



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas

Clássicas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

**A INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DA
LEITURA: UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO**

MARIA EMANUELE PEREIRA COSTA

Brasília

2009

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E
LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Maria Emanuele Pereira Costa

**A INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DA
LEITURA: UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO**

**BRASÍLIA
2009**

MARIA EMANUELE PEREIRA COSTA

**A INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DA
LEITURA: UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Instituto de Letras – IL, Universidade de Brasília – UnB.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Elizabeth Bortone.

Brasília
2009

A INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA: UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO

BANCA EXAMINADORA

PROFESSORA DOUTORA MARCIA ELIZABETH BORTONE – LIP/UNB
PRESIDENTE

PROFESSORA DOUTORA STELLA MARIS BORTONI DE FIGUEIREDO
RICARDO – LIP/UNB
MEMBRO INTERNO

PROFESSORA DOUTORA HILDA ORQUÍDEA HARTMANN LONTRA – TEL/UNB
MEMBRO EXTERNO

MARIA LUIZA COROA MONTEIRO DE SALES – LIP/UNB
SUPLENTE

*Para Henrique Urbano, amor
incondicional, luz da minha vida...*

AGRADECIMENTOS

À professora Marcia Elizabeth Bortone, pela orientação e confiança em meu trabalho.

Às professoras Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo, Hilda Orquídea Hartmann Lontra e Maria Luiza Coroa Monteiro de Sales pela participação na banca examinadora.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade de Brasília.

Aos meus colegas de trabalho, com quem compartilhei muito desta pesquisa.

Aos meus alunos, por partilharem suas vidas comigo.

A minha querida mãe, Eva, que doou dias e noites de sono e renunciou aos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus. A você, não o meu agradecimento, mas a minha gratidão.

Ao meu pai, Urbano, que mesmo longe sempre demonstrou acreditar nas minhas conquistas.

A minha irmã, Karoline, pela dedicação e torcida.

Aos familiares que colaboraram indiretamente com esta pesquisa, especialmente, a minha sogra, Ivonete.

Ao meu marido, Roni, pela paciência e por todos os momentos compartilhados.

Ao meu confidente e amigo, Brito, pelo amor, carinho e atenção.

A minha amiga, Yeda, pela torcida constante.

A todos vocês, que colaboraram para a realização desta pesquisa, os meus mais sinceros e profundos agradecimentos.

A principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos.

(KLEJMAN e MORAES, 1999)

COSTA, Maria Emanuele Pereira. *A interdisciplinaridade na construção da leitura: um caminho para o letramento*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, 2009.

RESUMO

Esta dissertação apresenta estudo sobre práticas pedagógicas interdisciplinares em leitura, observando a implementação das redes de projetos e de aulas de literatura em uma escola da rede particular de ensino do Distrito Federal. A pesquisa foi norteadada pela metodologia qualitativa, utilizando-se de pressupostos da pesquisa-ação e da observação participante para a coleta de dados. A fundamentação teórica é baseada em estudos do letramento, da leitura e da interdisciplinaridade. Na pesquisa, são analisadas a organização e a prática da equipe de docentes em prol de uma metodologia interdisciplinar com vistas ao letramento e, também, as estratégias adotadas pela professora de literatura do ambiente pesquisado, destacando a contribuição da proposta da escola para a leitura dos textos do gênero literário. Com este estudo, espera-se promover a reflexão pela importância das práticas de ensino que sugerem contrapor a fragmentação do conhecimento à interdisciplinaridade, entendendo que a leitura é um conteúdo comum a todas as disciplinas e, por isso, um eficiente meio de proporcionar aos educandos o fortalecimento do processo de letramento e de aquisição da proficiência leitora.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; letramento; leitura; práticas de ensino; proficiência leitora.

COSTA, Maria Emanuele Pereira. *Interdisciplinarity in the construction of reading: a way to literacy*. Dissertation (Master in Linguistics) – University of Brasilia, 2009.

ABSTRACT

This study deals with interdisciplinary practices in reading related to net projects and classes in a private school in Brasília, Distrito Federal. The research was orientated by the qualitative methodology using the background and observation in class of this teacher for data collecting. The theory is based on studies of literacy, reading and interdisciplinarity. In this research, the organization and practice of the teachers' team are analyzed in favor to an interdisciplinary methodology related to literacy, and also the strategies used by the literature teacher in the researched class added to the school's reading choices of text. In this study, I hope to promote a reflection of the importance of teaching practices that suggest breaking in pieces the interdisciplinary knowledge, making the reading process a common subject to all subjects. It is an efficient way to promote to the students the strength in the process and proficiency in reading.

Key words: interdisciplinary; literacy; reading; teaching practices; proficiency in reading

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Modelo de simulado com itens sobre o livro *Manifesto do Partido Comunista*, Karl Marx e Engels

Anexo 2 – Modelo de simulado a partir da obra *1984*, George Orwell

Anexo 3 – Modelo de simulado com alguns itens sobre o livro *Crepúsculo dos Ídolos*, Friedrich Nietzsche

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DISCUSSÃO TEÓRICA QUE SUSTENTA A PESQUISA.....	17
2.1 LETRAMENTO	18
2.1.1. Enfim, qual a diferença entre Alfabetização e Letramento?	18
2.1.2. Letramento como prática social	20
2.1.3 Faz sentido falarmos em indivíduos letrados e iletrados?	22
2.1.4 As práticas de letramento na escola	23
2.1.5 PCNs e o letramento	25
2.1.6 Interdisciplinaridade como fator de letramento	27
2.1.7 Letramento literário	28
2.2 LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE	30
2.2.1 O ato de ler: o que é leitura?	30
2.2.2 A leitura na escola	31
2.2.3 Os processos de leitura: o texto	33
2.2.4 A inserção da literatura no Ensino Médio	38
2.2.5 A leitura do texto literário	40
2.2.6 Leitura literária no Ensino Médio	41
2.2.7 Por que a leitura interdisciplinar?	43
2.2.8 O Enem e a competência leitora	46

2.2.9 O perfil do professor em constante processo de letramento	47
2.2.10 Transversalidade e interdisciplinaridade	49
3 SITUANDO E DESCRREVENDO A PESQUISA	52
3.1 O ambiente pesquisado	52
3.2 O currículo do ensino médio	54
3.3 A escolha da metodologia: pesquisa qualitativa	55
3.3.1 Procedimentos de pesquisa: a observação participante e a pesquisa- ação	57
3.3.2 Instrumentos da pesquisa: descrição interdisciplinar – organização	59
3.3.3 Instrumentos da pesquisa: o conteúdo das obras literárias	65
3.3.4 Descrição da pesquisa: prática interdisciplinar - professor em equipe ...	68
3.3.5 Descrição da pesquisa: professora em sua prática	77
4 OS RESULTADOS DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA	85
4.1 Resultados após as atividades de leitura de Marx e Engels – Manifesto do Partido Comunista	86
4.2 Resultados sobre a obra 1984, de George Orwell	98
4.3 As análises sobre a obra Crepúsculo dos Ídolos, de Nietzsche	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação aprendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamentos face ao texto e ao contexto onde se lê... (TRINDADE-DIONÍSIO, 2000)

A partir de 1965, com a contribuição da Sociolinguística Laboviana, a Linguística deu um grande salto para as pesquisas educacionais, quando Labov (1972) defendeu a ideia de que a estrutura da escola e o comportamento do professor devem ser alterados para garantir a eficácia da aprendizagem do aluno. Assim, foi dado um redirecionamento ao processo de ensino-aprendizagem, no qual o aluno e sociedade passam a ser o foco de interesse.

