estudou o 1º ano e o 2ºano do Ensino Médio? Era pública ou privada?
- 3- Para você, o que é aprendizagem? Você acha que a leitura ajuda na sua aprendizagem? Como?
- 4- Que estratégias, que recursos seu professor utiliza, diariamente, para ensinar o conteúdo de Língua Portuguesa?
- 5- Das estratégias, dos recursos, das técnicas que o seu professor utiliza, qual ou quais ajudam para que você aprenda mais? Por quê?
- 6- Qual ou quais conteúdos de Língua Portuguesa, você julga acha mais difícil/ difíceis para aprender? O que o seu professor faz para te ajudar a compreender esse ou esses conteúdos?
- 7- Você gosta de ler? Em que fase da sua vida você lia mais? Por quê?
- 8- Que gênero de texto você mais gosta? Por quê?
- 9- Qual gênero de texto você menos gosta? Por quê?
- 10- Na sua concepção, existem leituras mais difíceis ou mais fáceis? Por quê?
- 11- Que práticas o seu professor costuma utilizar para possibilitar a aprendizagem da leitura em voz alta em sala de aula? Vocês fazem atividades de leitura durante as aulas? Como são?
- 12- Você tem alguma dificuldade em compreender os textos lidos em sala? Como você consegue perceber essa dificuldade?

13- Na sua opinião, quais seriam as causas dessas dificuldades de leitura em voz alta percebidas por você?

14- Que técnicas o seu professor utiliza para que você compreenda os textos trabalhados em sala? Essas técnicas funcionam para você?

15- Que técnicas você acha que seu professor poderia utilizar para facilitar/ ajudar sua compreensão dos textos trabalhados em sala?

16- Você observa alguma relação entre o fato de não compreender alguns dos textos que lê e o fato de não apresentar um bom desempenho escolar? Que relações seriam essas?

17- Como você acha que poderiam ser as aulas para estimularem o interesse pela leitura e para colaborarem para que você compreenda o que leu?

18- Se você pudesse ser diretor (a) da escola o que você faria?

**ANEXOS**  
**ANEXO A – DOCUMENTO ENTREGUE À DIREÇÃO DA ESCOLA PELA REGIONAL DE**  
**ENSINO DO GUARÁ**



*Semestralidade*  
*RFA - Registro Formativo de avaliação*

**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
**Conselho de Educação do Distrito Federal**

Homologado em 19/12/2014, DODF nº 267, de 22/12/2014, p. 11.  
 Portaria nº 279, de 22/12/2014, DODF nº 268, de 23/12/2014, p. 5.

PARECER Nº 224/2014-CEDF

Processo nº 084.000536/2014

Interessado: **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**

Aprova as Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio para as instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, incluindo as matrizes curriculares que constituem os anexos I e II, observadas as recomendações constantes do teor deste parecer.

**I – HISTÓRICO** – O presente processo, autuado em 4 de novembro de 2014, de interesse da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, trata da análise e aprovação das Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio, propostas pela Coordenação de Ensino Médio da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, conforme Memorando nº 135/2014 - COEMED, fl. 1.

O Projeto Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Públicas de Ensino Médio em Semestres, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, foi aprovado pela Portaria nº 314/SEDF, de 30 de dezembro de 2013, com fulcro no Parecer nº 229/2013-CEDF, cuja conclusão é transcrita a seguir:

- a) autorizar a implantação, por adesão, do Projeto Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Públicas de Ensino Médio em Semestres, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- b) validar os atos escolares praticados nas 43 instituições educacionais de ensino médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que aderiram à semestralidade no início do ano letivo de 2013;
- c) recomendar à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que os questionamentos apresentados ao longo da análise do Projeto Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Públicas de Ensino Médio em Semestres sejam incorporados ao Projeto Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Públicas de Ensino Médio em Semestres;
- d) solicitar à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que envie a este Conselho de Educação a listagem atualizada das instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que venham a aderir à organização escolar em semestres;
- e) solicitar à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que envie a este Conselho de Educação relatórios periódicos sobre o monitoramento e a avaliação do



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Conselho de Educação do Distrito Federal

3

da rede pública de ensino do DF, quando o ensino médio passou a ter um fórum específico de discussão, um processo de revisão e reorganização do currículo desta etapa de ensino, o que culminou na implantação, por adesão, do Projeto Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Públicas de Ensino Médio em Semestres, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, fl. 11, aprovado pela Portaria nº 314/SEDF, de 30 de dezembro de 2013, com fulcro no Parecer nº 229/2013-CEDF, conforme registrado anteriormente.

Em 24 de junho de 2014, foi apresentado neste Colegiado, na 2.512ª Sessão Plenária, data esta que deve ser registrada no documento em análise, em correção, à fl. 11, relatórios referentes à implementação da Organização Escolar em Ciclos e em Semestralidade pelas Coordenadoras do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em atendimento às determinações constantes dos Pareceres nº 229/2013-CEDF e nº 251/2013-CEDF que aprovaram as referidas organizações escolares na rede pública de ensino do Distrito Federal, observadas as ações desenvolvidas, atendimento, avanços, fragilidades e desafios de cada organização escolar.

O relatório referente à organização em semestres nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, com base nos dados do censo escolar, apresentou melhoria nos índices de aprovação, reprovação e abandono escolar, o que indicou que tal organização do trabalho escolar favorece o processo de ensino e de aprendizagem desta etapa de ensino, fls. 11 e 12.

Na organização em semestres, o regime permanece anual, sendo o tempo e o espaço reorganizados em dois blocos de componentes curriculares, ofertados concomitantemente num mesmo semestre, conforme se verifica nos quadros abaixo. A exemplo, uma instituição educacional com dez turmas de 1º, 2º ou 3º anos, terá num semestre 5 turmas no bloco 1 e 5 turmas no bloco 2, sendo realizada a reversão da oferta dos blocos no semestre seguinte, fls. 13 a 15.

Quadro 1: Blocos de componentes curriculares – diurno

Bloco 1	Carga Horária	Bloco 2	Carga Horária
Língua Portuguesa	04	Língua Portuguesa	04
Matemática	03	Matemática	03
Educação Física	02	Educação Física	02
História	04	Geografia	04
Filosofia	04	Sociologia	04
Biologia	04	Física	04
Química	04	Arte	04
Inglês	04	Espanhol	02
Ensino Religioso	01	Ensino Religioso	01
		Parte Diversificada	02
Total semanal	30	Total semanal	30

Fonte: SEEDF, 2012.

Quadro 2: Blocos de componentes curriculares – noturno

Bloco 1	Carga Horária	Bloco 2	Carga Horária
Língua Portuguesa	04	Língua Portuguesa	04
Matemática	03	Matemática	03
História	04	Educação Física	02

80  
60  
40



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
**Conselho de Educação do Distrito Federal**

4

Filosofia	03	60	Geografia	04	80
Biologia	04	80	Sociologia	04	80
Química	04	80	Física	04	80
Inglês	02	40	Arte	02	40
Ensino Religioso	01	20	Espanhol	02	40
Total semanal	25		Total semanal	25	

Fonte: SEEDF, 2012

Destacam-se algumas especificidades desta organização curricular:

- os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática são oferecidos nos dois blocos, ao longo de todo o ano letivo, considerando que as cargas horárias desses componentes curriculares são maiores que as demais;
- o componente curricular Educação Física também é oferecido nos dois blocos, ao longo de todo o ano letivo, para o turno diurno, “considerando que o desenvolvimento da corporeidade aprofunda a percepção sensível do sujeito em relação ao próprio corpo, aspecto importante da formação integral do estudante”, fl. 16. No noturno, é ofertado apenas no bloco 2, considerando a carga ser menor;
- a carga horária dos componentes curriculares, com exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, é desenvolvida num mesmo bloco, observada a possibilidade de organização de aulas duplas para todos os componentes curriculares e intervalos entre elas, favorecendo “maior contato do professor com os estudantes, a adoção de metodologias participativas e maior aprofundamento dos conteúdos trabalhados, qualificando o tempo escolar e a relação pedagógica entre professor e aluno [...]”, fl. 17.
- o componente curricular Ensino Religioso, de oferta obrigatória e matrícula facultativa nos ensinos fundamental e médio da rede pública de ensino do Distrito Federal, de acordo com a legislação nacional vigente e conforme artigo 17 da Resolução nº 1/2012-CEDF, está presente no turno diurno durante todo o ano letivo, sendo sua carga horária utilizada para atividades da parte diversificada, e no turno noturno, caso haja a opção do estudante, a oferta será apenas para a 1ª série, e em caso de não opção, a carga horária será redistribuída para o componente curricular Filosofia, fl. 16. Considerando que a oferta do componente curricular Ensino Religioso é obrigatória para os ensinos fundamental e médio, deve constar das três séries do ensino médio, tanto no diurno quanto no noturno, haja vista que não há distinção de turnos na legislação, e não somente para a 1ª série da referida etapa de ensino, ofertada no noturno, conforme constatado à fl. 16. Tal questão foi corrigida na matriz curricular, fl. 72, solicitada pela assessoria deste colegiado, contudo o texto ainda necessita de adequação.

Em relação às matrizes curriculares, fls. 72 e 73, referentes ao ensino médio, diurno e noturno, da rede pública de ensino do Distrito Federal, foram observadas algumas disfunções, as



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Conselho de Educação do Distrito Federal

5

quais sofreram as devidas correções com a apresentação de novas matrizes às fls. 77 e 78. Das correções efetuadas, vale atentar para eventuais correções no texto do documento.

Destacam-se das matrizes curriculares, fls. 77 e 78, após adequações:

- o projeto interdisciplinar ofertado na parte diversificada, de escolha da instituição educacional, observada a oferta por professor habilitado, possui uma hora-aula semanal para cada série do ensino médio, contemplando a carga horária total do curso de 1.000 horas anuais.
- as cargas horárias dos componentes curriculares Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Ensino Religioso, de oferta obrigatória e matrícula facultativa, serão direcionadas a outros projetos interdisciplinares a serem ofertados pela instituição educacional, no caso de estudante que não optar por cursá-los;
- no caso das 2ª e 3ª séries do ensino médio do turno noturno, a carga horária de Ensino Religioso, de estudante que não optar por cursá-lo, será acrescida a de Filosofia.

Da forma de organização em semestres e conseguinte organização do trabalho pedagógico, vale ressaltar:

[...] Dos professores requer pesquisa, estudo, abertura ao diálogo e ao trabalho coletivo. Dos estudantes requer planejamento dos momentos de estudos, disciplina, autonomia e maior responsabilidade pelas aprendizagens. Das famílias, requer o acompanhamento da vida escolar dos filhos e a compreensão da semestralidade como nova organização de tempo e espaço voltada às especificidades do estudante do Ensino Médio. (fl. 17)

A organização do trabalho pedagógico (OTP) na semestralidade pressupõe a integração de vários aspectos no contexto escolar, como: a construção coletiva do projeto político-pedagógico; a discussão e o planejamento da proposta curricular; a diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem; a significação da coordenação pedagógica; a compreensão do papel do conselho de classe como instância avaliadora do trabalho da escola, do professor e das aprendizagens dos estudantes; e a adoção de práticas avaliativas com função formativa. [...] (fl. 18)

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), em especial o artigo 5º, que estabelece a interdisciplinaridade e a contextualização na organização curricular, propõe o planejamento por unidades didáticas, respeitados os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural que fundamentam o Currículo do Ensino Médio, fls. 19 a 23.

Uma unidade didática é planejada com uma série ordenada e articulada de objetivos/conteúdos/atividades que favoreçam a construção do conhecimento, podendo ser planejada para um único componente curricular, para uma área de conhecimento ou,



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Conselho de Educação do Distrito Federal

6

ainda, para um bloco da semestralidade, buscando as interações possíveis. A unidade didática pode também promover a integração curricular por meio de temas, problemas ou questões que emergem tanto do contexto social no qual os estudantes estão inseridos, como dos conteúdos propostos. (fl. 19)

O corpo docente, em grupos por área de conhecimento ou por bloco, devem selecionar os objetivos e os conteúdos para compor uma unidade didática, por um período quinzenal, mensal ou bimestral, os quais serão analisados e discutidos pelos seus pares, fls. 21 e 22, verificada a possibilidade da eleição de um tema, problema ou questão de contexto social, além da definição de como os eixos integradores do ensino médio (ciência, cultura, trabalho e tecnologia) serão trabalhados, e de como os eixos transversais – educação para a diversidade, educação para a sustentabilidade e educação em e para os direitos humanos serão desenvolvidos.

Registra-se que cada unidade didática é detalhada no planejamento das aulas, podendo ser desenvolvida em várias semanas até que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, observados “os níveis possíveis de aprofundamento e abrangência no tratamento dos conteúdos, na perspectiva da progressão curricular”, fl. 22.

A coordenação pedagógica, na semestralidade, consolida-se em espaço-tempo de reflexões, “contemplando o processo de ensinar e aprender, os planejamentos interdisciplinares, o compartilhamento de experiências pedagógicas exitosas e inclusivas, o conhecimento mais aprofundado dos estudantes, a avaliação e autoavaliação e a articulação do coletivo em torno do projeto político-pedagógico da escola”, fls. 23 e 24.

A garantia de um trabalho coletivo no espaço da coordenação pedagógica depende da atuação do gestor da instituição educacional, na condição de maior articulador do trabalho pedagógico, em conjunto com os demais profissionais da educação, fl. 24.

Ainda no item 3.2 “Fortalecimento dos espaços da Coordenação Pedagógica e do Conselho de Classe [...]”, fl. 23, as diretrizes para este item dizem respeito tão somente à Coordenação Pedagógica. Nesta parte do texto, não há referências ao Conselho de Classe.

Como estratégias de ensino e de aprendizagem, destaca-se o desenvolvimento de uma organização diversificada na sala de aula, com a proposição de situações didáticas por meio da problematização, a fim de evidenciar a prática social e possibilitar a reflexão crítica e criativa e a participação de todos no processo, fl. 26, o que requer a adoção de diferentes estratégias didático-metodológicas de intervenção pedagógica, com vistas à aprendizagem.

O corpo docente, no planejamento das unidades didáticas e das aulas, deve selecionar estratégias de ensino e de aprendizagem, “considerando os objetivos e conteúdos a serem trabalhados, o perfil dos estudantes e as características dessas estratégias, cuidando para que de fato favoreçam as aprendizagens dos estudantes”, fl. 28.