Logo, com o desenvolvimento das sociedades tecnológicas, as relações entre leitura, ensino, aprendizagem e as implicações que daí decorrem, tais como qual o conhecimento de mundo que os alunos têm, quais os referenciais sociais que eles trazem durante o ato de ler e, por fim, quais os aspectos presentes na mediação entre as diversas leituras feitas anteriormente e a capacidade do leitor em relacioná-las, passam a ser fatores fundamentais para a construção de sentido no processo de leitura. Para Zilberman (1988, p. 14),

é importante aprender a ler, porque a condição de leitor é requisito indispensável à ascensão a novos graus do ensino e da sociedade; configura-se, assim, como o patamar de uma trajetória bem-sucedida, cujo ponto de chegada e culminância são a realização pessoal e econômica.

Acrescentamos à função social da leitura o seu caráter interdisciplinar, porque é, a nosso ver, fator fundamental para a compreensão do texto, uma vez que a partir do contexto sócio-histórico-ideológico de um único texto podem ser produzidas diversificadas leituras. Essa possibilidade interpretativa ocorre porque

ler, conforme a concepção de letramento, é estabelecer relações, fazer inferências e desenvolver a capacidade crítica do leitor. Bortone (2008, p. 10) pressupõe que no trabalho de leitura

é crucial entender que ela tem uma função primordial na formação de nossos educandos. Assim, precisa ser vista como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto, a partir do conhecimento de mundo, dos conhecimentos linguísticos, da intencionalidade do autor, entre outros.

É importante, portanto, ressaltar que a interdisciplinaridade presente em textos do gênero literário permite o encontro entre diversas áreas do conhecimento, o que nos leva a apreender a multiplicidade de sentidos possíveis a partir de uma leitura proficiente. O gênero literário, que será objeto de nossa análise, é, dessa forma, um gênero textual-discursivo que permite ampliar a visão de mundo do leitor ao carregar em seu conteúdo uma bagagem histórica, social, ideológica, entre outras.

De acordo com o posicionamento de Bortone (idem) em relação ao trabalho de construção do significado do texto, o aluno necessita relacioná-lo ao contexto em que foi produzido, até mesmo o ficcional é um pronunciamento de uma realidade na qual o autor trabalha com as ideias de seu tempo e da sociedade em que vive, defende ou ataca crenças e valores que escolheu e pelos quais foi formado.

O texto na perspectiva do letramento:

não pode ser mais considerado algo pronto e acabado, mas como um conjunto de pressupostos, intenções, implícitos que, somados aos fatores contextuais e intertextuais que evoca, criam um universo de leitura a ser desvendado pelo leitor (BORTONE, 2008, p.10).

Isso acontece porque a natureza dos textos é essencialmente relacional. Basta lembrar que um texto não é um aglomerado de frases, mas frases relacionadas e que sua interpretação só chega a bom termo se cada parte for confrontada com as demais (ENEM – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA, 2005, p. 21).

Por estas razões, a presente pesquisa propõe analisar e descrever algumas práticas interdisciplinares de ensino que promovam a proficiência leitora de alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio em textos do gênero literário. A interdisciplinaridade será vista sob duas perspectivas:

- projetos de leitura que envolvam diversas áreas do conhecimento;
- atividades de leitura desenvolvidas pela professora e pesquisadora, nas aulas de literatura.

Para esta pesquisa, a observação terá como objeto principal a reflexão acerca da competência leitora de alunos em textos literários, a partir de uma proposta interdisciplinar que foi implantada na instituição particular, localizada no Distrito Federal. Para a proposta, foram sugeridas práticas de leitura a partir das seguintes obras literárias: *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels (livro sugerido pelo PAS – Programa de Avaliação Seriada da UnB), 1984, George Orwell e *Crepúsculo dos Ídolos*, Nietzsche (livro também sugerido pelo PAS).

É importante ressaltar, também, que as informações fundamentais para a análise foram retiradas das avaliações realizadas pelos alunos, tais como simulados e avaliações bimestrais, logo após o trabalho com as obras mencionadas.

A relevância de um estudo deste caráter reside em entender melhor como o conhecimento de mundo dos educandos e as diferentes áreas do conhecimento irão auxiliar a competência em leitura do aluno. A interdisciplinaridade vai propiciar uma amplitude na visão de mundo do sujeito em processo educativo, e é um meio interessante de promover o incentivo às práticas de letramento na escola.

Acrescentamos a isso a importância de sugerir aos professores práticas de ensino significativas que partam da premissa de que todo professor é formador e também professor de leitura. Nesse sentido, contribuimos ao propor atividades de leitura que permitam aos educandos a oportunidade de aprender a relacionar conceitos e, conseqüentemente, de construir novos conhecimentos com muito mais autonomia e criatividade.

Os procedimentos metodológicos a serem utilizados são de natureza qualitativa (descritiva e interpretativa) das atividades voltadas para aulas interdisciplinares, tendo como foco a leitura de obras literárias. Acreditamos que por meio desse material linguístico será possível compreender e descrever o modo como a interdisciplinaridade interfere positivamente na competência em leitura dos educandos.

A partir dessa proposta, entendemos que o objetivo geral do presente trabalho é, por meio da intervenção de uma metodologia interdisciplinar que contribua para a proficiência em leitura, avaliar e descrever a competência leitora de alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. Para tanto, são objetivos específicos: analisar a metodologia interdisciplinar da escola na construção de um referencial facilitador da aprendizagem; refletir sobre as práticas pedagógicas que dizem respeito à leitura e avaliar a competência leitora desses alunos.

Dessa maneira, as discussões que norteiam o presente estudo estão organizadas em três capítulos, um teórico, dividido em dois subcapítulos e mais dois contendo a descrição da pesquisa. No segundo capítulo (primeira parte), faremos uma apresentação dos conceitos de letramento e dos vários questionamentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da competência em leitura e escrita que desencadearam a necessidade de discussão acerca das diferenças entre *ser letrado*, *ter adquirido escolarização* e suas implicações na atividade escolar e nas relações sociais dos indivíduos em sociedades modernas.

Ainda no segundo capítulo (segunda parte), apresentaremos uma reflexão sobre a leitura e a interdisciplinaridade, dois itens que, também, fornecem os subsídios teóricos para o presente trabalho.

A discussão sugerida nesse capítulo, dividido em dois subcapítulos - Letramento e Leitura Interdisciplinar – é fundamental para a construção do referencial teórico norteador da pesquisa. Para tal, convidaremos para a reflexão grandes estudiosos da leitura e escrita, como Bortone (2008); Bortoni-Ricardo (2006); Cosson-Rildo (2007); Dell'Isola (2004); Kato (1985); Kleiman (1993; 1995; 1999; 2004); Koch & Elias (2006); Marcuschi (1998); Pacheco (2004); Soares

(1998; 2004); Tfouni (2005); Tiesenhausen (2008); Zilberman & Silva (1988; 2005), dentre outros.

Nos terceiro e quarto capítulos, apresentaremos a descrição da pesquisa, dos procedimentos metodológicos utilizados e a análise dos resultados dos alunos. Com essas análises, veremos que o trabalho em leitura, por meio de uma perspectiva efetivamente interdisciplinar, nos conduz necessariamente ao letramento e a resultados positivos quanto ao desenvolvimento da proficiência em leitura.

CAPÍTULO 2

DISCUSSÃO TEÓRICA QUE SUSTENTA A PESQUISA

O que é Letramento?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

(...)

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.*

*McLAUGHLIN, M. & VOGT, M.E
(1996, apud Soares, p. 41)*

Palavras iniciais

Este capítulo, dividido em dois grandes subcapítulos, fornece os subsídios teóricos e metodológicos para a presente pesquisa, que abrange três campos de saber, o Letramento, a Leitura e a Interdisciplinaridade. A reflexão proposta nos permite entender como as exigências de letramento nas sociedades modernas colaboraram para a expansão da leitura e de que maneira a interdisciplinaridade contribui para uma cultura de letramento.

2.1 LETRAMENTO

2.1.1 Enfim, qual a diferença entre Alfabetização e Letramento?

Neste trabalho, a resposta a essa pergunta não procura definir os termos letramento e alfabetização, mas se propõe a explicar as questões envolvidas nesses dois conceitos e que estão relacionadas às visões e funções da escrita e da leitura em sociedades modernas. Soares (2004, p. 18) procura definir o sentido que tem a palavra **Letramento** e afirma que no Brasil esses conceitos, por muitas vezes, se confundem:

palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês **literacy**: **letra-**, do latim **littera**, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, o resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como a consequência de ter-se apropriado da escrita. (grifos do autor)

Por meio dessa concepção de letramento, veremos que o indivíduo letrado não é simplesmente aquele que aprendeu a ler e a escrever apenas reconhecendo e manipulando as letras do alfabeto (significado conveniente para o alfabetizado), e sim é a condição de quem se apropria das habilidades de leitura e de escrita incorporando-as às práticas sociais. Em outras palavras, o indivíduo letrado é aquele que faz uso da leitura e da escrita com desenvoltura e propriedade e as relaciona com as práticas sociais fora da escola, utilizando-as em suas atividades sociais e profissionais.

Para Kleiman (1995, p. 15), o conceito de Letramento passou a ser utilizado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais*. A autora levanta a discussão de que o conceito de alfabetização é muito restrito em função do desenvolvimento social que acompanhou os usos da escrita desde o século XVI - período em que os grupos de

poder nas cidades passaram a utilizá-la como meio para mudanças políticas, sociais e econômicas. Mais tarde, o mesmo se deu nas sociedades tecnológicas.

Os efeitos do letramento passaram a ser analisados com o uso da escrita como uma tecnologia da comunicação em grupos minoritários e em grupos que sustentavam o poder por meio dela. Dessa forma, buscou-se relacionar os efeitos sociais e culturais a partir do uso da escrita em diferentes grupos.

Soares (2004, p. 34) afirma que a concepção de letramento surgiu no Brasil em decorrência de haver pessoas que, mesmo dominando a escrita alfabética, são incapazes de ler e compreender determinados textos que circulam na vida cotidiana, como um editorial de uma revista. Menciona, também, que é possível analisar as consequências sociais e linguísticas da inserção social de um analfabeto, mostrando que mesmo não sabendo ler e escrever, ele pode ser considerado um indivíduo letrado, a partir da sua participação social em eventos de letramento.

O fato de frequentemente pessoas alfabetizadas não desempenharem com proficiência atividades de letramento nas comunidades em que estão inseridas, desencadeou, na década de 80, uma discussão nos meios acadêmicos acerca das práticas de letramento no país, buscando compreender as questões sociais quanto ao uso da escrita e da leitura.

A proposta de ensino da leitura e escrita na perspectiva do letramento já é uma das exigências do sistema educacional, gerada com o desenvolvimento das sociedades modernas, com o advento da globalização e os avanços tecnológicos que a acompanharam, demandando o envolvimento e a participação social, cultural e política dos indivíduos do século XXI. Nesse sentido, saber ler é compreender a diversidade de situações de vida e de circunstâncias comunicativas que circulam em meio à sociedade.

De acordo com Bortone (2008, p. 10), o indivíduo atinge o estágio de letramento quando se torna capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la:

a linguagem que usamos para ler o mundo determina, em grande medida, a forma como pensamos e agimos nesse mundo e sobre ele. Tais

significados são, portanto, sempre construídos e produzidos, de forma contextual, no interior de práticas discursivas determinadas.

2.1.2 Letramento como prática social

A conceituação de letramento e de alfabetização está relacionada, também, às questões ideológicas e políticas, inerentes à posição do indivíduo na realidade em que vive. Por isso, a significação desses dois termos está ligada a concepções distintas sobre a leitura e a escrita – uma concepção mais restrita (individual), que entende a escrita como “produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Essa visão de letramento, Street (1984 *apud* Kleiman, 1995, p. 21) intitula *modelo autônomo*.

O modelo autônomo de letramento, segundo Street, pressupõe que há apenas uma maneira de ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada causalmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social. No entanto, o autor o contrapõe ao *modelo ideológico* (op. cit), afirmando que as práticas de letramento são culturalmente determinadas, e, como tal, os significados que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi inserida. O modelo autônomo é resultado da visão mais radical e social do letramento.

Portanto, a definição de letramento não é universal, uma vez que ela abrange dimensões diversas a partir do foco priorizado: *dimensão individual* e *dimensão social*. Quando o foco é posto sob a visão da dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal “à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (WAGNER *apud* SOARES, 2004, p. 66). No entanto, quando esse foco é direcionado à dimensão social, o fenômeno do letramento passa a ser visto como um processo cultural, definido como um conjunto de exigências sociais de uso da língua escrita.

A leitura na concepção *individual* de letramento refere-se a habilidades linguísticas e psicológicas, que caminham desde a habilidade individual de decodificar palavras até a capacidade – também individual - de compreender textos escritos em diversos tipos de materiais de leitura, como livros didáticos, jornais,

enciclopédias, revistas, anúncios etc. Já a dimensão *social* não concebe o letramento como um atributo pessoal, mas as maneiras como as habilidades de leitura se relacionam com as necessidades, os valores e práticas sociais. Segundo Soares (2004, p. 72), “o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”:

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. E os programas de educação básica têm também a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem ter para manter seus empregos ou obter outros melhores, receber o treinamento e os benefícios a que têm direito, e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas. (SCRINBER *apud* SOARES, 2004, p. 73)

Fica evidente, então, o caráter amplo do letramento, que pode ser definido por meio das necessidades de usos da leitura e da escrita, definidas no tipo de participação e nas práticas letradas de cada indivíduo. Dessa forma, o sujeito que não possui o domínio da leitura e da escrita como meio de progresso social e individual não pode ser considerado letrado.

Podemos perceber que o conceito de letramento é complexo, uma vez que é o resultado de uma prática discursiva de determinado grupo social. A partir das características dos dois modelos, podemos associar a alfabetização à dimensão individual (aquisição do código alfabético e numérico) e o letramento à ideológica e social. Nesta pesquisa, o letramento é tido como o evento que envolve necessariamente as atividades específicas de ler e escrever, correlacionando-o à formação de leitores críticos e conscientes da realidade que os cerca, isto é, o momento em que a leitura constitui parte essencial para fazer sentido à realidade do aluno.

Os processos de letramento nos levam à compreensão de que a leitura, assim como a escrita, são primeiramente um meio de entender a realidade que nos

cerca e de interagir com ela por meio da participação crítica; elas se tornam parte de nossas vidas como modo de expressão e comunicação.

Freire (1976 *apud* Soares, 2004, p. 76) trata o papel do letramento como a libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e chama a atenção para a sua natureza política, dizendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social. Essa perspectiva insere-se na proposta ideológica de letramento, na qual o processo de aprendizagem não está meramente vinculado ao processo de aquisição de leitura e escrita, mas é um meio de criar condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos.

O letramento também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano. Temos então, no mundo letrado, a leitura e a escrita ditando a estrutura social como base de sustentação das relações.