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Conselho de Educação do Distrito Federal

8

- Contrato Didático, fls. 32 e 33 - realizado entre professores e estudantes, com o intuito de também corresponsabilizá-los pelo trabalho pedagógico, de sua concepção ao desenvolvimento e avaliação.
- Tecnologias da comunicação e informação: letramento científico, fls. 33 a 35 - utilizadas por meio das tecnologias digitais da comunicação e da informação, como computadores, celulares, TVs digitais, *tablets*, entre outros, com ferramentas inovadoras na perspectiva dos multiletramentos, tendo em vista a contextualização dos objetos de estudo e a aproximação da realidade dos estudantes.
- Técnicas de ensino, fls. 35 a 39 - propostas para subsidiar o planejamento do professor na semestralidade, a saber:
  - Aula expositiva dialogada: com a participação ativa dos estudantes e exposição do conteúdo, tomando como ponto de partida seus conhecimentos prévios.
  - Tempestade cerebral: atividade de incentivo à imaginação, com a exposição espontânea do estudante sobre um conteúdo ou tema.
  - Mapa conceitual: representação gráfica da organização conceitual dos sujeitos.
  - Estudo dirigido: técnica de estudo realizada sob a orientação do professor, envolvendo “leitura individual orientada por roteiro preparado pelo docente; resolução de questões e problemas com suporte do material estudado”, fl. 36.
  - Lista de discussão por meios informatizados: debate sobre determinado tema estudado previamente ou com necessidade de aprofundamento não presencial, por meio de *e-mail* de grupos, “até os mais interativos por redes de computadores ou plataformas, como, por exemplo, a plataforma *Moodle*”, fl. 37.
  - *Phillips 66*: discussão de um determinado tema por seis minutos, por grupos com seis estudantes. “É adequada quando for necessária a definição rápida de sugestões para planejamento de atividades, para levantamento de temas de interesse e dificuldades de aprendizagem, bem como a busca de alternativas para resolução de problemas. Gera maior participação dos componentes do grupo”, fl. 37.
  - Grupo de verbalização e de observação (GV/GO):

técnica em que se divide a turma em dois grupos: um grupo de verbalização (GV) forma círculo interno e outro de observação (GO) forma círculo externo. Na primeira fase, o grupo GV discute o tema e o grupo GO observa e faz anotações sobre a discussão, questões e argumentos levantados. Na segunda fase, os estudantes invertem os papéis. É uma técnica informal e possibilita a discussão sobre temas sob a coordenação do professor. Requer leituras, estudos preliminares, enfim, a apropriação do conteúdo ou tema pelos estudantes. É ideal para turmas menores. Todos os estudantes fazem



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
**Conselho de Educação do Distrito Federal**

9

anotações para elaboração de textos sobre o conteúdo ou tema em estudo (ANASTASIOU; ALVES, 2005). (fl. 37)

- Seminário: debate com os outros grupos para problematização, análise e síntese, de tema estudado.
- Estudo de caso: “[...] análise minuciosa de uma situação real em que os estudantes fazem uma investigação sob a orientação do professor e, posteriormente, a apresentam para a turma”, fls. 37 e 38.
- Júri simulado: análise e avaliação de uma situação problematizadora, de um fato ocorrido na sociedade, pela turma, “exercitando a capacidade de crítica e a elaboração de argumentos de defesa e de acusação”, fl. 38.
- Estudo do meio: vivência e compartilhamento de experiência com outros sujeitos, possibilitando uma “abordagem interdisciplinar do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando à análise de determinada problemática ou temática” (ANASTASIOU; ALVES, 2005). fl. 38.
- Oficina: aplicação de conceitos e conhecimentos adquiridos, realizada em pequenos grupos não ultrapassando 20 estudantes, por meio de estudos individuais, pesquisa bibliográfica, palestras, discussões, resolução de problemas, entre outros.
- Estudo de campo: “contribui para a interação dos alunos com o meio ambiente em situações reais, aguçando a busca pelo saber, além de estreitar as relações entre aluno/professor”, fl. 39.
- Aula compartilhada “aulão”: “organização da aula envolvendo mais de um componente curricular e a participação de vários professores(as), objetivando o desenvolvimento de instrumentalização teórica e metodológica dos estudantes”, fl. 39.

Em relação à avaliação da aprendizagem na semestralidade, são observadas as concepções e práticas avaliativas constantes das Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala, para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Triênio 2014-2016, aprovadas pela Portaria nº 128/SEDF, de 4 de junho de 2014, com base no Parecer nº 93/2014-CEDF, que prevê esta etapa de ensino, entre as etapas e modalidades da educação básica ofertadas pela rede pública de ensino do Distrito Federal, fls. 39 e 41.

Conforme registro às fls. 39 e 40, a semestralidade favorece a avaliação formativa, considerando que “os tempos e espaços do professor com o estudante se ampliam e a quantidade de estudantes por professor diminui”, fl. 40. Dessa forma, “Os critérios, procedimentos e instrumentos avaliativos devem considerar os objetivos formativos dos estudantes e professores, valorizando as capacidades cognitivas, as peculiaridades culturais e socioeconômicas [...]”.

Como componentes da avaliação formativa, apresentam-se a avaliação diagnóstica, autoavaliação e *feedback*.



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
Conselho de Educação do Distrito Federal

10

Quanto à avaliação diagnóstica, descrita às fls. 41 e 42, registra-se que a avaliação diagnóstica da turma deve ocorrer no início do semestre letivo e quando for necessário, visando a identificação e a análise do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, o que possibilita o planejamento da proposta curricular e as intervenções avaliativas necessárias, com o intuito de garantir o processo de aprendizagem.

Na autoavaliação, os critérios de avaliação são propostos pelos estudantes e professores, auxiliando na análise do desempenho acadêmico do estudante, sendo a prática do *feedback* assumida pelos professores, com a devolutiva das produções realizadas pelos estudantes, proporcionando o conhecimento das aprendizagens, fl. 43.

Ressalta-se que os instrumentos/procedimentos avaliativos, conforme registro às fls. 44 a 46, elaborados pelos professores, devem conter “linguagem clara, objetiva e direta, correção linguística e vinculação ao que se pretende em relação à análise do processo de ensino e de aprendizagem”, a fim de que se promova uma prática satisfatória da avaliação na instituição educacional.

São propostos alguns instrumentos/procedimentos avaliativos a serem utilizados na organização em semestres, como a avaliação por pares ou colegas, provas com questões contextuais e instigantes, seminários, pesquisas, trabalhos em grupos, além das atividades realizadas pelos estudantes, como júris simulados, produção de textos nos diferentes gêneros, lista de exercícios, relatórios de pesquisas e visitas, entrevistas, montagem de curtas, documentários, painéis, entre outras, cujos critérios de avaliação são construídos juntamente com os estudantes, fls. 44 e 45.

A intervenção pedagógica é apontada, neste contexto, como uma das etapas do processo avaliativo, na qual se possibilitam meios diferenciados, em contribuição ao processo de desenvolvimento ou aprendizagem do estudante com dificuldades de aprendizagem, fls. 45 e 46.

Para o desenvolvimento da recuperação contínua, como uma das estratégias de intervenção pedagógica, são sugeridas aulas de revisão e aulas adicionais; atividades e pesquisas, exercícios e trabalhos extras; revisões, por meio de exercícios que retomam os conteúdos; incentivo, reconhecimento e motivação à participação dos estudantes; envolvimento dos familiares na vida escolar; técnicas de estudo, fl. 46.

O conselho de classe, com a finalidade de fortalecer o espaço de avaliação do trabalho pedagógico das instituições educacionais, das necessidades de aprendizagem dos estudantes e da “possibilidade de ser um espaço para investimento no protagonismo juvenil”, fl. 48, deve ser participativo, em conformidade com a Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe a cerca do Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

Registram-se, às fls. 48 e 49, algumas ações para fortalecer o Conselho de Classe Participativo, devendo ser desenvolvido no sentido de identificar, analisar e propor ações a serem



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
**Conselho de Educação do Distrito Federal**

11

implementadas pela instituição educacional, em dois momentos por bloco (semestre), sendo um ao final do primeiro bimestre e outro próximo ao final do semestre, e registrado por meio de instrumento apresentado às fls. 66 a 71, observada a preservação da memória dos encaminhamentos e da avaliação do processo educacional, que possibilitam uma avaliação diagnóstica da turma, cujas informações auxiliam os professores do bloco posterior.

Ainda, sobre a avaliação na semestralidade, quando o tema é novamente tratado no documento, às fls. 51 a 55, vale destacar que:

- as formas de registro semestral e anual constam às fls. 52 e 53, devendo estar em consonância com o Regimento escolar das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, que deve estar em fase de reelaboração;
- são oferecidas recuperações na forma contínua e final, sendo a recuperação contínua, inserida do processo de ensino e de aprendizagem, quando identificado o baixo rendimento do estudante e após intervenções pedagógicas, e final, ao final do ano letivo, para o estudante que não obteve aproveitamento suficiente em até três componentes curriculares, fl. 53. Contudo, não se observa descrição a respeito do estudante que já fica reprovado em algum componente curricular do bloco 1, que não será revisto no bloco 2, ou seja, no 2º semestre. Este estudante não terá contato com este componente curricular durante todo o 2º semestre e só retomará seu processo de ensino e de aprendizagem por meio das aulas da recuperação final, ao final do ano letivo?;
- ainda sobre a Recuperação Contínua, fl. 53, afirma-se que deve ser “ofertada, individualmente ou para um grupo de estudantes que não obtiveram êxito na avaliação”; no entanto, não fica claro como as instituições educacionais deverão se organizar quanto à carga docente para realizar este atendimento.
- é prevista a progressão parcial com dependência em até 2 componentes curriculares, não se aplicando a estudante com frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas, em acordo com a legislação vigente, fl. 55;
- a promoção do estudante é dada regularmente, conforme registro à fl. 55, *in verbis*:

ao final do ano ou do semestre letivo, sendo considerado *aprovado* o estudante que obtiver a média final igual ou superior a 5,0 (cinco) pontos em cada Componente Curricular e que tenha alcançado a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas trabalhadas no período (no ano ou no semestre, conforme o caso).

Entretanto, vale esclarecer que não há promoção regular ao final do semestre letivo, somente na educação de jovens e adultos, que não é o caso, pois a organização em semestre/semestralidade é projeto direcionado ao ensino médio regular da rede pública de ensino do Distrito Federal. A possibilidade de promoção ao final do primeiro semestre letivo dá-se somente por meio de promoção excepcional, no caso o avanço de estudos, da 1ª para a 2ª série e



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
**Conselho de Educação do Distrito Federal**

12

desta para a 3ª série do ensino médio, vedado o avanço com vistas à conclusão da educação básica, observado o disposto no artigo 161 da Resolução nº 1/2012-CEDF.

Quanto à transferência do estudante, fl. 56, destaca-se aquela de estudante com currículo organizado em semestre para instituição educacional com currículo organizado anualmente, que é proposta baseada no instituto da classificação, conforme o disposto no artigo 24, inciso II, alínea “c”, da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Entretanto, vale registrar que não se trata de classificação, pois o estudante dará prosseguimento na mesma série/ano em outra instituição educacional. Observa-se, dessa forma, um processo de adaptação de estudos dos conteúdos/componentes curriculares não vistos. As diretrizes recomendam que a transferência deva ocorrer para instituições educacionais que ofertem a semestralidade. Sugere-se que o documento deixe mais claro, quando isso não for possível.

Os papéis institucionais dos diversos agentes envolvidos no planejamento, na gestão, no desenvolvimento e na avaliação, tanto de nível central, quanto intermediário e local, tendo em vista o êxito da semestralidade, são descritas às fls. 57 a 60. No entanto, sugere-se que o nível central seja indicado o papel de acompanhamento de todo o processo de implementação da semestralidade. Ademais, cabe evidenciar com maior precisão que gestor escolar deve supervisionar todo o processo, coordenar as responsabilidades e garantir a efetividade das diretrizes com vistas a melhorar o desempenho da instituição educacional no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

**III – CONCLUSÃO** – Em face do exposto e dos elementos de instrução do processo, o parecer é por aprovar as Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio para as instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, incluindo as matrizes curriculares que constituem os anexos I e II, observadas as recomendações constantes do teor deste parecer.

É o parecer.

Sala “Helena Reis”, Brasília, 16 de dezembro de 2014.

**LÊDA GONÇALVES DE FREITAS**  
**Conselheira-Relatora**

Aprovado na CEB  
e em Plenário  
em 16/12/2014.

**MARIA JOSÉ VIEIRA FÉRES**  
**Presidente do Conselho de Educação**  
**do Distrito Federal**



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Conselho de Educação do Distrito Federal

13

**Anexo I do Parecer nº 224/2014**

**MATRIZ CURRICULAR**

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL							
Etapa: Ensino Médio							
Regime: Anual							
Módulo: 40 semanas							
Turno: Diurno							
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL				
			SÉRIES				
			1ª	2ª	3ª		
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa 60	4	4	4		
		Educação Física 60	2	2	2		
		Arte 60	2	2	2		
	Matemática	Matemática 90	3	3	3		
		Ciências da Natureza	Física 60	2	2	2	
			Química 60	2	2	2	
	Biologia 60		2	2	2		
	Ciências Humanas	História 60	2	2	2		
		Geografia 60	2	2	2		
		Filosofia 60	2	2	2		
		Sociologia 60	2	2	2		
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês 60	2	2	2		
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol 30	1	1	1			
	Ensino Religioso	1	1	1			
	Projeto Interdisciplinar 30	1	1	1			
	<b>TOTAL DE MÓDULOS-AULA SEMANAIS</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>		
<b>TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)</b>		<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>			
<b>TOTAL SEMESTRAL (hora-relógio)</b>		<b>500</b>	<b>500</b>	<b>500</b>			
<b>TOTAL SEMESTRAL (hora-relógio)</b>		<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>			
<b>OBSERVAÇÕES:</b>							
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A duração do módulo-aula é de 50 minutos, sendo 6 horas-aula ao dia.</li> <li>2. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.</li> <li>3. O intervalo é de 15 minutos, excluídos da carga horária diária.</li> <li>4. A Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e o Ensino Religioso são de oferta obrigatórias da instituição educacional e de matrícula facultativa para o estudante.</li> <li>5. Será(ão) ofertado(s) Projeto(s) Interdisciplinar(es), além do previsto, na Parte Diversificada, nas instituições educacionais para aqueles estudantes que não optaram pela Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e pelo Ensino Religioso, sendo computados a mesma carga horária.</li> <li>6. O Projeto Interdisciplinar é de escolha da instituição educacional e de matrícula obrigatória pelo estudante, com o professor devidamente habilitado.</li> </ol>							



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Conselho de Educação do Distrito Federal

14

**Anexo II do Parecer nº 224/2014**

**MATRIZ CURRICULAR**

Instituição: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL					
Etapa: Ensino Médio					
Regime: Anual					
Módulo: 40 semanas					
Turno: Noturno					
PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
			SÉRIES		
			1ª	2ª	3ª
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4
		Educação Física	1	1	1
		Arte	1	1	1
	Matemática	Matemática	3	3	3
		Física	2	2	2
	Ciências da Natureza	Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
		História	2	2	2
	Ciências Humanas	Geografia	2	2	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	2	2	2
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	1	1
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	1	1	1
Ensino Religioso		1	1	1	
<b>TOTAL DE MÓDULOS-AULA SEMANAIS</b>			<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
<b>TOTAL DA CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)</b>			<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>
<b>TOTAL SEMESTRAL (hora-relógio)</b>			<b>400</b>	<b>400</b>	<b>400</b>
<b>TOTAL SEMESTRAL (hora-relógio)</b>			<b>800</b>	<b>800</b>	<b>800</b>
<b>OBSERVAÇÕES:</b>					
1. Os três primeiros módulos-aula terão a duração de 50 minutos, e os dois últimos de 45 minutos.					
2. O horário de início e término do período letivo é definido pela instituição educacional.					
3. O intervalo é de 15 minutos, excluídos da carga horária diária.					
4. A oferta do Ensino Religioso é obrigatória para instituição educacional e de matrícula facultativa para o estudante.					
5. O estudante que não optar por cursar o Ensino Religioso, deverá cursar o Projeto Interdisciplinar na 1ª série. Para as 2ª e 3ª séries, será acrescentada 1 hora-aula para a carga horária do componente curricular de Filosofia.					

## ANEXO B – SÍNTESE DO DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 1º ANO A

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO ANUAL

<p>Série: <u>1</u> Turno: <u>matutino</u> / <u>vespertino</u> Carga Horária: <u>40h</u> Ano Letivo: <u>2017</u></p>
<p><b>2. OBJETIVO GERAL</b></p> <p>Despertar o interesse do estudante para os conhecimentos acadêmicos e sócio-culturais, assim como motivá-lo a prepará-lo para as avaliações do PAS e do ENEM.</p> <p><b>3. EIXOS INTEGRADORES E TRANSVERSAIS</b></p>
<p>CIENCIA, TECNOLOGIA, CULTURA E O MUNDO DO TRABALHO</p> <p>Educação para a Diversidade</p> <p>Educação em e para os Direitos Humanos</p> <p>Educação para a Sustentabilidade</p>
<p><b>4- CONTEÚDOS</b></p> <p><b>1º Bimestre:</b> <i>Ritística: Conceito, função da literatura, gêneros literários: poesia, conto, narrativa, teatro, prosa e teatro. Características: narrativas e contos; Humanismo: conceito histórico, características, autores, textos (prosa e teatro); Linguagem verbal e não-verbal; variação linguística: níveis da linguagem; Contexto e denominação; Elementos da comunicação e funções da linguagem. Gêneros e tipos textuais. Morfossintaxe do período simples.</i></p>
<p><b>2º Bimestre:</b> <i>Classicismo: Contexto histórico, características, autores e obras principais. Estrutura de introdução e conclusão; Características, contexto histórico, autores e obras; Linguagem oral e escrita; Morfossintaxe; Transmissão (revisão de função). Tipologia textual.</i></p>

3º Bimestre  
 Conteúdo: Contexto histórico; características; autores e obras. Estrutura e formação das polêmicas. Figuras de linguagem. Ortografia: meu/mal, a/há, mas/mais etc... Período da sintaxe. Negativação

4º Bimestre  
 Procedimento: Contexto histórico / Características; autores e obras. Estudo sobre o uso da crase. Tipologia textual. Pontuação (ênfase no uso da vírgula).

#### 5. SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Atividades / projetos interdisciplinares / Explicação de livros  
 Seminários; debates; análises e fichas literárias de obras estudadas.  
 Atividades na plataforma Moodle.

#### 6. RECURSOS INSTRUCIONAIS

- Livro didático  
 Slides / cartões  
 Filmes / Vídeos

#### 7. AVALIAÇÃO

Atividades em sala.  
 Atividades avaliativas com consulta  
 Projetos interdisciplinares / Participação.  
 Análise de textos em grupo.

#### 8. BIBLIOGRAFIA

- Livro didático  
 Obras do PAB  
 Conselho de Ensino Médio (SEDF)

## IMAGEM LIVRO DIDÁTICO, PÁGINAS 68 E 69

## 3

## O Humanismo

Nesta unidade



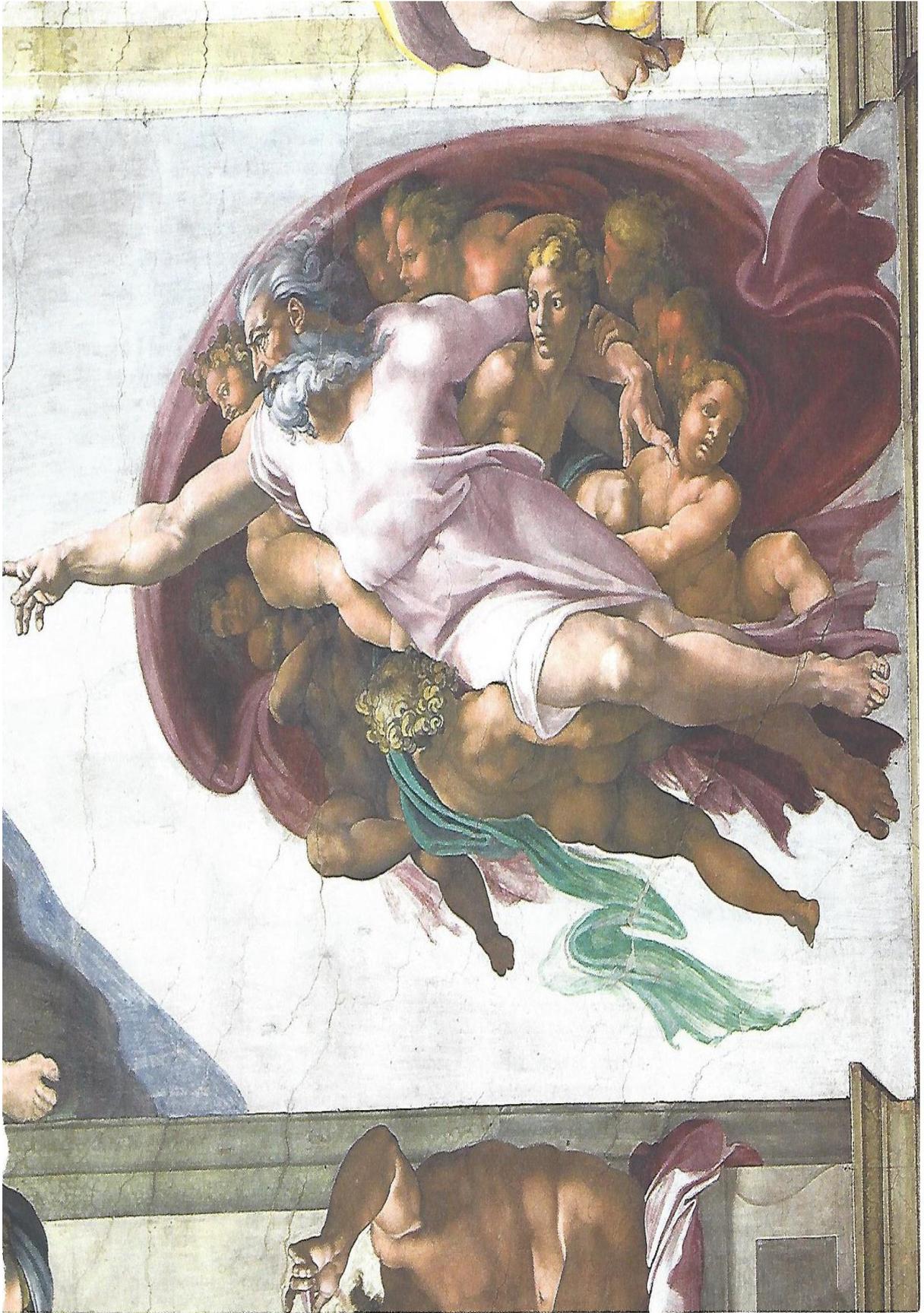
- 5 O Humanismo – o ser humano como medida
- 6 O Humanismo em Portugal

Esta cena representa o episódio do Livro do Génesis em que é criado o primeiro ser humano: Adão.

BUONARROTI, Michelangelo. *A criação de Adão*, 1508-1512. Afresco, 280 cm x 570 cm. Capela Sistina, Vaticano.



Capela Sistina, Cidade do Vaticano. Fotografia: J.D/BR



## TEXTO EM PROSA E SONETO LIVRO DIDÁTICO PÁGINA 70

### CAPÍTULO

# 5

## O Humanismo – o ser humano como medida

### O que você vai estudar

- Investigação da natureza confronta verdades religiosas.
- Arte e cultura migram dos conventos para o meio social.
- Gêneros clássicos são recuperados.
- Invenção da imprensa contribui para a difusão cultural.

### Hipertexto

Petrarca influenciou muitos autores portugueses, dentre os quais Luís de Camões. Compare o soneto de Petrarca, reproduzido nesta página, com o famoso soneto de Camões “Amor é um fogo, que arde sem se ver” (capítulo 7, p. 94), observando os aspectos contraditórios em relação ao sentimento amoroso presentes em cada um. Esse tipo de influência é um exemplo de intertextualidade. Leia mais sobre o assunto na parte de Linguagem (capítulo 18, p. 219, e capítulo 24, p. 297).

### Vale saber

Soneto é uma forma poética de catorze versos, geralmente dispostos em dois quartetos e dois tercetos.

Rompendo com o poder e a influência da Igreja católica sobre a produção da arte e do conhecimento, o Humanismo coloca o ser humano como a medida de todas as coisas, isto é, como o ponto a partir do qual se pretende observar, compreender e explicar o mundo. Com isso, a verdade preestabelecida dos dogmas religiosos começa a disputar espaço com um olhar interessado na investigação do universo humano.

### Sua leitura

A seguir, você lerá dois textos.

O primeiro é um soneto do poeta italiano Francesco Petrarca (1304-1374). Tido por muitos como o “pai do Humanismo”, Petrarca foi um dos primeiros escritores da época a revalorizar a cultura clássica greco-romana e desenvolveu a tal ponto o soneto (ver box *Vale saber*) que sua obra se tornou um modelo para outros escritores. Além de poeta, Petrarca foi também filósofo. Atribui-se a ele a criação da famosa expressão “Idade das Trevas”, que, durante muito tempo, associou a Idade Média à ideia de pouco desenvolvimento cultural, devido principalmente aos obstáculos impostos pela Igreja à divulgação do conhecimento. Atualmente, a expressão é vista como inadequada, já que houve considerável produção de conhecimento nas universidades medievais e avanços técnicos e científicos no período, observados, por exemplo, na arquitetura.

O segundo texto é o quadro *O casamento dos Arnolfini* (1434), de Jan van Eyck, um dos mais importantes pintores do século XV na Europa. Retrata o rico comerciante italiano Giovanni Arnolfini e sua esposa, moradores de Bruges, na atual Bélgica. Inicialmente, alguns críticos de arte entenderam o quadro como o retrato de uma cerimônia de casamento, mas depois surgiu também a ideia de que ele “autenticava” para o mundo um casamento já ocorrido. Isso teria, segundo essa interpretação, a função prática de atestar para a sociedade que Giovanni nomeava sua esposa como sua procuradora durante as frequentes viagens que fazia por conta de sua profissão de comerciante. O espelho ao fundo reflete, além do casal, duas personagens à porta do quarto, para quem Giovanni estaria acendendo, em cumprimento.

Se amor não é qual é este sentimento?  
Mas se é amor, por Deus, que cousa é a tal?  
Se boa por que tem ação mortal?  
Se má por que é tão doce o seu tormento?

Se eu ardo por querer por que o lamento  
Se sem querer o lamentar que vale?  
Ó viva morte, ó deleitoso mal,  
Tanto podes sem meu consentimento.

E se eu consinto sem razão pranteio.  
A tão contrário vento em frágil barca,  
Eu vou por alto mar e sem governo.

É tão grave de error, de ciência é parca  
Que eu mesmo não sei bem o que eu anseio  
E tremo em pleno estio e ardo no inverno.

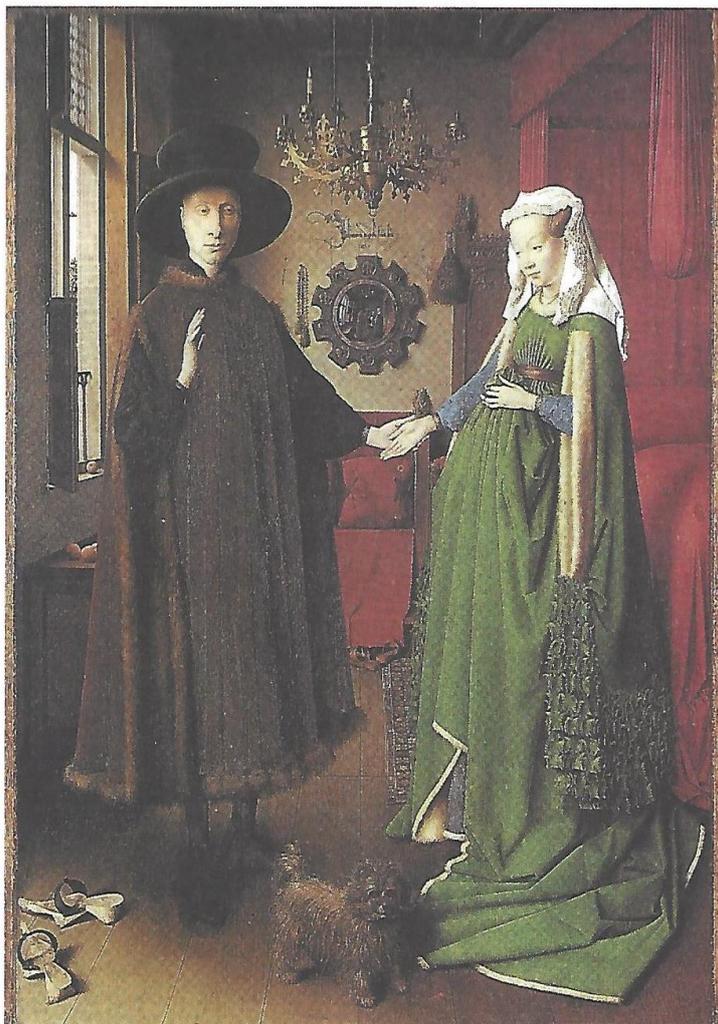
PETRARCA, Francesco. *Poemas de amor de Petrarca*. Trad. Jamir Almansur Haddad. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. p. 63.