2.1.3 Faz sentido falarmos em indivíduos letrados e iletrados?

Tfouni (2005, p. 24) afirma que não faz sentido falarmos em indivíduos letrados e iletrados, uma vez que nas sociedades modernas as pessoas mesmo sem saber ler e escrever estão sempre expostas aos usos sociais da escrita. Portanto, o termo “iletrado” não se justifica na sociedade atual. Em sociedades industriais modernas iremos encontrar *graus de letramento* ou *níveis de letramento*, consequência disso é a ausência do letramento em “grau zero” – equivalente ao “iletramento”.

A autora diz que mesmo que haja uma distinção entre alfabetização e letramento, eles são processos interrelacionados, considerando o letramento como um “continuum”, um fenômeno que ocorre juntamente à alfabetização, mas que ultrapassa o processo de escolarização.

Soares (2004, p. 92) caminha na mesma proposta de Tfouni e faz a distinção de alfabetização e letramento como “processos distintos”, por isso o termo “analfabeto” não corresponderia ao “iletrado”. O letramento seria uma complementação, ou seja, um processo interdependente e indissociável:

não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no *contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (grifos da autora)

A autora também afirma que há outros fatores de ordem conceitual no que diz respeito ao letramento que dificultam medir ou avaliar o domínio (grau de letramento) de habilidades de leitura e escrita e de uso de práticas que as envolvem, por isso definir se há sujeitos completamente “iletrados” é mais complexo do que demonstrar quando o indivíduo é analfabeto. As dificuldades de definição de letramento aliadas a problemas de natureza ideológica e política evidenciam a imprecisão desse fenômeno, gerada pelo fato de o letramento abranger uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais em cada comunidade.

A noção de “níveis ou grau de letramento” ainda não consegue dar conta do caráter complexo do fenômeno, pois um sujeito pode ser considerado letrado em sua comunidade, mas pode não ser fora dela. Desse modo, dependendo do contexto e do foco dado ao letramento, o indivíduo poderá se posicionar de diferentes maneiras, a partir do momento de interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas (KLEIMAN, 1995, p. 40).

2.1.4 As práticas de Letramento na escola

Kleiman (1995, p. 44) discorre sobre o modelo de letramento que determina as práticas escolares:

[...] é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades

necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever [...]

A autora afirma que a escola é a maior responsável pela promoção do letramento durante o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Porém, o modelo utilizado por ela é o *individualista* (autônomo), centrado na aquisição de habilidades de leitura e escrita escolarizadas.

Soares (2004) argumenta que o letramento no contexto escolar não avalia a aquisição de habilidades de leitura seguindo um processo contínuo, ou seja, uma avaliação progressiva da aquisição de habilidades, de conhecimentos, de usos sociais e culturais da leitura. Esse fato é decorrente da fragmentação e seleção do conhecimento, o qual deve ser aprendido e planejado por períodos nos quais o aprendizado deve se dar em um tempo pré-determinado, por meio de itens de testes e provas padronizadas. A consequência disso é a redução do conceito de letramento distante das habilidades de leitura e práticas de letramento que partem do contexto escolar para fora dele.

A autora assegura que os meios de avaliação da leitura em países em desenvolvimento não seguem uma avaliação progressiva dessa prática e, portanto, não conduzem a uma avaliação significativa do letramento escolar. Já em países desenvolvidos o letramento escolar é definido por meio do estabelecimento de determinados padrões **de progresso desejado em leitura** e escrita através de testes padronizados e/ou informais. Temos no segundo caso, o fenômeno do letramento multifacetado, o qual não mede as habilidades de leitura e escrita em apenas um período estabelecido, mas o contínuo desenvolvimento da leitura até atingir os seus usos sociais.

No entanto, a avaliação da leitura apenas em testes padronizados, tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento, ainda restringe as práticas de leitura e escrita apenas ao contexto escolar, desfavorecendo suas habilidades sociais fora da escola. A proposta de letramento a ser seguida pela escola deve estar próxima do que é importante na vida diária das pessoas em todas as suas atividades.

Outras dificuldades para a promoção do letramento, especialmente em países em desenvolvimento:

- falta de educação fundamental para todos, consequência dos altos índices de analfabetismo. Assim, a prioridade nesses países ainda está associada à aquisição do letramento, mas como meio de proporcionar aos sujeitos a capacidade de ler e escrever – conceito muito próximo de alfabetização;
- frequentemente a estrutura de classes definidas a partir da variação social e econômica gera padrões de letramento variados, assim tornar-se letrado em uma escola de classe alta tem um significado diferente de tornar-se letrado ou alfabetizado em uma escola de classe trabalhadora.

2.1.5 PCNs e o Letramento

A partir da perspectiva de Letramento desenvolvida nos subtítulos anteriores, esta pesquisa tem a escola como o agente principal para a formação de indivíduos letrados, considerando que o ambiente escolar deve propiciar condições que estimulem os alunos a desenvolverem habilidades e conhecimentos de usos sociais e culturais da leitura e da escrita. O ensino da leitura na perspectiva do letramento já é uma das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que ratificam todo o percurso iniciado na década de 80 de substituição do enfoque da língua como código e da aprendizagem da língua como decorrente de exercícios de análise de seus diferentes níveis (fonológico, morfológico e sintático, basicamente) para o enfoque da língua como um processo abrangente de uso e de análise de seus significados socioculturais, a partir dos quais as pessoas entendem e representam a realidade e a si mesmas (PCNs, 1997, p. 22).

A preocupação com as práticas de letramento no ensino da escrita e da leitura estão expressas, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), por exemplo, em seu artigo 36, dispondo que o currículo do ensino médio destacará a língua portuguesa *como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania* (grifos nossos). A lei assegura que o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a

participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem o ensino da língua portuguesa como meio de participação social, em que o domínio da língua tenha estreita relação com a possibilidade de plena participação social. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Alguns objetivos gerais mencionados nos PCNs (idem) demonstram a função social do ensino da leitura e da escrita. São eles:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos; (grifos nossos)
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

2.1.6 Interdisciplinaridade como fator de letramento

Considerando os pressupostos basilares do letramento, podemos dizer que a leitura do texto escrito funciona como a conexão entre a sala de aula e a sociedade. Nessa perspectiva, Soares (1998, p. 19) aponta a leitura como uma atividade interdisciplinar, capaz de conduzir ao evento de letramento:

a leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros.

A perspectiva do letramento confere ao ensino da leitura a possibilidade de o aluno aprender melhor, estabelecer relações, fazer inferências e desenvolver a capacidade crítica. Nesse sentido, a prática de atividades interdisciplinares que envolvam diversos componentes curriculares pode propiciar uma das exigências da educação: o desenvolvimento de indivíduos letrados.

Desse modo, o trabalho interdisciplinar na escola, como uma prática de integração entre os componentes do currículo, em que assegura aos alunos a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, promove a discussão, a pesquisa, a descoberta e o diálogo, mediando, assim, a comunicação entre os sujeitos da aprendizagem, e destes com o mundo.

A interdisciplinaridade vai propiciar uma amplitude na visão de mundo do educando, e é uma forma extremamente interessante e muito mais criativa de institucionalizar a produção do conhecimento nas escolas.

2.1.7 Letramento literário

O texto literário é uma das possibilidades culturais de encontrarmos os valores e conhecimentos da nossa sociedade em tempo e espaço diferentes dos quais nos situamos. O exercício da linguagem literária, especialmente pela leitura, constitui um evento de letramento, pois é capaz de proporcionar ao leitor a

“reconstrução dos saberes do homem e do mundo” a partir do contato com experiências já vivenciadas por outros indivíduos (COSSON, 2007, p. 16).

Cosson (2007, p. 16) afirma que a literatura é um poderoso veículo de expressar o mundo e a comunidade a que pertencemos:

é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de fazer dono da linguagem.