### Vocabulário de apoio

**ansiar:** desejar  
**consentimento:** aprovação  
**deleitoso:** que causa deleite, gozo, delícia  
**error:** erro  
**estio:** verão  
**parca:** minguada, escassa  
**prantear:** chorar

### O casamento dos Arnolfini



Galeria Nacional, Londres. Fotografia: ID/BR

Eyck, Jan van.  
O casamento dos  
Arnolfini, 1434.  
Óleo sobre tela,  
83,7 cm x 57 cm.  
Galeria Nacional,  
Londres, Inglaterra.

#### Sobre os textos

1. Em muitas cantigas de amor do Trovadorismo, o eu lírico fazia elogios à mulher amada. Ocorre o mesmo neste poema de amor de Petrarca, ou seja, o eu lírico se dirige a uma mulher em especial? Justifique.
2. Nas duas primeiras estrofes, predominam as frases interrogativas.
  - a) Explique qual é a relação entre essa predominância e a abordagem que o eu lírico faz do tema.
  - b) O eu lírico chega a alguma conclusão clara sobre o tema? Explique.
3. A pintura de Van Eyck retrata um casal da burguesia, classe social que desponta na época, marcando a mudança do sistema feudal para o início de uma nova ordem social.
  - a) O que o quadro sugere sobre a condição econômica do casal? Justifique com elementos da pintura.
  - b) Tomando esse casal como representante da burguesia, qual parece ser a posição social dessa classe na época? Justifique com elementos da pintura.
4. Tanto o poema quanto a pintura demonstram uma intensa busca de conhecimento e o objetivo de se aproximar da realidade. Como isso se revela em cada obra?

## ATIVIDADE E TEXTO LIVRO DIDÁTICO PÁGINA 200

### Prática de linguagem

**ATENÇÃO:** não escreva no livro.  
Responda a todas as questões no caderno.

1. Leia este texto, uma “crônica de anúncios” de uma revista de 1957, e responda às questões.

#### Falando de compras com Nancy Sasser

Uma crônica de anúncios para a mulher brasileira

O verão traz as delícias da praia e os gostosos banhos de mar e piscina, mas... será que vale a pena molhar os cabelos? Vale sim, amiga. Depois v. poderá secá-los e fazer a “mise-en-plis” num instante. Basta ter um Secador de Cabelos GILDA. Tenho um e v. não imagina o serviço que me presta! Seca o cabelo em alguns minutos apenas, com um jacto de ar quente ou frio. É portátil e como poupa tempo e gastos em cabeleireiros!

Revista *Seleções*, dez. 1957.



- a) Considerando a finalidade com a qual o texto foi escrito, que tipo de efeito ele provoca no leitor dos dias de hoje?
- b) Cite dois exemplos de variação histórica presentes no texto.
- c) É possível afirmar que a variação histórica presente na linguagem do texto também reflete um contexto social diferente dos dias de hoje? Explique.
- d) Reescreva o texto em seu caderno, supondo que ele se dirigisse a uma mulher contemporânea. Para isso, avalie qual a linguagem mais adequada para a tarefa de convencer essa mulher a comprar o secador de cabelo.
2. Leia a seguir um trecho do roteiro do filme *Cidade de Deus*. O diálogo entre as personagens se passa no bairro de mesmo nome, no Rio de Janeiro, na década de 1960.

BUSCA-PÉ, o narrador da história, tem nas mãos uma câmera fotográfica profissional. É negro e tem aproximadamente 18 anos. Ao lado dele o amigo BARBANTINHO.

Eles caminham por uma rua do conjunto.

BARBANTINHO

Aí, Busca-Pé... Tu acha mesmo que os cara vão te dar emprego no jornal se tu conseguir tirar essa foto?

BUSCA-PÉ

Eu tenho que arriscar.

[...]

BARBANTINHO (CONT.)

Na boa, Busca-Pé. Eu acho que os cara do jornal tão de sacanagem. Eles nunca vão te dar emprego.

BUSCA-PÉ

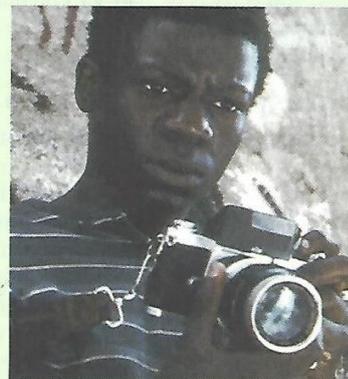
Pô, Barbantinho. Se conseguir essa foto, eu vou ficar na moral com os caras, tá entendendo?

BARBANTINHO

Tu tá falando dum jeito que parece até que a gente tá num episódio da *Missão Impossível*.

BUSCA-PÉ

Pior é que é.



Cena do filme *Cidade de Deus* (Brasil, 2002), de Fernando Meirelles. Na fotografia, o ator Alexandre Rodrigues (Busca-Pé).

MANTOVANI, Bráulio. Roteiro do filme *Cidade de Deus*. Baseado no romance de Paulo Lins. Dez. 2001. p. 2-3.

- a) Os seguintes termos e expressões, retirados do texto, são exemplos de que tipo de variação linguística? Justifique sua resposta.
- “os cara”
  - “na moral”, “na boa”
  - “tu”
- b) Considerando o modo de falar das personagens Barbantinho e Busca-Pé, descreva o provável perfil social delas.
- c) Comparando esse texto com o anúncio do secador de cabelos Gilda, de 1957, qual deles parece mais distante do leitor jovem dos dias de hoje? Justifique sua resposta.

## ANEXO C – SÍNTESE DO DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO – 2º ANO A

## TEXTO LIVRO DIDÁTICO, PÁGINA 255

4. Leia o seguinte trecho de um artigo de divulgação científica.



**Será que um desodorante protegeria os kiwis?**

*Ave da Nova Zelândia exala aroma de cogumelo, atraindo predadores*

O aroma de cogumelo exalado pelo pássaro *kiwi* ajuda a torná-lo um alvo tentador para os predadores? Um cientista acha que sim e propõe criar um desodorante para proteger as aves da extinção.

Existem cinco espécies ameaçadas de *kiwi*. Durante os milhares de anos de sua existência, os *kiwis* da Nova Zelândia (gênero *Apteryx*) não precisavam se preocupar com o odor que exalavam, pois não havia mamíferos que os fariam [ ... ]. Isso mudou quando os humanos chegaram à ilha, trazendo coelhos, cães, gatos, porcos e uma variedade de outros bichos famintos.

Agora, Jim Briskie [ ... ] teve uma ideia para ajudar os *kiwis*: criar uma forma de minimizar o aroma das aves para que sejam menos vulneráveis aos predadores. [ ... ] "Talvez eu possa projetar um desodorante para os *kiwis*", disse Briskie à imprensa da Nova Zelândia. Só para ficar claro, ele não está realmente propondo o equivalente a passar desodorante nas axilas dos pássaros, mas talvez algo que minimize o odor de seus ninhos. [ ... ]

PLATT, John. *Scientific American Brasil*, 2012. Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/sciam/noticias/sera\\_que\\_um\\_desodorante\\_protegeria\\_os\\_kiwis\\_.html](http://www2.uol.com.br/sciam/noticias/sera_que_um_desodorante_protegeria_os_kiwis_.html)>. Acesso em: 17 jan. 2013.



Antes da chegada do ser humano, o *kiwi* não tinha predadores.

Blickwinkel/Alamy/Alamy/Glow Images

## ANEXO D – DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO N° 1 – 1º ANO A

## TEXTO LIVRO DIDÁTICO, PÁGINA 256

Responda a todas as questões no caderno.

## Língua viva Os verbos performativos e a ação pela linguagem

No artigo a seguir, o psicanalista Contardo Calligaris reflete sobre a motivação por trás das declarações de amor. Leia-o.

## Amores silenciosos

*A gente se declara apaixonado porque está apaixonado ou pelo prazer de se apaixonar?*

Fazer e receber declarações de amor é quase sempre prazeroso. O mesmo vale, aliás, para todos os sentimentos: mesmo quando dizemos a alguém, olho no olho, “Eu te odeio”, o medo da brutalidade de nossas palavras não exclui uma forma selvagem de prazer.

De fato, há um prazer na própria intensidade dos sentimentos; por isso, desconfio um pouco das palavras com as quais os manifestamos. Tomando o exemplo do amor, nunca sei se a gente se declara apaixonado porque, de fato, ama ou, então, diz que está apaixonado pelo prazer de se apaixonar.

Simplificando, há duas grandes categorias de expressões: constatativas e performativas.

Se digo “Está chovendo”, a frase pode ser verdadeira se estamos num dia de chuva ou falsa se faz sol; de qualquer forma, mentindo ou não, é uma frase que descreve, constata um fato que não depende dela.

Se digo “Eu declaro a guerra”, minha declaração será legítima se eu for imperador ou será um capricho da imaginação se eu for simples cidadão; de qualquer forma, capricho ou não, é uma frase que não constata, mas produz (ou quer produzir) um fato. Se eu tiver a autoridade necessária, a guerra estará declarada porque eu disse que declarei a guerra. Minha “performance” discursiva é o próprio acontecimento do qual se trata (a declaração de guerra).

Pois bem, nunca sei se as declarações de amor são constatativas (“Digo que amo porque constato que



Top: Howell/Fax/Getty Images

amo”) ou performativas (“Acabo amando à força de dizer que amo”). E isso se aplica à maioria dos sentimentos.

[...]

É uma experiência comum: externamos nossos sentimentos para vivê-los mais intensamente – para encontrar as lágrimas que, sem isso, não jorriam ou a alegria que talvez, sem

isso, fosse menor. Nada contra: sou a favor da intensidade das experiências, mesmo das dolorosas. Mas há dois problemas.

O primeiro é que o entusiasmo com o qual expressamos nossos sentimentos pode simplificá-los. Ao declarar meu amor, por exemplo, esqueço conflitos e nuances. No entusiasmo do “te amo”, deixo de lado complementos incômodos (“Te amo, assim como amo outras e outros” ou “Te amo, aqui, agora, só sob este céu”) e adversativas que atrapalhariam a declaração com o peso do passado ou a urgência de sonhos nos quais o amor que declaro não se enquadra.

O segundo problema é que nossa verbosidade amorosa atropela o outro. A complexidade de seus sentimentos se perde na simplificação dos nossos, e sua resposta (“Também te amo”), de repente, não vale mais nada (“Eu disse primeiro”).

Por isso, no fundo, meu ideal de relação amorosa é silencioso, contido, pudico.

[...]

CALLIGARIS, Contardo. *Folha de S.Paulo*, 26 jun. 2008.

## Sobre o texto

1. A pergunta anunciada na linha fina do artigo é respondida ao longo do texto, mas já no título há uma pista da conclusão a que se chegará. Explique, de forma resumida, o que o autor conclui.
2. Qual das frases a seguir contém uma constatação verdadeira, de acordo com o texto?
  - a) As pessoas apaixonadas simplificam seu sentimento por meio da declaração “Eu te amo”.
  - b) Às vezes fazer uma declaração pode produzir o sentimento amoroso.
3. O autor explica que as expressões constatativas contêm uma constatação. A que frases a seguir isso se aplica?
  - a) Ontem me declarei a meu namorado.
  - b) Olá, como vai?
  - c) Fiz uma pergunta a você.
4. A frase “Eu declaro a guerra” é apresentada como exemplo de frase performativa.
  - a) Essa frase só é performativa sob uma condição. Qual?
  - b) A frase “Naquele dia eu declarei a guerra” é performativa? Por quê?

## Vocabulário de apoio

**performance:**

atuação, desempenho

**pudico:** tímido, recatado

**verbosidade:** quantidade muito grande de palavras que exprime pouco conteúdo

A Atenção: Leia atentamente as instruções do caderno de questões antes de preencher essa folha.

B

01 E assim caminha a humanidade

02

03

04

05

06

07

08

09

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

0

A imagem acompanha o ser humano ao longo de toda a sua história, servindo-lhe como ferramenta de significação e entendimento do mundo. A imagem cria sentido, confere juízo de valor, reúne predicados, conta histórias. Antes mesmo do surgimento da escrita, ou seja, da fundação da história como foi estabelecida pelos pensadores do século XVIII, o homem gravava na pedra seus feitos, em desenhos primitivos, imagens que perpetuaram sua existência e deixaram seu legado para as gerações futuras.

Essa imagem, concreta, percorreu o caminho entre o imaginário desse homem até a sua materialidade. Apenas nós, seres humanos, somos dotados de imaginação e, portanto, capazes de nos expressarmos pela construção de imagens. Da nossa mente inventiva, as levamos para o desenho, para a pintura, para a arquitetura, a literatura, o cinema, a propaganda, para a vida. A imagem está presente em todo o lugar, na construção do mundo.

A partir disso, nos sofisticamos, utilizando nossa capacidade de construir imagens para legitimar o poder. Ao longo da história, grande parte das instituições - senão, todas - se valeram da criação de ícones para os mais diversos fins. Os arcos do triunfo romanos eternizavam os feitos dos imperadores e a Igreja Católica ergueu templos, cujas torres almejavam alcançar o céu.

Da arquitetura para os objetos do dia a dia, as imagens disseminam o poder de influência dessas instituições. Do cruzado ao símbolo do McDonalds, da suástica nazista à pequena maçã da corporação Apple. Essas imagens estão carregadas de sentido. Ao olharmos para elas, uma imensa cadeia de conexões é ativada. Até mesmo uma ciência, a semiótica, foi criada para estudar esses processos.

Talvez o século XX tenha sido o que mais evidenciou o poder da imagem. Os meios de comunicação de massa serviram a interesses de governos autoritários. O nazismo lançou mão de todo um aparato de propaganda para insulfear a população e difundir suas ideias e ideais. Assim o fizeram tantos outros, como os EUA por meio de Disney, Hollywood e do "The American Way of Life". Assim o fazem as grandes corporações contemporâneas, elegendo e difundindo ícones e símbolos para fixar suas marcas em nossas cabeças. E assim, de imagem a imagem, caminha a humanidade.

© Redação - FUVEST 2010

**ANEXO E – DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO N° 2 – 2º ANO A**  
**SLIDES DA PROFESSORA E TRABALHOS DE ALUNOS**



PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES DE 1 A 10 CONSULTE OS  
CAPÍTULOS 12,13 E 14 DO LIVRO DIDÁTICO.

1) EXPLIQUE O QUE FOI A **QUESTÃO COIMBRÃ**.

- A QUESTÃO COIMBRÃ FOI UM MOVIMENTO PROMOVIDO POR ESCRITORES QUE DEFENDIA UM PAPEL DIFERENTE PARA A LITERATURA: TORNÁ-LA UM INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO E CRÍTICA DA SOCIEDADE PORTUGUESA. DENTRE OS TAIS SE DESTACARAM EÇA DE QUEIROZ, TEÓFILO BRAGA E O POETA ANTERO DE QUEENTAL, DEFENSORES DESSE IDEAL, OS QUAIS TRAVARAM LONGA POLEMICA COM CASTILHO.

- PAGINA 93

## 2- A POESIA PRODUZIDA NO PERÍODO REALISTA PODE SER AGRUPADA EM QUATRO GRANDES LINHAS. CITE-AS E ESCREVA SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

- REFORMAS SOCIAIS- A POESIA É VISTA COMO UM AGENTE TRANSFORMADOR DA SOCIEDADE.
- PREOCUPAÇÃO FORMAL- ESTA LIGADO A TÉCNICAS, A MÉTRICA, PRESENÇA DE RIMAS RARAS E PRECIOSAS.
- TEMAS DO COTIDIANO- O DIA-A-DIA DE COMUNS TRABALHADORES PODERIA SER O TEMA DE ALGUMA PRODUÇÃO REALISTA. A ATITUDE TAMBÉM É UMA DAS MARCAS DA POESIA REALISTA.
- PREOCUPAÇÃO COM A METAFÍSICA- INQUIETAÇÃO QUANTO A ESSÊNCIA DAS COISAS, MEDITAÇÃO NÃO SÓ ACERCA DO CAMINHO EVOLUTIVO DO SER HUMANO, MAS TAMBÉM SOBRE QUE ESTA ALÉM DA ORDEM NATURAL DAS COISAS. PAGINA 94

**3- DISCORRA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA OBRA DE EÇA DE  
QUEIRÓS PARA A PROSA REALISTA EM PORTUGAL E A  
CRÍTICA CONTIDA NAS OBRAS:  
O CRIME DO PADRE AMARO      B) A CIDADE E AS SERRAS  
C) O PRIMO BASÍLIO**

EÇA DE QUEIROZ FOI UM DOS PRINCIPAIS PORTA-VOZES DE SUA GERAÇÃO PORQUE FOI UM FIRME DEFENSOR DAS IDEIAS REALISTA. PARA ELE A LITERATURA DEVERIA REFLETIR O SEU TEMPO E A EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS HISTÓRICOS, OBSERVADA PELO VIÉS DA CIÊNCIA QUE ESTUDA O COMPORTAMENTO HUMANO.

- d) O CRIME DO PADRE AMARO CONTEM UMA CRÍTICA ANTICLERICAL. FALA DO ENVOLVIMENTO DO PADRE COM AMÉLIA. DESSA UNIÃO CLANDESTINA RESULTA NUMA GRAVIDEZ A QUAL ELE TENTA INTERROMPER. AMÉLIA MORRE.
- b) A CIDADE E AS SERRAS RELATA A TRANSFORMAÇÃO DE JACINTO TORRES, REPRESENTANTE DE UMA PARCELA ENDINHEIRADA DA POPULAÇÃO, QUE VIVEU POR UM TEMPO EM PARIS. NÃO OBSTANTE, RETORNA A SUA TERRA NATAL E AO SE DEPARAR COM A POBREZA DO LOCAL, TENTA MUDAR SUA REALIDADE. A CRÍTICA DA OBRA GIRA EM TORNO DA CLASSE RICA QUE POUCO SE IMPORTA COM O SEU PAÍS.
- c) O PRIMO BASÍLIO JÁ DIRECIONA SUA CRÍTICA CONTRA A SUPERFICIAL ALTA SOCIEDADE LISBOETA. O ROMANCE CONTA O ENVOLVIMENTO DE LUIÇA COM O PRIMO BASÍLIO. PAGINA 96, 97 E 98.

4- CITE OS ACONTECIMENTOS IMPORTANTES OCORRIDOS  
NO FIM DO SÉCULO XIX E QUE INFLUENCIARAM O  
CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO REALISMO NO BRASIL.

ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA;

O FIM DA MONARQUIA ;

INICIO DA ERA REPUBLICANA.

## 5- ESCREVA SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS ROMANCES E DOS CONTOS DE MACHADO DE ASSIS, MAIOR NOME DO REALISMO NO BRASIL, PARA A LITERATURA DA ÉPOCA.

- OS ROMANCES E CONTOS DE MACHADO DE ASSIS FORAM DE GRANDE IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO, POIS, ALÉM DE SER O RETRATO REAL DA SOCIEDADE DA ÉPOCA, COLOCOU EM EVIDÊNCIA AS DISPUTAS PELO PODER E TIPOS SOCIAIS QUESTIONÁVEIS NO QUE DIZ RESPEITO AO CARÁTER. ELE TRATA COM PROFUNDIDADE QUESTÕES DO COMPORTAMENTO HUMANO, POR MEIO DOS PERIFIS PSICOLÓGICOS DE SEUS PERSONAGENS. EM MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS PODE-SE OBSERVAR ASCENÇÃO SOCIAL A QUALQUER CUSTO, A PREVALÊNCIA DOS VALORES ECONÔMICOS SOBRE OS AFETIVOS, ROMPENDO PORTANTO, COM OS IDEIAS ROMÂNTICOS DE PUREZA DO HERÓI. EM DOM CASMURRO SERÁ DISCUTIDA A QUESTÃO DO ADULTÉRIO. COMO CONTISTA, SEM DÚVIDA ELE É O MELHOR EM LÍNGUA PORTUGUESA. ELE VAI RETRATAR COSTUMES DO SEGUNDO REINADO E DOS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA. PÁGINA 102,103 E 106.

**7 - EMBORA O NATURALISMO COMPARTILHE COM O REALISMO O MESMO PERÍODO E REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E SOCIAIS, EXPLIQUE EM QUE O NATURALISMO SE DISTINGUE DO REALISMO.**

A LINHA TÊNUE QUE OS DIFERENCIARÁ SERÁ O A APLICAÇÃO DO CIENTIFICISMO NO COMPORTAMENTO HUMANO, QUE NO NATURALISMO OCORRE DE MANEIRA MAIS APROFUNDADA. ENQUANTO NO REALISMO A ABORDAGEM FEITA ESTA MAIS ADENTRADA NA PSICOLOGIA HUMANA, O NATURALISMO VAI SE APEGAR NA CARACTERÍSTICA PROPRIAMENTE ANIMAL DO SER HUMANO, EM QUE O MEIO, DETERMINANTEMENTE, SERÁ O FATOR CABAL QUE O INFLUENCIARÁ. PAGINA 126.

8- DENTRE AS TEORIAS CIENTÍFICAS QUE SE DESTACARAM NO SÉCULO XIX O **DETERMINISMO** MARCA PROFUNDAMENTE O NATURALISMO. EXPLIQUE A PROPOSTA DESSA LINHA CIENTÍFICA.

- O DETERMINISMO É UMA DOUTRINA QUE MARCA PROFUNDAMENTE O NATURALISMO. ESTA SE BASEIA EM TRÊS FATORES PARA EXPLICAR O COMPORTAMENTO HUMANO: O MEIO, A RAÇA E O MOMENTO HISTÓRICO. SEU PRINCIPAL MENTOR FOI HIPOLYTE TAINÉ (1828-1893), O QUAL AFIRMARÁ QUE O SER HUMANO ERA RESULTANTE FATAL DESSES TRÊS FATORES, IMPOSSIBILITANDO-O, POR CONSEQUENTE, DE MOLDAR A VIDA COM AUTONOMIA. PAGINA 122.

## 9- ESCREVA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA OBRA DE ALÚISIO AZEVEDO PARA A PROSA NATURALISTA NO BRASIL CITANDO SEUS PRINCIPAIS ROMANCES.

- ALÚISIO DE AZEVEDO, CONSIDERADO O MAIS IMPORTANTE ROMANCISTA NATURALISTA DO BRASIL, PRODUZIU OBRAS CUJO CONTEÚDO SE VOLTAVA PARA QUESTÕES DE ORDEM DE PATOLOGIA SOCIAL, BUSCANDO O ENTENDIMENTO ATRAVÉS DO CIENTIFICISMO EUROPEU QUE OBSERVA E ANALISA A REALIDADE. PREDOMINARÁ EM SUAS OBRAS O PENSAMENTO DE QUE O ESPAÇO DETERMINA A VIDA DOS HOMENS QUE O OCUPAM. E FARÁ TAMBÉM, ASSOCIAÇÕES CONSTANTES DO FEIO AO COMPORTAMENTO SÓRDIDO E O ABJETO A BAIXEZA MORAL, UM DOS MAIORES ALVOS CRÍTICOS DESSE TIPO DE ESTÉTICA. PAGINA 128.

## 10- IDENTIFIQUE E ESCREVA A CRÍTICA CONTIDA NAS SEGUINTE OBRAS DE ALUIÍSIO AZEVEDO: A) O MULATO      B) O CORTIÇO

- A) A OBRA O MULATO NARRA A HISTÓRIA DE RAIMUNDO, QUE, APÓS ANOS NA EUROPA, VOLTA A SÃO LUÍS DO MARANHÃO, SUA CIDADE NATAL E SOFRE PRECONCEITOS DE UMA SOCIEDADE RACISTA, POR SER MESTIÇO E FILHO DE UMA NEGRA ESCRAVIZADA. A SUA INOCÊNCIA NÃO O DEIXA COMPREENDER A RAZÃO A QUAL É DISCRIMINADO. TRAGICAMENTE ELE MORRE ASSASSINADO POR DIAS, PRETENDENTE DE SUA AMADA QUE SAI IMPUNE DO CRIME, PORQUE O MESMO FORJARA UM SUICÍDIO. O PRECONCEITO E O DESEJO DE ASCENÇÃO ECONÔMICA A QUALQUER CUSTO SÃO CRÍTICAS IMPORTANTES NESTA OBRA.
- B) O CORTIÇO DE 1890, CONSIDERADA A MAIS IMPORTANTE OBRA DO AUTOR, SERÁ INTENSAMENTE INFLUENCIADA PELO DETERMINISMO. A ESTALAGEM DE SÃO ROMÃO, NOME DO CORTIÇO QUE DA NOME AO LIVRO, PODE SER CONSIDERADA A PROTAGONISTA DA OBRA, DADO O MODO COMO SUAS CARACTERÍSTICAS CONDICIONAM O DESTINO DE SEUS MORADORES. ESSE FATO SE DA DESSA FORMA PORQUE NA OBRA NÃO TEM PROPRIAMENTE UM PERSONAGEM PRINCIPAL, O QUE SE VÊ NA VERDADE, SÃO TIPOS VARIADOS COMPARTILHANDO O MESMO ESPAÇO SOCIAL. A CRÍTICA CONTIDA NESTA OBRA É SEM DÚVIDA A DENÚNCIA DA MISÉRIA SOCIAL, A EXPLORAÇÃO DA PARCELA MAIS POBRE DA POPULAÇÃO, POIS AS CONDIÇÕES DO ESPAÇO REDUZEM OS MORADORES A ANIMAIS.

Estudo

Dirigido

(Realismo / Naturalismo)

1- Éop de Quevedo, Teófilo Braga e o poeta António de Gusmão defendiam que a literatura deveria ser um instrumento de investigação e crítica da sociedade portuguesa, e por outro lado Fontinha defendia paratextos estéticos identificados com o ultrarromantismo, como o simbolismo, subjetivismo e referências do mundo mediterrâneo, esses conflitos de ideias diferentes ficaram conhecido como Questão Coimbra.

2- A parca do período realista pode ser agrupada em quatro grandes linhas: a que expressou a doutrina dos repensamentos; a que se ocupou da preocupação formal que caracterizou a parca francesa desse mesmo momento histórico-literário; a que se, isto é, por uma inquietação filosófica quanto a existência dos seres; e os temas de educação.

3-

a) Em 1875, Éop de Quevedo publica um dos seus romances mais controversos: O Bem do Padre Amaro. Claramente anticlerical, o livro narra a história de Jeremias padu Amaro, que se uniu com Amélia, e dessa união, ele foi gravado, e ele manda abortar, mas ele morre. A evidente situação de redução reflete a natureza realista do personagem: a ausência de limites éticos e a descuração dos costumes.

são alguns dos comportamentos criticáveis por Esp. de Queiroz.

b- A cidade e os rios, narrativa relato, a transformação de Soante, que vive em Paris, com Jerson em Portugal, são o prelúdio de encontrar a esposa que edita os vestes mortais de seus contrastes, incluindo por termos, encontro com a pobreza, ele empenta por melhores condições de vida do povo da região.

A superação de um Portugal idealizado econômico e socialmente ~~é~~ é um dos pontos de chegada dessa obra.

c- Publicado em 1878, O Primo Basílio, foi uma crítica contundente à sociedade burguesa, mas comportamento superficial da sociedade como futil

4- A abolição da monarquia, o fim da monarquia e o início de uma república.

5- Machado de Assis, considerado o maior escritor brasileiro de todos os tempos, suas primeiras obras de ficção caracterizam-se pela análise de questões românticas e acontecimentos de certa maturidade - a vida familiar das classes altas e médias, ao mesmo tempo que um tipo comercial ~~ilustrado~~ por prestígio e poder mobilizam recursos.

10-a) O mulato morto a história de Eaimundo que, após anos na Europa, volta a São Paulo e sofre preconceito e a hostilidade de uma sociedade racista, por ser mestiço e filho de uma negra escravizada.

b) O conceito morto morto é do que uma denúncia da miséria social. A intenção do método naturalista era fazer uma crítica evidente de uma realidade vivenciada. Isso gera a combatividade e depreciação causada pela mistura de cores.

Realismo/

naturalismo

1. Um grande número de jovens escritores defendia um papel diferente para a literatura tornando-a instrumento de investigação e crítica da sociedade portuguesa. Entre eles estavam Eça de Queiroz, Teófilo Braga e o poeta Antero de Quental, que defende essas ideias em longa polémica travada com Castilho que ficou conhecida como Questão Coimbra.

2. Expressar a doutrina das reformas sociais; a que se aproximou da preocupação formal que caracterizou a poesia francesa desse momento histórico-literário; a que se apegou a temas do cotidiano e, enfim, a que foi marcada por uma preocupação metafísica isto é, por uma inquietação filosófica quanto à essência das coisas.