O processo de compreensão do texto literário pressupõe uma prática social, e, como tal, implica a troca de experiências entre o leitor e o escritor, resultado da interação entre as visões de mundo do autor, situado em momento e espaço diferentes do leitor.

Cosson (idem, p. 27) nos auxilia a entender como o mecanismo de construção de sentidos da leitura literária contribui para a promoção de uma cultura de letramento. Segundo o autor, o processo de interpretação desse gênero textual pressupõe uma ação solidária, ou seja, leitor e escritor compartilham solidariamente na troca de sentidos e visões de mundo, tanto de indivíduos da mesma comunidade como de sociedades diferentes:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro... É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrindo-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto.

Tiesenhausen (2008, p. 14) contribui para essa discussão ao tratar a prática cultural da leitura literária como uma atividade que traz ao leitor “o prazer pela desconstrução com sua própria voz, buscando a fala interior, quando a narratividade é desconstruída”. Nesse sentido, o leitor passa a desenvolver habilidades de letramento ao substituir a postura alienada diante do texto, construindo o sentido, como prática social da linguagem.

Os efeitos da leitura literária corroboram para a formação de leitores aptos a compreenderem a função social da literatura na escola, uma vez que “o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2007, p. 28).

Acreditamos que o gênero literário, especialmente as narrativas de ficção, também é um modo de formarmos leitores proficientes, críticos e capazes de compreenderem que ler e conhecer os diversos estilos literários é ir além da leitura superficial.

Assim, diante da exposição acerca do letramento literário, nos apropriamos das palavras de Cosson (idem, p. 30) para defender a necessidade dessa prática na escola:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem.

2.2 LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE

Compreendemos a leitura enquanto um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade (ZILBERMAN & SILVA, 1988).

2.2.1 O ato de ler: o que é leitura?

Os estudos no tocante ao processo de leitura comprovam que ler é um ato interdisciplinar, que por muito tempo esteve restrito à mera decodificação do que está escrito. Ler um texto é realizar, além da decodificação de sons em letras, “a apreensão de seu sentido e de sua coerência interna” (BORTONE, 2008, p. 7).

A leitura é um meio privilegiado para estabelecer o encontro entre as habilidades cognitivas e metacognitivas do leitor - capacidade de interpretar, fazer analogias, construir inferências, refletir sobre o que foi lido, tirar conclusões, fazer julgamentos, entre outros.

Assim, Kleiman (1993, p. 12) conceitua a leitura como:

processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como *faculdades*, necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória. (Grifos da autora)

Essa concepção quanto ao ato de ler nos remete, necessariamente, à leitura como uma prática social, ou seja, “uma prática que remete a outros textos e outras leituras” (KLEIMAN, 1993, p. 10). Além de ser um meio de acesso à informação, é uma maneira de proporcionar aos indivíduos o contato com a realidade que os cerca, possibilitando, a partir do contato com o texto escrito, meios para defender suas ideias.

Isso significa que o conceito de leitura deve ser abordado no sentido das práticas de letramento, uma vez que é exigência das sociedades modernas o domínio da leitura e da escrita como meio de plena participação social, pois estamos inseridos em “uma nova realidade social, na qual não basta ler e escrever, é preciso saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade moderna nos faz a todo o momento” (BORTONE, 2008, p. 8).

Dessa forma, não só o texto escrito, mas também filmes, músicas, propagandas, enfim, todos os gêneros textuais sociais disponíveis são meios de um cidadão letrado fazer uso da leitura em todos os momentos de sua vida, em outras palavras, é uma forma de lermos a realidade a nossa volta.

2.2.2 A leitura na escola

Kleiman (1993, p. 15) afirma que o trabalho desenvolvido no ambiente escolar, em especial por meio do componente curricular de Língua Portuguesa, ainda está relacionado à árdua tarefa de decifrar palavras. Para a autora, a tradição escolar não proporciona atividades prazerosas de leitura, e cada vez mais os alunos têm a percepção de que ler é um ato extremamente difícil.

Os motivos pelos quais os alunos não gostam de ler estão nas concepções inadequadas sobre a natureza do texto e da leitura trabalhadas em sala de aula. Os educandos fracassam, pois não conseguem extrair o sentido da leitura, como resultado da interação entre o sujeito-leitor, que traz conhecimentos diversos, e o texto.

Acerca da concepção escolar da leitura, Kleiman (1993, p. 16) discorre que:

as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português...

A partir desse apontamento, a autora descreve algumas concepções de leitura existentes no âmbito educacional. A primeira equivale à leitura como

“decodificação”, que pressupõe uma atividade meramente superficial das informações contidas no texto. “Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno” (KLEIMAN, 1993, p. 20-21).

Há também a concepção que vê a leitura como “avaliação”, na qual o professor afere a capacidade leitora do aluno por meio da atenção à pronúncia e à pontuação quando lemos em voz alta. Tal concepção dificilmente contribui para a formação de leitores proficientes.

Além das duas concepções mencionadas, a autora discorre sobre a possibilidade de uma concepção “autoritária”, em que a única interpretação cabível é ditada pelo professor. Assim, a leitura se distancia do elemento fundamental na construção do sentido de um texto, ao desconsiderar os significados atribuídos ao texto pelos alunos. Nesse tipo de abordagem desconsideram-se quaisquer oportunidades de construção conjunta dos sentidos entre as ideias e as oportunidades de compreensão do texto.

Diante dessa discussão, Kleiman (1995, p. 49) aborda uma perspectiva de leitura a partir da interação entre autor e leitor, colocando o texto no centro dessa interação. A tentativa da autora é desenvolver estratégias de leitura para abordar o texto:

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Isso significa dizer que “as estratégias de leitura estão baseadas no conhecimento implícito” (KLEIMAN, 1995, p. 65), em outras palavras, a leitura deve estabelecer uma interação entre os níveis de conhecimento do leitor, sejam eles de qualquer natureza, linguísticos, textuais e de mundo. Nesse caminho, diremos que

o ato de ler deve proporcionar ao leitor a interação com o texto para a produção de um sentido.

Entendemos que a leitura não pode ser concebida como um ato isolado em si, a qual já não atende às demandas sociais de nossas sociedades modernas. Esse ato deve superar as concepções tradicionais, para atender as necessidades sociais do leitor, rumo a uma prática efetiva de letramento.

2.2.3 Os processos de leitura: o texto

Na discussão proposta anteriormente, vimos que a concepção de leitura não pode ser atribuída ao mero ato mecânico de decodificação de palavras, uma vez que durante a sua realização são ativados conhecimentos entre as informações contidas no texto e as informações provenientes dos próprios leitores. Por isso, precisamos, aqui, entender com clareza o que vem a ser um texto.

Kato (1985, p. 57) considera “o texto não apenas como unidade formal, mas sobretudo como uma unidade funcional, isto é, uma unidade de comunicação”. A autora afirma que essa visão de texto define a leitura como um ato de reconstrução dos processos da produção textual.

A natureza dos textos, muito longe de ser fragmentada, é essencialmente relacional, o que leva a um sentido, a uma unidade. Para encontrar esse sentido, é preciso reconstituir o todo, discriminar quais são os pontos principais, pesar o que é essencial e o que é secundário. O ato de leitura é todo feito de integrações de partes, que, se bem feita, leva à identificação de uma unidade de sentido.

Bortone (2008, p. 9) define o texto como a concretização do discurso, que faz parte de nossos contatos sociais, de nossa competência interacional. Para a autora, o texto possui três propriedades: função comunicativa, unidade semântica e unidade formal.