3. Eça foi um filme defensor dos ideais da arte realista. Para ele, a literatura deveria refletir seu tempo, isto é, atrelar-se ao mundo que retratava, evitando idealizações. O crime de Padre Amaro: A combinação de decoro, recato com uma evidente situação de sedução reflete a natureza realista da personagem; a ausência de limites éticos e a deturpação dos costumes são alguns dos comportamentos criticados por Eça de Queiroz. A cidade e as serras: a visão política de Eça também fica

patente: não há emancipação das classes subalternas. Sua única possibilidade de melhoria social advém da intervenção da classe econômica e socialmente superior. O primo Brasileiro faz uma crítica contundente à sociedade lisboeta.

4. Abolição da escravatura, o fim da monarquia e o início da era republicana e também um período de grande produção intelectual: crítica literária, estudos históricos e pensamento filosófico.

5. Da fase realista de Machado de Assis contam-se cinco romances: Memórias Póstumas de Brás Cubas, Quincas Borba, Dom Casimiro, Esaú e Jacó e Memorial de Aires. Em todos eles o desmascaramento dos interesses e a precariedade das relações sociais são temas recorrentes. O Realismo no Brasil tem como marco inicial a obra Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis.

6. Conquistou o interesse dos estudiosos de literatura em nosso país. Crítica o momento em que o Ateneu é completamente consumido por um incêndio. Com a destruição da escola, destroem-se também os males a que Sérgio esteve submetido.

7. O realismo, em oposição ao Romantismo, apresentava um olhar direto e não idealizado para o indivíduo e para a sociedade. O naturalismo, por sua vez, procurou ir adiante e retratar o ser humano como um produto das forças da natureza. Por esse motivo alguns críticos afirmam que o Naturalismo é uma radicalização do Realismo, ao encarar a rudeza e a ~~era~~ animalidade como parcelas constituintes das pessoas.

8. Procura explicar o ser humano com base em três fatores: o meio, a raça e o momento histórico.

9. Publica em 1880 o romance romântico *Uma Lágrima de Mulher*, seguido de *O Mulato* (1881), que projeta seu nome no meio literário e lhe dá o título de inaugurador do Naturalismo. Romances mais importantes: além de *O Mulato* (1881), *Casa de Pensão* (1884), *O Homem* (1887) e *O Cortiço* (1890), a obra-prima do Naturalismo do Brasil.

10. *O Mulato*: Preconceito de Raça. Protagonizado após anos na Europa, volta para a sua cidade Natal, sofre preconceito e hostilidade de uma sociedade racista. *O Cortiço*: denúncia da miséria social.

## EXERCÍCIO LIVRO DIDÁTICO PÁGINA 85

## Madame Bovary

Charles, com neve ou chuva, cavalgava pelos atalhos. Comia omeletes na mesa das quintas, punha os braços em leitos úmidos, recebia no rosto o jato tépido das sangrias, ouvia os estertores, examinava bacias, arregaçava muita roupa suja; mas encontrava, todas as noites, um fogo chamejante, a mesa servida, um aconchego suave e uma mulher finamente vestida, encantadora, exalando um frescor perfumado sem saber mesmo de onde vinha aquele aroma ou se não era sua pele que perfumava sua camisa.

Ela o encantava com um grande número de delicadezas; ora era uma nova maneira de fazer arandelas de papel para as velas, um babado que mudava em seu vestido ou o nome extraordinário de um prato bem simples que a empregada não acertara mas que Charles engolia até o fim com prazer. Viu em Rouen senhoras que usavam um feixe de berloques presos ao relógio; ela comprou berloques. Quis para a lareira dois grandes vasos de vidro azul e, algum tempo depois, um estojo de marfim com um pouquinho de prata dourada. Menos Charles compreendia tais elegâncias mais sofria sua sedução. Elas acrescentavam alguma coisa ao prazer de seus sentidos e à doçura de seu lar. Era como uma poeira de ouro que caía ao longo da pequena vereda de sua vida.

Tinha saúde, tinha bom aspecto; sua reputação estava totalmente estabelecida. Os camponeses queriam-lhe bem porque não era orgulhoso. Acariciava as crianças, nunca ia à taberna e, aliás, inspirava confiança por sua moralidade. Era bem-sucedido particularmente nos catarros e nas doenças do peito. Com muito medo de matar as pessoas com que lidava, Charles de fato só receitava poções calmantes, de vez em quando algum emético, um

banho de pés e sanguessugas. Não que a cirurgia o assustasse; sangrava largamente as pessoas, como cavalos, e tinha um *punho infernal* para a extração de dentes.

Enfim, *para estar a par*, assinou a *Ruche Médicale*, novo jornal do qual recebera um prospecto. Lia-o um pouco após o jantar, mas o calor da sala, unido à digestão, fazia com que adormecesse após cinco minutos; e ficava lá, com o queixo nas mãos e os cabelos espalhados como uma crina até o pé da lâmpada. Emma olhava-o encolhendo os ombros. Por que não tinha, pelo menos, por marido um daqueles homens de ardores taciturnos que trabalham à noite com livros e trazem, enfim, aos sessenta anos, quando chega a idade dos reumatismos, um broche de condecorações na casaca preta malfeita? Teria desejado que o nome Bovary, que era o seu, fosse ilustre, teria desejado vê-lo exposto nas livrarias, repetido nos jornais, conhecido em toda a França. Mas Charles não tinha ambição! Um médico de Yvetot, com quem ultimamente se encontrara em consultas, humilhara-o um pouco, na própria cabeceira do doente, diante dos parentes reunidos. Quando Charles à noite lhe contou essa história, Emma enfureceu-se realmente com o confrade. [...]

— Pobre homem! Que pobre homem! dizia baixinho, mordendo os lábios.

Sentia-se, aliás, mais irritada com ele. Com a idade, adquiria hábitos grosseiros; à sobremesa, cortava a rolha das garrafas vazias; após ter comido, passava a língua nos dentes; ao tomar a sopa fazia um gorgolejo a cada colherada e, como começava a engordar, seus olhos, já pequenos, pareciam subir para as têmporas por causa da intumescência das maçãs do rosto.

FLAUBERT, GUSTAVE. *Madame Bovary*: costumes de província. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Nova Alexandria, 2009. p. 65-66.

## Sobre os textos

1. Explique por que o tema dessa pintura de Millet destoa dos temas das pinturas românticas em geral.
2. No primeiro parágrafo deste fragmento de *Madame Bovary*, o narrador descreve a personagem Charles segundo um ponto de vista que exalta sua dedicação como médico e como homem. Aponte pelo menos dois exemplos dessa dedicação.
3. A seguir, o foco narrativo é alterado: o mundo é visto pelos olhos de Emma, a mulher de Charles. A maneira como ela vê o marido é igual à maneira como a comunidade o enxerga, conforme mostrou o narrador? Quais diferenças ou semelhanças se estabelecem entre essas visões?
4. Indique quais elementos do texto revelam a necessidade de Emma de sentir-se elegante e “ilustre”.
5. *Os madeireiros* e *Madame Bovary* registram situações de modo direto. Que semelhanças podem ser percebidas na descrição do cotidiano feita nas duas obras?

## Hipertexto

Neste parágrafo, os substantivos *delicadezas* e *elegâncias* desempenham papel fundamental para a coesão textual. Eles expressam uma avaliação positiva das ações praticadas por Emma Bovary e estão posicionados estrategicamente: *delicadezas* aparece antes dessas ações, e *elegâncias*, logo em seguida a elas. A coesão textual por meio de substantivos valorativos é estudada na parte de Linguagem (capítulo 21, p. 187, exercício 5).

## Vocabulário de apoio

**arandela:** suporte para vela ou lâmpada elétrica  
**berloque:** pingente  
**confrade:** colega  
**emético:** que provoca vômito  
**estertor:** ruído gutural comum à hora da morte  
**gorgolejar:** ruído característico do gargarejo  
**intumescência:** inchaço  
**quinta:** propriedade no campo, com casa  
**sanguessuga:** verme habitante das águas doces, usado na medicina para provocar sangrias  
**tépido:** morno

## ANEXO F – PROVAS DO PAS APLICADAS NIEMEYER, PRÍNCIPE E FRIDA

CESPE | CEBRASPE – PAS 1.ª ETAPA

### PARTE II



Teatro Epidauros, século IV a.C., Grécia.

Figura I



Fotografia da encenação da peça *Antígona*, direção de Antunes Filho, 2005. In: Revista IstoÉ.

Figura II

Do casamento incestuoso de Édipo com sua mãe, Jocasta, nasceram quatro filhos: Polínice, Etéocles, Ismena e Antígona. Creonte, irmão de Jocasta e, portanto, tio de Antígona, havia usurpado o trono de Tebas. Polínice contesta pelas armas a legitimidade do novo tirano de Tebas, que é apoiado por Etéocles. No combate, às portas de Tebas, os irmãos caem no campo de batalha, um ferido pela mão do outro. Creonte decide distinguir Etéocles como herói da cidade, homenageando-o com funerais de guerreiro que morreu defendendo Tebas, e castigar Polínice como traidor, negando-lhe os funerais tradicionais. Decreta, ainda, a pena de morte para aquele que ousar enterrar Polínice, para assegurar-lhe a vida eterna nos Campos Elíseos.

Bárbara Freitag, *Itinerário de Antígona: a questão da moralidade*. São Paulo: Papiрус, 1992 (com adaptações).

Considerando o fragmento de texto e as figuras acima, bem como a obra *Antígona*, de Sófocles, julgue os itens de 11 a 14.

- 11 Na época em que foi escrita, a peça *Antígona* era encenada em palcos similares ao do Teatro Epidauros, ilustrado na figura I. Hoje, nas encenações da peça, são usadas novas formas, como ilustrado na figura II, o que evidencia que as peças clássicas seguem inspirando artistas e criadores, que, muitas vezes, atualizam e adaptam os textos.
- 12 A tragédia *Antígona* coloca, no palco, personagens do mundo aristocrático, definidas pelos valores da guerra e pelos laços de sangue ou de família, e, no coro, o colégio de cidadãos, que dialogam com as personagens que estão no palco.

- 13 Na Grécia Antiga, os dramaturgos inspiravam-se no repertório mítico das lendas heroicas, que era transmitido pela poesia e pela arte figurativa.
- 14 Na Grécia Antiga, as comédias e as tragédias eram apresentadas a numerosa multidão em amplo teatro a céu aberto, como o Teatro Epidauros, e eram consideradas um evento estético, religioso e cívico.

Vós também, senhores juízes, deveis bem esperar da morte e considerar particularmente esta verdade: não há, para o homem bom, mal algum, quer na vida, quer na morte, e os deuses não descuidam do seu destino. O meu não é consequência do acaso; vejo claramente que era melhor para mim morrer agora e ficar livre de fadigas.

Platão. *Apologia de Sócrates*. In: *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 2000, p. 96.

A partir da leitura do fragmento de texto acima, faça o que se pede no item 15, que é do tipo C.

- 15 Com relação à obra *Apologia de Sócrates* e às reflexões filosóficas acerca da morte, assinale a opção correta.
  - Ⓐ A atitude de Sócrates diante da morte é de serenidade, pois, para um homem bom, não há mal algum na morte.
  - Ⓑ Para a filosofia, cujo estudo privilegia a existência humana, a discussão sobre a morte é prescindível, pois a vida é o que realmente interessa.
  - Ⓒ Para Sócrates, que não crê nos deuses nem no destino, tudo acaba com a morte e, por isso, ele não a teme.
  - Ⓓ Iniciada com o cristianismo, a reflexão filosófica sobre a morte impediu discussões sobre as ações éticas do homem na tomada de decisões.

Desde o final da década de 1950, o consumo de massa vem deixando a penúria para trás (prosperidade material, generalização de crédito, compra de bens de consumo). A corrida para o aumento do nível de vida mobilizou as energias. Progresso e inovação técnica provocaram grande fascínio. Esse crescimento espetacular da riqueza, porém, provocou inesperadamente uma série de questionamentos e de contestações. A denúncia da burocracia, da autoridade hierárquica e das desigualdades culminou em maio de 1968.

Gilles Ferréol e Jean-Pierre Noreck. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Ática, 2007, p. 162 (com adaptações).

Tendo o fragmento de texto acima como referência inicial e considerando o papel da sociologia no estudo da sociedade contemporânea, julgue os próximos itens.

- 16 O texto sugere haver convergência entre progresso material, liberdade individual e redução da distância que separa ricos e pobres.
- 17 Para fazer frente ao dinamismo do mundo produzido pela revolução científico-tecnológica, a sociologia tende a assegurar a rigidez conceitual e metodológica de seu trabalho.
- 18 Além do fascínio que exerce na sociedade, a revolução científico-tecnológica da segunda metade do século XX influencia as amplas e profundas inovações no modo como se organizam e se reproduzem as sociedades contemporâneas.

A manipulação dos parâmetros do som (frequência, duração, intensidade e timbre) confere a cada música feição particular. Algumas músicas, no entanto, obedecem a modelos composicionais já estabelecidos, tornando-se semelhantes a outras em forma e conteúdo. A esse respeito, julgue os itens a seguir.

- 19 Na peça **Choros n.º 10, Rasga Coração**, de Heitor Villa-Lobos, produzida para orquestra sinfônica e coro, destacam-se os elementos da percussão brasileira, que conferem à obra cadências rítmicas semelhantes às do baião e às do samba.
- 20 **A Primavera, Concerto n.º 1 em Mi Maior**, de Antonio Vivaldi, é uma peça para coro misto sem acompanhamento instrumental, ao passo que o **Kyrie da Missa Papae Marcelli**, de Giovanni Pierluigi da Palestrina, é obra para execução por orquestra sinfônica completa.

#### Vida Loka: Parte II

Mano Brown e Nathaniel Hale

- 1 O promotor é só um homem  
Deus é o juiz  
Enquanto Zé Povinho
- 4 Apedrejava a cruz  
E o canalha, fardado,  
Cuspiu em Jesus
- 7 Oh
- Aos 45 do segundo, arrependido  
Salvo e perdoado
- 10 É Dimas o bandido  
É loko o bagulho  
Arrepiá na hora
- 13 Oh  
Dimas, primeiro vida loka da história  
Eu digo
- 16 Glória ... Glória
- Sei que Deus tá aqui  
E só quem é vai sentir
- 19 E meus guerreiro de fé  
Quero ouvir ... quero ouvir  
E meus guerreiro de fé
- 22 Quero ouvir ... irmão  
Programado pra morrer nós é  
Certo é ... certo ... é crê no que der.

Considerando o trecho da música **Vida Loka: Parte II**, julgue os itens seguintes.

- 21 A expressão “Aos 45 do segundo” (l.8) remete às regras do jogo de futebol e, assim, tem o sentido de **No último instante**.
- 22 No trecho “Programado pra morrer nós é” (l.23), identifica-se o uso oral e coloquial de uma variante linguística que se distancia da modalidade escrita padrão da língua portuguesa.
- 23 A estrutura melódica que funciona como base para **Vida Loka: Parte II** é uma frase de trompete que, repetida durante toda a música, é, no final, reforçada por uma seção de metais, que confere à obra uma forte carga dramática.

#### A Jesus Cristo

- 1 Pequei, Senhor, mas não porque hei pecado,  
Da vossa alta clemência me despido;  
Porque, quanto mais tenho delinqüido,  
4 Vos tenho a perdoar mais empenhado.  
Se basta a vos irar tanto pecado,  
A abrandar-vos sobeja um só gemido:  
7 Que a mesma culpa que vos há ofendido,  
Vos tem para o perdão lisonjeado.  
Se uma ovelha perdida e já cobrada  
10 Glória tal e prazer tão repentino  
Vos deu, como afirmais na sacra história,  
Eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada,  
13 Cobrai-a; e não queirais, pastor divino,  
Perder na vossa ovelha a vossa glória.

Gregório de Matos. **Poemas selecionados**.  
Internet: <www.cespe.unb.br/interacao>.

Tendo como referência o poema de Gregório de Matos acima apresentado, julgue os itens a seguir.

- 24 O emprego das formas verbais compostas nos versos 3 e 4 expressa a continuidade das ações de delinquir e de perdoar e, assim, é intensificada a culpa do sujeito lírico em relação àquele a quem ele se dirige.
- 25 Nos versos “Se basta a vos irar tanto pecado” (v.5) e “Se uma ovelha perdida e já cobrada” (v.9), a palavra “Se” exerce funções sintáticas diferentes.
- 26 A palavra “Senhor” (v.1) está isolada por vírgulas porque é um vocativo.
- 27 O sujeito lírico assume atitude submissa ao justificar seus erros ante a autoridade absoluta do “Senhor” a quem se dirige.

Com base no poema **A Jesus Cristo**, de Gregório de Matos, e na letra do *rap* **Vida Loka: Parte II**, de Mano Brown, julgue os itens 28 e 29 e assinale a opção correta no item 30, que é do tipo C.

- 28 No texto de Mano Brown, observa-se o emprego de linguagem informal na comunicação com o sagrado, o que caracteriza seu gesto de rebeldia e acentua a crítica social.
- 29 Diferentemente de Gregório de Matos, que, em seu poema, isola o homem da vida social, para que estabeleça diálogo com a divindade, Mano Brown, em seu *rap*, aborda a relação do humano com o sagrado no contexto social e diante da oposição entre justiça e injustiça.
- 30 Na letra do *rap* de Mano Brown, o episódio da crucificação de Cristo é atualizado ao ser comparado com
- Ⓐ a ineficiência do sistema carcerário.
- Ⓑ o problema da pobreza na contemporaneidade.
- Ⓒ a intolerância religiosa, retomada em anos recentes.
- Ⓓ a violência da polícia e da sociedade contra sujeitos marginalizados.

## PARTE II

## Missa Papae Marcelli



Palestrina recebeu o crédito de “salvar” a música da igreja católica após o Concílio de Trento (1545-1563) ter condenado a música litúrgica de natureza “lasciva ou impura”. Entre as ofensas citadas estavam as missas e motetos que utilizavam melodias seculares obscenas e a escrita polifônica muito elaborada, que obscurecia o sentido do texto. Ao compor a **Missa Papae Marcelli**, Palestrina ofereceu aos membros do Concílio o que queriam: linhas melódicas claras e fluentes que permitiam a declamação natural do drama do texto. Como resultado, os compositores foram autorizados a continuar a escrever música polifônica e a música foi “salva” (ou assim diz a lenda). Parece improvável que a **Missa Papae Marcelli** tenha sido escrita com a intenção de salvar a música, e parece ser apenas o trabalho de um músico de igreja por profissão que (assim como Bach) estava disposto a fazer alguns pequenos ajustes para atender a certos requisitos, porque era o mais sensato a fazer.

Steven Ziegler. Palestrina: Kyrie, Gloria, and Agnus Dei from Missa Papae Marcelli, notas de programa para a San Francisco Symphony. Internet: <www.sfsymphony.org> (traduzido e adaptado)

Considerando o texto anterior, o fragmento da partitura da **Missa Papae Marcelli**, de Palestrina, e sabendo que, em música, melisma se refere a uma sequência de várias notas cantadas em cima de uma única sílaba, julgue os itens que se seguem.

- 11 A música do **Kyrie** da **Missa Papae Marcelli** possui uma textura homofônica, já que as vozes se movem juntas em blocos de acordes.
  - 12 O **Kyrie** da **Missa Papae Marcelli** é escrito para seis vozes: soprano, contralto, tenor I, tenor II, baixo I e baixo II.
  - 13 Na liturgia da missa católico-romana em latim (anterior ao Concílio Vaticano II), o **Kyrie** é a primeira das partes cantadas fixas e a única seção com texto, de fato, em grego.
  - 14 No fragmento da partitura da **Missa Papae Marcelli** apresentado, o melisma mais longo, ou seja, o trecho com mais notas cantadas em sequência em cima de uma sílaba, aparece na voz que está no topo da partitura.
- Ao ocupar um Estado, deve o conquistador exercer todas aquelas ofensas que se lhe tornem necessárias, fazendo-as todas a um só tempo para não precisar renová-las a cada dia.
- Maquiavel. **O Príncipe**.
- Durante o período medieval, o poder político era concebido como presente divino. Os teólogos elaboraram suas teorias políticas baseadas nas escrituras sagradas e no direito romano. No período do Renascimento, os clássicos gregos e latinos passaram a lastrear o pensamento político. Maquiavel, no entanto, elaborou uma teoria política totalmente inédita, fundamentada na prática e na experiência concreta. O pensamento político de Maquiavel é sintetizado na obra **O Príncipe**, que é uma análise lúcida e cortante do poder político, visto por dentro e de perto.
- Internet: <www.educacao.uol.com.br> (com adaptações).
- Considerando os fragmentos de texto acima e os múltiplos aspectos a eles relacionados, tais como as formas e as práticas de dominação política no mundo antigo, julgue os itens de 15 a 20 e assinale a opção correta no item 21, que é do tipo C.
- 15 Sabendo que, para o sociólogo Michel Foucault, a contemporaneidade se funda nos princípios de se vigiar e punir, presentes não apenas nas prisões, mas também nas escolas e nos manicômios, entre outras instituições, é correto inferir que princípios apresentados por Maquiavel como sendo da alçada do príncipe foram incorporados no processo de institucionalização das sociedades democráticas contemporâneas.
  - 16 Do ponto de vista moral, a obra **O Príncipe** parte de uma perspectiva otimista acerca da condição humana.
  - 17 Os conselhos de Maquiavel ao príncipe seriam moralmente defensáveis sob a perspectiva de uma teoria da moral que admitisse que os fins justificam os meios e que não apresentasse critérios para definir quais fins devem ser buscados.
  - 18 As cidades-estados da Suméria, de povoação semita, foram dominadas por volta de 2330 a.C. pelo rei Sargão I, da cidade de Acad, que fundou o chamado Primeiro Império Mesopotâmico, além de ter sido o responsável pelo rigoroso código de leis conhecido como Código de Hamurabi.
  - 19 No século VI a.C., os hebreus organizaram um império que, após derrotar militarmente os persas liderados pelo rei Ciro, dominou grandes porções do Oriente Médio, da Ásia e do norte da África.
  - 20 Após as invasões do Império Romano ao território grego, a organização democrática da vida política da Atenas clássica foi adotada pelos romanos.
  - 21 De acordo com Maquiavel, o príncipe, em caso de traição, deve agir com crueldade,
    - A penalizando materialmente apenas o traidor.
    - B instituindo a pena de prisão de modo que atinja apenas o traidor.
    - C instituindo a pena de prisão de modo que atinja toda a coletividade.
    - D penalizando materialmente o traidor de modo que atinja toda a coletividade.

Ismênia — E dize, minha pobre irmã, diante disso, por que palavras ou por que atos terei de mostrar valor?

Antígona — Prestarás tua ajuda? Serás minha aliada neste impasse?

Ismênia — Pobre de nós! Lembra, minha irmã, como nosso pai foi aniquilado pelo ódio e pelo opróbio, quando, revelados seus próprios crimes, mutilou os olhos com as próprias mãos! E também sua mãe e esposa, duas mulheres em uma só, que acabou com a própria vida em uma corda ignominiosa! Lembra, por fim, de nossos irmãos, mortos no mesmo dia, desgraçados, dando-se mutuamente a morte! Agora só restamos nós... pensa no fim ainda mais terrível que nos espera se contrariarmos o decreto e afrontarmos o poder de nosso rei! Convém também lembrar que somos mulheres e não temos como lutar contra homens; além disso, não temos poder algum e estamos submetidas aos mais poderosos. Por isso, somos obrigadas a obedecer às suas ordens, por mais que nos contrariem.

Sófocles. *Édipo Rei / Antígona*: Sófocles — Coleção obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2005.

Considerando a obra *Antígona*, de Sófocles, e o fragmento de texto dela extraído, bem como os múltiplos aspectos a ele relacionados, julgue os próximos itens.

- 22 Na Idade do Bronze, a civilização estabelecida na ilha de Creta — comumente designada de civilização minoica, por referência a um chefe político importante, Míno — dava às mulheres grande importância no âmbito da vida social e religiosa, o que levou diversos autores a postular tratar-se de uma sociedade matriarcal.
- 23 No mundo grego antigo, era comum a percepção de que as mulheres espartanas viviam sob condições menos desfavoráveis do que em outras cidades-estado da Hélade, porque, entre outras coisas, tinham o direito de possuir e herdar propriedades.
- 24 No enredo de *Antígona*, Ismênia muda de opinião e repete sozinha o ato transgressor cometido anteriormente por sua irmã, pois desejava ser digna mais dos deuses que dos homens.
- 25 O poderoso governante do local onde se passa o drama da obra considera criminoso aquele que contraria suas ordens, mesmo quando elas se opõem a ritos e costumes do povo que ele governa, o que o caracteriza como um tirano.
- 26 A situação familiar descrita na fala de Ismênia é consequência de uma maldição lançada pelos Deuses do Olimpo sobre Édipo e sua descendência.
- 27 Em *Antígona*, Sófocles utilizou-se das personagens e do drama para promover o conhecimento filosófico, assim como fazia Platão em seus textos. A promoção do conhecimento filosófico por meio da poesia, entendida como arte literária em geral, era um projeto intelectual partilhado por ambos os autores.

Nasce o Sol, e não dura mais que um dia,

Depois da Luz se segue a noite escura,

Em tristes sombras morre a formosura,

Em contínuas tristezas a alegria.

Porém se acaba o Sol, por que nascia?

Se formosa a Luz é, por que não dura?

Como a beleza assim se transfígura?

Como o gosto da pena assim se fia?

Mas no Sol, e na Luz, falte a firmeza,

Na formosura não se dê constância,

E na alegria sinta-se tristeza.

Começa o mundo enfim pela ignorância,

E tem qualquer dos bens por natureza

A firmeza somente na inconstância.

Gregório de Matos. *Poemas selecionados*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

A partir do poema apresentado, de Gregório de Matos, e considerando as características literárias do Barroco, julgue os seguintes itens.

- 28 O último verso do soneto, em que se empregam os termos “firmeza” e “inconstância”, é exemplo do conceptismo, procedimento estético que visa à neutralização da contradição pelo arranjo poético, conjugando em uma mesma sentença os termos contraditórios.
- 29 As consequências da passagem do tempo, assim como outras questões metafísicas, foram exploradas pela poesia sacra barroca, que tinha como base ideológica a contrarreforma católica promovida na Europa a partir do século XVI e que, mais tarde, ecoou nas colônias, entre elas o Brasil.
- 30 No que se refere ao tratamento temático, o poema de Gregório de Matos apresenta uma tendência literária do Barroco: a passagem do tempo, que a tudo transforma e degrada.

1 É verdade que podemos votar, é verdade que  
podemos, por delegação da partícula de soberania que se nos  
reconhece como cidadãos eleitores e normalmente por via  
4 partidária, escolher os nossos representantes no parlamento,  
é verdade, enfim, que da relevância numérica de tais  
representações e das combinações políticas que a necessidade  
7 de uma maioria vier a impor sempre resultará um governo.  
Tudo isto é verdade, mas é igualmente verdade que a  
possibilidade de ação democrática começa e acaba aí. O eleitor  
10 poderá tirar do poder um governo que não lhe agrade e pôr  
outro no seu lugar, mas o seu voto não teve, não tem, nem  
nunca terá qualquer efeito visível sobre a única e real força  
13 que governa o mundo, e, portanto, o seu país e a sua pessoa:  
refiro-me, obviamente, ao poder econômico, em particular à  
parte dele, sempre em aumento, gerida pelas empresas  
16 multinacionais de acordo com estratégias de domínio que nada  
têm que ver com aquele bem comum a que, por definição, a  
democracia aspira. Todos sabemos que é assim, e, contudo, por  
19 uma espécie de automatismo verbal e mental que não nos deixa  
ver a nudez crua dos fatos, continuamos a falar de democracia  
como se se tratasse de algo vivo e atuante, quando dela pouco  
22 mais nos resta que um conjunto de formas ritualizadas, os  
inócuos passes e os gestos de uma espécie de missa laica.

José Saramago. *Este mundo da injustiça globalizada*. 2002 (com adaptações).

A partir do fragmento de texto acima, de José Saramago, julgue os itens de 31 a 35 e faça o que se pede no item 36, que é do tipo C.

- 31 Depreende-se do texto que, por não conseguir “ver a nudez crua dos fatos” (l.20), o eleitor não decide, por meio do voto, de maneira consciente.
- 32 A discussão proposta por Saramago não considera as possibilidades atuais de participação virtual — nas redes sociais, por exemplo —, destinadas a influenciar o desenrolar de acontecimentos socioambientais e políticos.
- 33 A afirmação de Saramago de que o voto individual nunca terá efeito sobre o poder econômico é parcialmente reducionista ao desconsiderar que o sistema eleitoral-partidário permite que os indivíduos se organizem em grupos e exerçam pressão sobre os diferentes agentes políticos e econômicos que atuam na sociedade.
- 34 Os conceitos de cidadania e de representação, mencionados no texto, são dois conceitos basilares do denominado mundo ocidental que permanecem inabalados mesmo frente aos debates referentes à identidade e às transformações que demarcam, notadamente, a existência do indivíduo.
- 35 Conclui-se do texto que, mediante o voto, o eleitor decide os representantes de uma nação e os fatos econômicos do país.
- 36 Assinale a opção que apresenta a ideia central defendida pelo autor do texto.
- Ⓐ O poder econômico é gerido por empresas multinacionais.  
Ⓑ A democracia aspira ao bem comum.  
Ⓒ O poder econômico não é determinado pelo eleitor.  
Ⓓ O povo não enxerga a nudez crua dos fatos.