Por função comunicativa entendemos as intenções do autor do texto, que englobam o contexto sociocultural em que se insere o discurso e a delimitação dos conhecimentos partilhados pelos interlocutores. A unidade semântica diz respeito

ao campo da coerência – para ser um texto, uma ocorrência linguística precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo (idem, p. 10). Já a unidade formal– terceira propriedade – refere-se à coesão.

Koch & Elias (2004, p. 45-54) discorrem sobre as formas de conhecimento na interação entre leitor e texto:

1. O conhecimento ilocucional: permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor, em uma dada situação;
2. O conhecimento comunicacional: quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa;
3. Conhecimento metacomunicativo: aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio de sinais de articulação ou apoio textuais;
4. Conhecimento superestrutural ou sobre gêneros textuais: tipo de conhecimento que nos permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social.

No tocante à interação entre leitor e texto, cabe também ao professor em sala de aula o papel de facilitador do processo de compreensão textual. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo & Fernandes (2006, p. 168) afirmam que o educador deve ser o construtor de “andaimes”, que significa o auxílio visível ou audível que um membro mais experiente pode dar a um aprendiz.

Outro conceito referente aos andaimes, segundo Blom & Gumperz (1998, p. 100), é o de pistas de contextualização, significando “todos os traços linguísticos, que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”, que podem aparecer “sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante”. Para os autores, as pistas de contextualização não podem ser discutidas fora de determinado contexto, ou seja, são transmitidas como parte do processo interativo.

Desse modo, o professor, como participante mais experiente do contexto de sala de aula, deve conduzir o processo de andaimagem a fim de auxiliar o

aprendiz. Kleiman (2004) menciona que em sala de aula é necessário que se desenvolvam estratégias que imitem o comportamento de um leitor proficiente até que o aluno consiga executá-las por si só.

Esse trabalho de andaimagem, para Bortoni-Ricardo & Fernandes (2006), deve envolver estratégias que possam ajudar o aluno a ampliar seu raciocínio e estabelecer as relações entre o conhecimento novo e o conhecimento interiorizado.

Auxiliando a discussão, Dell'Isola (2004, *apud* Bortone, 2008, p. 10-11) propõe que as atividades de leitura devem abarcar três níveis no processamento, para que o educando alcance a compreensão do texto, a oportunidade de aprender a relacionar conceitos e construir novos conhecimentos com muito mais autonomia. Vejamos como a autora descreve esses três níveis:

1. A leitura objetiva, na qual se aborda o que está explícito no texto, fazendo-se um levantamento do contexto e do vocabulário, o qual irá situar a época e o gênero daquele texto;
2. A leitura inferencial, na qual o aluno é levado a fazer inferências sobre o que está implícito no texto. Este nível de leitura é essencial, pois o aluno faz as inferências baseando-se na sua visão de mundo, suas experiências e por meio das pistas que o texto nos dá.
3. A leitura avaliativa, na qual o aluno extrapola o texto, manifestando sua postura crítica a partir de suas ideologias e julgamentos pessoais diante das ideias expressas pelo autor, sendo, essa forma, uma ponte para a produção do texto.

Marcuschi (1998) também nos auxilia a entender os aspectos envolvidos na compreensão dos textos. O autor aborda sete condições para que a compreensão textual se estabeleça de maneira eficiente. De acordo com o autor, essas condições são:

1. de base textual: existência de um sistema linguístico de domínio comum e suficiente aos propósitos dos interactantes;
2. de conhecimentos relevantes partilhados;
3. de coerência: como um dos fatores condicionantes necessários à compreensão, a coerência temática é construída tanto na produção como na recepção do texto;
4. de cooperação: a compreensão se dá como uma atividade interacional em situações concretas e reais de recepção e produção, exigindo contratos e negociações bilaterais que se evidenciam na colaboração mútua que, mesmo quando violada, deve preservar vias de acesso relevantes;

5. de abertura textual: na medida em que a compreensão se submete à condição (4), o texto transforma-se numa proposta de sentido com características de abertura estratégica, ou seja, com n possibilidades interpretativas dentro de alternativas mutuamente aceitáveis;

6. de base contextual: a condição (5) cria uma indeterminação que as condições (2) e (4) resolvem apenas parcialmente. Por isso, é necessária outra condição que requer a presença de contextos suficientes situados num tempo e espaço, definidos tanto para a produção como para a recepção;

7. de determinação tipológica: se a condição (6) exige contextualização, ainda não determina a qualidade textual, que só ocorre em se considerando o tipo de texto, pois cada tipo carrega em si condições restritivas específicas, tanto de contextualização como de indeterminação agindo conjuntamente com as condições (5) e (6).

Diante dessa exposição teórica, acreditamos que o processo de leitura é marcado, portanto, por movimentos contínuos de análise. O leitor precisa desdobrar o material em suas partes constitutivas e só pode fazê-lo quando percebe que foram organizadas e conectadas pelo autor. Por outro lado, de nada vale o leitor identificar as partes do texto se esses pedaços não o levarem a um sentido, a uma unidade. Para encontrar esse sentido, é preciso reconstituir o todo, discriminar quais são os pontos principais, pesar o que é essencial e o que é secundário. Como se vê, a leitura, quando bem feita, leva à identificação de uma unidade de sentido.

A fim de conhecer os elementos relacionados à compreensão no ato de ler, buscamos o apoio em Bortone (2008), que considera que a compreensão textual somente é realizada com competência quando a metodologia de leitura consegue fazer com que o leitor atinja as quatro dimensões que envolvem os textos, a saber: contextual; textual; infratextual; intertextual.

Conforme a autora, a **primeira dimensão** (contextual) refere-se à propriedade sociocomunicativa, inerente a todo texto – o contexto. Essa dimensão abrange tanto as informações do autor como a funcionalidade do material escrito. O primeiro aspecto abrange a compreensão das informações explícitas e as implícitas no texto, “essas informações, embora nem sempre estejam explícitas, são compreendidas pelo nosso conhecimento de mundo”, isto é, está relacionada a

um certo momento histórico, reflexo de experiências, crenças, costumes, ideologias e visões de mundo de determinada época (idem, p. 11).

O aspecto funcional está inserido na capacidade do leitor em distinguir a finalidade do texto que se lê, como convencer, ensinar, produzir emoções, contar história, informar ou defender um ponto de vista (idem, p. 11).

A **segunda dimensão** (textual) está relacionada aos aspectos formais e à carga semântica textual. A autora sugere que o leitor deve ser capaz de compreender a organização dos elementos responsáveis pela progressão textual, como os componentes coesivos, o vocabulário e a coerência. (idem, p. 12)

No tocante à **terceira dimensão** (infratextual), Bortone (2008, p. 37) diz que também incide sobre a coerência textual, no entanto, o destaque aqui é dado à carga de inferências que construímos durante a leitura; são as informações implícitas responsáveis por completar o sentido do texto. Segundo a autora,

a informação, em seus vários níveis de representação, é parcialmente dada de maneira explícita no texto. Uma grande parte da informação textual é obtida apenas por implicação. Essa parte implícita da informação é a **inferência**. (grifos do autor)

Dell'Isola (2004) também considera que “o processo inferencial é uma importante ferramenta na metodologia da leitura”. Para ativar a capacidade inferencial do leitor é preciso que ele perceba, a partir das pistas que o texto nos dá, outras informações que contribuam para a construção de sentido do texto.

Na **quarta dimensão** (intertextual), encontram-se as referências a textos já lidos anteriormente.

A intertextualidade é a característica que faz de um texto dependente de outro. Quando lemos um texto e percebemos nele marcas e ou referências a textos anteriormente lidos, estamos diante de uma intertextualidade. (BORTONE, 2005, p. 42)

Podemos mencionar a leitura do texto literário como prática pedagógica de utilização e reconhecimento das dimensões textuais, uma vez que cabe ao leitor desconstruir o discurso do texto, contextualizá-lo ao momento histórico e social do

autor, tirar suas conclusões e impressões e até argumentar sobre o diálogo do autor, contrapondo-o ao seu tempo.