Nas últimas décadas, as cidades têm representado uma grande conquista do homem moderno. Hoje em dia são elas que organizam e dirigem o mundo, pois nelas se concentram os grandes centros de decisões político-econômicas e científico-tecnológicas. É importante enfatizar que na atualidade as sociedades apresentam um panorama direcionado ao processo de urbanização. Todavia, apesar dos avanços tecnológicos e científicos, a qualidade de vida das populações urbanas ainda não é satisfatória, pois existem as disparidades econômicas que aumentam cada vez mais nos espaços urbanos.

J. D. Vieira. *A urbanização no mundo e no Brasil sob um enfoque geográfico*. In: *Ciências Humanas e Sociais*. Aracaju, vol. 3, n.º 1, out./2015, p. 95-106. Internet: <www.periodicos.set.edu.br> (com adaptações).

Considerando o texto acima e as ideias a ele relacionadas, julgue os itens de 37 a 39 e faça o que se pede no item 40, que é do tipo C.

- 37 Independentemente do grau de fragmentação associado ao intenso crescimento das grandes cidades, os cidadãos usufruem o espaço urbano em sua totalidade.
- 38 Soluções tecnológicas como os telhados com vegetação (telhados verdes) e os jardins verticais em edificações podem contribuir para o equilíbrio ambiental nas cidades, por reduzir a poluição ambiental e a necessidade de energia para climatização de ambientes.
- 39 Em algumas cidades, principalmente nos países subdesenvolvidos, a segregação espacial é causada pela arquitetura urbana moderna, o que não ocorria em cidades de arquitetura antiga.
- 40 Com relação ao lixo urbano, assinale a opção correta.
- Ⓐ Os lixões utilizados para o descarte de lixo urbano são considerados áreas de recuperação de ecossistemas, em função da disponibilidade de biomassa para os organismos presentes nesses locais.  
Ⓑ O processo de reciclagem de resíduos sólidos soluciona a questão do lixo urbano, ao reduzir a quantidade de detritos gerada pela sociedade.  
Ⓒ A disposição inadequada de lixo urbano é considerada um problema de saúde pública, pois aumenta a disponibilidade de habitat para a proliferação de vetores de doenças.  
Ⓓ O destino do lixo urbano é equacionado pela ação da comunidade de organismos decompositores, que degradam e reciclam todos os tipos de detrito depositado no solo.

1 Porque morrer é uma ou outra destas duas coisas: ou  
o morto não tem absolutamente nenhuma existência, nenhuma  
consciência do que quer que seja, ou, como se diz, a morte é  
4 precisamente uma mudança de existência e, para a alma, uma  
migração deste lugar para outro. Se, de fato, não há sensação  
alguma, mas é como um sono, a morte seria um maravilhoso  
7 presente. Creio que, se alguém escolhesse a noite na qual  
tivesse dormido sem ter nenhum sonho, e comparasse essa  
noite às outras noites e dias de sua vida e tivesse de dizer  
10 quantos dias e noites na sua vida havia vivido melhor e mais  
docemente do que naquela noite, creio que não somente  
qualquer indivíduo, mas até um grande rei acharia fácil  
13 escolher a esse respeito, lamentando todos os outros dias e  
noites. Assim, se a morte é isso, eu por mim a considero um  
presente, porquanto, desse modo, todo o tempo se resume a  
16 uma única noite. Se, ao contrário, a morte é como uma  
passagem deste para outro lugar, e, se é verdade o que se diz  
que lá se encontram todos os mortos, qual o bem que poderia  
19 existir, ó juízes, maior do que este?

Platão. *Apologia de Sócrates*. Trad. Maria Lacerda de Souza. São Paulo: Scala, 1997.

Considerando a obra **Apologia de Sócrates**, de Platão, e o trecho acima, dela extraído, bem como os múltiplos aspectos a ele relacionados, julgue os itens de 41 a 45 e assinale a opção correta no item 46, que é do tipo C.

- 41 Nas linhas 5 e 16, a partícula “Se” inicia orações que expressam uma condição.
- 42 Os antigos egípcios acreditavam na vida após a morte e, por isso, desenvolveram sofisticadas técnicas de mumificação para conservar os corpos dos mortos.
- 43 Na militarista tradição espartana, recém-nascidos eram levados ao conselho dos anciãos (Gerúsia), que costumava ordenar a morte daqueles que não fossem considerados saudáveis ou isentos de malformações — uma prática que guarda semelhanças com formas modernas de eugenia.
- 44 Embora o texto de Platão se refira a eventos e personagens históricos, nele se observam recursos narrativos próprios da literatura de ficção, como o emprego da primeira pessoa para dar voz a Sócrates durante seu julgamento.
- 45 Na obra em apreço, os argumentos de Sócrates não são filosoficamente válidos, visto que ele é um personagem literário de Platão, verdadeiro autor do texto e seu legítimo responsável.
- 46 Sem prejuízo da correção gramatical e do sentido original do texto, o trecho “creio que não somente qualquer indivíduo, mas até um grande rei acharia fácil escolher a esse respeito” (l. 11 a 13) poderia ser reescrito da seguinte forma:
- A creio que um mero indivíduo e um grande rei acharia fácil escolher a esse respeito.
- B é certo que não somente qualquer indivíduo, mas até um grande rei acharia fácil escolher a esse respeito.
- C creio que não somente um indivíduo qualquer, porém até um grande rei acharia fácil escolher a esse respeito.
- D acredito que qualquer indivíduo e até mesmo um grande rei acharia fácil escolher a esse respeito.



Internet: <www.brasilturista.com.br>

Projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, o Teatro Nacional, mostrado na imagem acima, inaugurado em 6/3/1979, apresenta a forma de uma pirâmide sem ápice, com 46 metros de altura. Composições com volumes geométricos de autoria de Athos Bulcão formam as fachadas norte e sul do prédio e painéis com 3.608 vidros compõem suas fachadas leste e oeste. Internamente, além das três salas de espetáculos (Martins Penna, Villa Lobos e Alberto Nepomuceno), o teatro possui jardins de autoria de Burle Marx e as esculturas **O Contorcionista**, de Alfredo Ceschiatti, e **O Pássaro**, de Marianne Peretti.

Texto extraído da placa localizada na frente do Teatro Nacional (com adaptações).

Tendo o texto e a imagem apresentados acima como referências iniciais, julgue os itens a seguir.

- 47 O painel de Athos Bulcão na fachada do Teatro Nacional representa a integração entre a arquitetura pública e as artes plásticas voltadas para o contexto urbano de uma Brasília pensada como um grande museu a céu aberto.
- 48 A incidência dos raios solares sobre os paralelepípedos de Athos Bulcão contribui para criar o efeito visual de perspectiva, enfatizado também pelos eixos estruturais do próprio edifício.
- 49 A estrutura do painel do Teatro Nacional reflete o estilo de Athos Bulcão, que se vale da repetição padronizada da mesma forma geométrica para a criação de suas obras.
- 50 Se a cidade de Brasília estiver representada em uma carta com escala gráfica em que cada 2 cm corresponda a 2 km, então a escala adotada será 1:100.

## PARTE II

- 1 Por que cresceste, curuminha  
Assim depressa, e estabanada  
Saíste maquilada
- 4 Dentro do meu vestido  
Se fosse permitido  
Eu revertia o tempo
- 7 Pra reviver a tempo  
De poder
- Te ver, as pernas bambas, curuminha
- 10 Batendo com a moleira  
Te emporcalhando inteira  
E eu te negar meu colo
- 13 Recuperar as noites, curuminha  
Que atravessei em claro  
Ignorar teu choro
- 16 E só cuidar de mim
- Deixar-te arder em febre, curuminha  
Cinquenta graus, tossir, bater o queixo
- 19 Vestir-te com desleixo  
Tratar uma ama-seca  
Quebrar tua boneca, curuminha
- 22 Raspar os teus cabelos  
E ir te exibindo pelos  
Botequins
- 25 Tornar azeite o leite  
Do peito que mirraste  
No chão que engatinhaste, salpicar
- 28 Mil cacos de vidro  
Pelo cordão perdido  
Te recolher pra sempre
- 31 À escuridão do ventre, curuminha  
De onde não deverias  
Nunca ter saído

Chico Buarque. Uma canção desnaturada.  
Internet: <www.chicobuarque.com.br>.

Com relação à canção **Uma canção desnaturada**, de Chico Buarque, julgue os itens a seguir.

- 11 Se fossem transformados em um texto em prosa, os três primeiros versos da canção poderiam ser reescritos, mantendo-se o sentido original e a correção gramatical, da seguinte forma: Pergunto-te porque cresceste curuminha, assim depressa, e estabanada?
- 12 Alguns versos da canção, tais como “Por que cresceste” (v.1) e “Se fosse permitido / Eu revertia o tempo” (v. 5 e 6), sugerem que a narradora tem dificuldades de lidar com o crescimento da filha.
- 13 No verso 19, o vocábulo “desleixo” foi empregado com o sentido de **descuido, desatenção**.

## Trecho I

**Hémon:** Meu pai, ao dotar os homens da razão, os deuses concederam-lhes a mais preciosa dádiva que se pode imaginar. Será, por acaso, certo tudo o que acabas de dizer? Eu não sei... e praz aos deuses que não saiba nunca. No entanto, outros há que podem ter outras ideias. De qualquer forma, é no teu interesse que me julgo no dever de examinar o que se diz, e o que se faz, e as críticas que circulam.

## Trecho II

**Hémon:** Queres só falar, e nada ouvir?

**Creonte:** Escravo de uma mulher, não me perturbe com sua tagarelice!

**Hémon:** Se tu não fosses meu pai, eu diria que perdeste o senso.

**Creonte:** Sim? Pelo Olimpo! Fica-o sabendo bem: tu não te alegrarás por me teres censurado e ultrajado assim. (a um escravo) Leva essa mulher odiosa, para que ela morra imediatamente, em minha vista e na presença de seu noivo.

**Hémon:** Não! Em minha presença ela não morrerá! E tu nunca mais me verás diante de ti! Descarrega teus furores por sobre aqueles que a isso se sujeitarem.

(sai Hémon)

**Corifeu:** Príncipe, ele saiu possuído de angústia; na sua idade tamanho desespero é para se temer!

Sófocles. *Antígona*: Sófocles – coleção obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2005.

Considerando a obra **Antígona**, de Sófocles, e os trechos I e II apresentados acima, dela extraídos, julgue os itens seguintes.

- 14 A contribuição das ciências humanas, em sentido amplo, bem como da filosofia deve ser a de, com base em reflexões de caráter crítico, garantir a formação de um pensamento que seja predominante e unifique as pessoas.
- 15 A incerteza é parte constitutiva e elemento propulsor do conhecimento e da ciência.
- 16 **Antígona** é a primeira parte de uma trilogia escrita por Sófocles.
- 17 A estrutura dramática da peça **Antígona** organiza-se em torno do pleito da personagem Antígona por honrarias no sepultamento de seu irmão, Polínicos.
- 18 A personagem Antígona ilustra o que, no teatro grego, é denominado de *Hibris*, haja vista que, mesmo com sua condenação declarada por Creonte, Antígona persiste, com orgulho e teimosia, para cumprir seu objetivo.
- 19 No diálogo entre Creonte e seu filho Hémon, fica evidente o uso do poder de Creonte, o rei, para punir Antígona.

**Texto para os itens de 20 a 23**

**Lira IV**

Marília, teus olhos  
São réus, e culpados,  
Que sofra, e que beije  
Os ferros pesados  
De injusto Senhor.  
Marília, escuta  
Um triste Pastor.

(...)

Tu mesma disseste  
Que tudo podia  
Mudar de figura;  
Mas nunca seria  
Teu peito traidor.  
Marília, escuta  
Um triste Pastor.

Tu já te mudaste;  
E a faia frondosa,  
Aonde escreveste  
A jura horrorosa,  
Tem todo o vigor.  
Marília, escuta  
Um triste Pastor.

Mas eu te desculpo,  
Que o fado tirano  
Te obriga a deixar-me;  
Pois basta o meu dano  
Da sorte, que for.  
Marília, escuta  
Um triste Pastor

Tomás Antonio Gonzaga. *Marília de Dirceu*. Internet: <dominiopublico.org>.

Tendo como referência o fragmento do poema *Marília de Dirceu*, de Tomás Antonio Gonzaga, apresentado acima, julgue os itens 20 e 21 e assinale a opção correta no item 22, que é do tipo C.

- 20 Na estrofe final, a fim de justificar o perdão dado a Marília, o poeta responsabiliza o destino pela partida da mulher amada.
- 21 A *Lira IV* trata do momento final de um relacionamento amoroso, quando o pastor Dirceu pede que Marília o deixe.
- 22 O poeta denomina-se “Pastor” porque, no Neoclassicismo, as personagens são frequentemente inseridas em espaço
- Ⓐ selvagem, em razão da valorização da identidade nacional no contexto da Inconfidência Mineira.
  - Ⓑ laboral, em consonância com o surgimento de uma classe de trabalhadores brasileira.
  - Ⓒ religioso, a fim de possibilitar a construção de uma visão crítica sobre a Reforma Protestante.
  - Ⓓ bucólico, com predominância de referências à simplicidade da vida no campo.

As nossas noites são  
Feito oração na catedral  
Não cuidamos do mundo  
Um segundo sequer  
Que noites de alucinação  
Passo dentro daquela mulher  
Com outros homens, ela só me diz  
Que sempre se exibiu  
E até fingiu sentir prazer  
Mas nunca soube antes de mim  
Que o amor vai longe assim  
Não foi você quem quis saber?

Chico Buarque. *Aquela mulher*. In: *Ópera do malandro*.

A partir do trecho da canção *Aquela mulher*, composição da *Ópera do malandro*, de Chico Buarque, julgue os itens a seguir.

- 23 Os sujeitos líricos de *Aquela mulher* e de *Lira IV* lidam de modo conflituoso com a insubmissão das mulheres com que se relacionam.
- 24 Na canção, o sujeito lírico dirige-se a um interlocutor, o que fica evidente no emprego do pronome possessivo na primeira pessoa do plural no primeiro verso.
- 25 *Aquela mulher* é um choro que traz as influências da matriz cultural europeia e da matriz africana para a música brasileira.
- 26 A comparação da relação sensual entre o sujeito lírico e a mulher com uma “oração na catedral” busca ressaltar o estado de distanciamento emocional de ambos, quando estão juntos, em relação ao resto do mundo.