2.2.4 A inserção da literatura no Ensino Médio

Após a discussão no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora rumo à construção de sentido durante o contato com o texto, resta-nos saber qual a função da leitura literária para a formação de leitores críticos, capazes de perceber os sentidos próprios dos textos literários. Segundo Tiesenhausen (2008, p. 6), ensinar a ler com proficiência, também, é orientar o aluno “a ser intérprete das vozes dos escritores, praticando uma *relação de alteridade* com a diversidade de gêneros literários, nos diferentes níveis de leitura” (grifos da autora).

Zilberman (2005, p. 77) menciona a importância da leitura literária, traçando o histórico da regulamentação dos objetivos e conteúdos pertinentes ao componente curricular de Língua Portuguesa. A autora afirma que após a Revolução de 1930 e a criação do Ministério da Educação, houve a preocupação em regulamentar, no âmbito do ensino primário e secundário, a meta principal da cadeira de Português, a qual seria:

proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe **o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária.** (Grifos nossos)

Em 1942, a leitura tornou-se “passagem para a literatura” por meio da ênfase dada ao ensino de leitura a partir dos textos literários, especialmente, dos clássicos em prosa (idem, p. 79).

A partir da década de 50, as reformas, como a Lei de Diretrizes e Bases (1960), alteraram a concepção de ensino, mas não mudaram “a noção básica de que a leitura – sempre do texto literário – forma a base do ensino, concentrada nas disciplinas relacionadas à aprendizagem da língua materna” (idem, p. 80).

Assim, podemos perceber que o texto literário sempre teve status privilegiado na função de desenvolver o gosto pela leitura, no entanto, por muitas vezes, os alunos do ensino médio demonstram dificuldade em construir sentido à leitura desse gênero e em compreender a finalidade do contato com ele.

Jauss (1975 *apud* Zilberman, 2005, p. 83) afirma que o leitor do texto literário deve captar que

a função social da literatura só se manifesta em sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-forma sua compreensão do mundo e, com isso, repercute também em suas formas de comportamento social.

O autor explica que a orientação para a leitura do texto literário deve ser sustentada pela interação entre autor/leitor, cabendo ao segundo a constituição do sentido do material literário a partir de sua participação, imaginação e experiência.

Zilberman (*idem*, p. 84) se manifesta sobre o comentário de Jauss afirmando que a estrutura, muitas vezes, indeterminada do material literário determina a possibilidade do leitor se envolver no processo de significação do texto:

esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, resumir o conjunto e decidir-se entre iludir com a ficção e observá-la criticamente. A consequência é que ele aprende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas por faltarem em sua vida pessoal.

Para a autora, o contato com o texto literário capacita o leitor a refletir e, também, a mudar seu pensamento, uma vez que o significado do texto incide no diálogo entre a identidade do leitor e do autor. Dessa forma, um texto literário, mesmo escrito em épocas distintas aos leitores, é capaz de compartilhar uma gama de pensamentos que os levem a se posicionar criticamente diante da leitura.

A explanação teórica anterior nos auxilia a compreender que a leitura do texto literário também nos remete às práticas de letramento, já que “ler é pensar o pensamento dos outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar” (ZILBERMAN, 2005, p. 85).

2.2.5 A leitura do texto literário

O autor do texto literário conduz, por meio da sensibilidade, das sensações e emoções, o leitor a uma forma diferente de compreender o mundo. Segundo Pacheco (2004, p. 212),

O artista, poeta, escritor literário são aqueles que sentem, aqueles que penetram na realidade e desenvolvem seus conhecimentos não apenas pela via da razão e da lógica, mas, também da sensibilidade, da emoção e da intuição... tão importantes quanto a razão. São formas outras de se apropriar do mundo e do conhecimento. A arte é também uma forma de compreensão da realidade.

Ler um texto literário significa criar um diálogo entre o leitor e as ideias, valores, pensamentos e ideologias dominantes à época do escritor. Segundo Bakhtin (2000), esse diálogo se constrói em decorrência da natureza polifônica e dialógica do discurso literário. Orlandi (in Zilberman, 1988, p. 60) afirma que os sentidos do texto são criados, ou seja, “construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas”.

A prática da leitura literária possibilita o compartilhamento de informações a partir do contato entre autor, obra e interlocutor. Essa atividade de leitura tem como principais objetivos a análise e reflexão, o que implica a construção de um leitor ativo e crítico.

Soares (1999 *apud* Pacheco in Paiva, 2004, p. 214) trata dos objetivos da leitura do texto literário:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura: análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista, a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos...

Outro aspecto importante da leitura literária é a possibilidade da realização da atividade interdisciplinar de leitura, sugerida pela reconstrução do contexto histórico e cultural do texto em questão, pela inferência à intenção do autor, sua

experiência quanto aos momentos históricos relacionados, pelas marcas do texto que definem um dado estilo literário, pelo valor ideológico do texto e do autor e pela sensibilidade. Nesse sentido, estabelecemos a importância do letramento literário que, como já discutimos, possibilita aos alunos uma forma de exercício para a leitura proficiente.

A leitura e análise do material literário sugerem ao aluno o contato com um bem histórico e artístico da humanidade, trazendo, em sua essência, informações quanto aos contextos e momentos da sociedade de determinada época. Nessas construções, há crenças, aspirações, ideologias, histórias, sentimentos e emoções, que contribuem para o crescimento da visão de mundo do educando. O leitor, ao ler um texto literário, passa a construir ligações e significações entre o mundo real e o momento vivido pelo autor.

2.2.6 Leitura literária no Ensino Médio

Em escolas de Ensino Médio, normalmente, as aulas de Literatura não proporcionam espaço diante das inúmeras possibilidades oferecidas pelo letramento literário. Segundo Cosson (2007, p. 20),

No ensino médio o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, da história da literatura brasileira, usualmente na forma mais indigente, quase apenas como uma cronologia literária em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional.

Devemos compreender os textos literários como forte recurso para a leitura interdisciplinar, que envolve e reconstrói significados. Quanto à construção de significados por meio da leitura, Tiesenhausem (2008, p. 21) nos chama atenção para a intertextualidade do escrito literário, o que nos possibilita relacioná-lo a outros textos. Dessa forma,

a leitura literária não visa estabelecer a verdade absoluta do texto, mas a sua pluralidade: nela ingressa-se de inúmeras formas sem que nenhuma se possa garantir como a principal. Cada leitura sai à procura de um itinerário que não exclui a existência de outros, apenas se afirma como

mais provável, ou seja, ela existe para multiplicar e partilhar significados, não para atingir um significado último.

Desta feita, a análise desses textos não pode se restringir ao mero reconhecimento de estilos, datas e autores. Conforme a autora (*idem*, p. 21-22), os nossos estudantes também não leem literatura, já que “a prática de leitura literária em nossas escolas restringe-se aos textos encontrados nos livros didáticos”.

Lajolo (1988, *apud* Zilberman & Silva, 1988, p. 88) reitera essa afirmação ao pressupor que “a relação do sujeito (o teórico, o crítico, o professor) com seu objeto de estudo (os textos) não é de contemplação transparente e objetiva”.

Para a autora (*idem*, p. 92-93), é “muito pequena a contribuição das teorias da literatura às teorias e práticas de leitura”, por isso é preciso que a escola transforme a leitura literária que patrocina em uma atividade mais significativa, uma vez que literatura, no âmbito escolar, ainda

traduz-se, por exemplo, em inspirar roteiros ou atividades de leitura, a serem executados em classe, sob a batuta de um professor... Ensinar que um texto é épico ou lírico, que tal passagem ilustra o nacionalismo romântico, que tal outra representa o estilo telegráfico de Oswald de Andrade, que as linhas de tanto a tanto ilustram a metalinguagem machadiana, que o eu-lírico das cantigas de amigo é feminino são conteúdos escolares e derivam da circulação que, no contexto escolar, têm convenções e protocolos da leitura literária.

Nesse sentido, para uma efetiva mudança junto ao trabalho com a leitura literária, tomemos a lição que nos oferece Lajolo (*idem*, p. 96-97):

Se, então, em vez de patrocinar exclusivamente roteiros de leitura inspirados nesta ou naquela teoria, a prática de leitura escolar centralizar sua reflexão sobre o ato concreto de leitura em curso no espaço da sala de aula e sobre as interpretações que aí ocorrem (inclusive as decorrentes de roteiros de atividades), a leitura literária escolar pode converter-se numa prática de instauração de significados e, com isso, transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras.

Na consecução deste projeto, a escola ganhará, sem dúvida, uma densidade nova, ao devolver criticamente aos canais competentes – as comunidades interpretativas oficiais – a imagem de literatura que deles emana.

E desenvolvendo-a, mesmo que deformada e quase irreconhecível, por força das sucessivas adaptações e reduções que lhe imprime o longo percurso, talvez esta devolução crie condições objetivas para que os que

se ocupam de teoria(s) literária(s) se ocupem dela(s) levando em conta também as práticas sociais nas quais circula o objeto de que se ocupam: o texto chamado de literário.

2.2.7 Por que a leitura interdisciplinar?

A interdisciplinaridade é um dos objetos da leitura, uma vez que “o texto é fonte de conhecimento do real, conexão entre a sala de aula e a sociedade” (ZILBERMAN E SILVA, 1988, p. 15). Além disso, como já discutimos, desde o crescimento das sociedades modernas, ler com proficiência se tornou um quesito indispensável à ascensão a novos graus do ensino e da sociedade.

Entendemos que, em nossa prática docente, não podemos tratar os conhecimentos como fatos isolados ou fragmentados, já que a nossa relação com o mundo social se dá de maneira global. Ao ler, construímos uma rede de relações entre o que conhecemos – a nossa carga de experiência – e a nova informação, ou seja, damos sentido e significado à rede de relações proporcionadas pela prática da leitura.

A importância em relacionarmos as atividades de leitura às práticas interdisciplinares está descrita no item mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CEB/CNB nº. 15/98, instituídas pela Resolução nº. 4/98, que, dentre outras disposições, determinam que os currículos se organizem em áreas – “a base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento” – estruturadas pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização, da identidade, da diversidade e autonomia.

Foram organizadas e propostas três áreas curriculares: Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas, Filosofia e suas tecnologias. Entre os princípios pedagógicos que estruturam as áreas de conhecimento destaca-se como eixo articulador, a interdisciplinaridade.

Outro ponto a considerar, para que passemos a desenvolver os mecanismos de leitura por meio de práticas interdisciplinares, está no esforço do MEC em substituir o vestibular tradicional pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Esse exame tem como referência a avaliação a partir de competências e habilidades adquiridas pelo aluno do Ensino Médio, fundamentado nas práticas sociais que envolvem o processo educativo:

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos. Há uma dinâmica social que nos desafia, apresentando novos problemas, questiona a adequação de nossas antigas soluções e exige um posicionamento rápido e adequado ao cenário de transformações imposto pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas com as quais nos deparamos nas últimas décadas. (ENEM – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA, 2005, p. 7)

Para os representantes do MEC:

a ideia de interdisciplinaridade tende a transformar-se em bandeira aglutinadora na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações, envolvendo diferentes disciplinas (ENEM – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA, 2005, p. 42).

a interdisciplinaridade é hoje uma palavra-chave para a organização escolar. O que se busca com isso é, de modo geral, o estabelecimento de uma intercomunicação efetiva entre as disciplinas, por meio do enriquecimento das relações entre elas. Almeja-se, no limite, a composição de um objeto comum, por meio dos objetos particulares de cada uma das disciplinas componentes (idem, p. 49).

Diante dos objetivos desta pesquisa, nos cabe, ainda, compreender as definições de competências e habilidades, segundo os eixos teóricos que estruturam o ENEM, para que possamos, na prática docente, realizar atividades interdisciplinares que conduzam à competência leitora de alunos do Ensino Médio. Quanto à atividade de leitura, há, na Fundamentação Teórica-Metodológica do Enem (2005, p. 19), os seguintes questionamentos:

Qual a diferença entre competência e habilidade de ler? Saber ler, com habilidade, não é o mesmo que saber ler com competência relacional. Em muitas situações (quando temos de ler em público, por exemplo), ou não sabemos ler, ou temos dificuldades para isso. Como coordenar as perspectivas do texto, dos ouvintes e do leitor?

Por meio de questionamentos como esses, torna-se claro que a competência leitora abordada e avaliada pelo Enem é compatível com a visão de leitura dentro da perspectiva de letramento, em que “saber ler com habilidade, não é o mesmo que saber ler com competência relacional”. (idem, p. 19).

A competência relacional, de acordo com a Fundamentação Teórico- Metodológica do Enem (idem, p. 21), é assim definida:

Competência é a qualidade relacional de coordenar a multiplicidade (concorrência) à unicidade (competição). Para isso, supõe habilidade de tratar – ao mesmo tempo – diferentes fatores em diferentes níveis. É o que acontece com uma mãe, que enquanto amamenta o filho pequeno, ajuda (verbalmente) o filho maior a fazer a lição. Ou seja, cumpre tarefas, ao mesmo tempo, em níveis diferentes (um físico e próximo, outro verbal e distante).

Assim, quanto à atividade de leitura, o Enem não avaliará o aluno que sabe ler, mais do que isso, colocará à prova aquele que é capaz de estabelecer relações com diferentes níveis de interação a partir do contato com o material escrito. Nesse sentido, entendemos que ter habilidade em leitura não pressupõe competência leitora. Por exemplo, um aluno que tem fluência em ler em voz alta, mas não consegue depreender o que leu, tem apenas habilidade e não competência leitora.

2.2.8 O Enem e a competência leitora

O Enem avalia as competências e habilidades adquiridas pelo aluno do Ensino Médio a partir da área curricular denominada “Linguagens e Códigos”. Dessa maneira, estabelece o papel fundamental da leitura como pré-requisito para aquisição de todas as competências inerentes a quaisquer disciplinas. A leitura, mencionada na matriz do Enem como “arquicompetência”, pressupõe que:

a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema

matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura (DOCUMENTO BÁSICO DO ENEM, 1999. p. 9).

Assim, por meio de algumas das competências desse sistema de avaliação, perceberemos o amplo espaço dado à leitura e como a interdisciplinaridade influencia diretamente na proficiência leitora do aluno:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens: matemática, artística e científica;
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, dos processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- IV. Relacionar informações representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (ENEM – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA, 2005, p. 59).

Quanto à importância da leitura literária e como ela se constrói de maneira interdisciplinar, os eixos teóricos que estruturam o Enem reiteram a possibilidade de uso do material literário como forte recurso de promoção da interdisciplinaridade:

A literatura interessa particularmente por utilizar-se da língua escrita em sua produção. Saber produzir um texto literário é muito mais do que saber escrever bem. O texto literário tem uma representação no mundo da arte. A literatura tem códigos próprios construídos no campo literário: a escolha de temas, recursos linguísticos, tipos de textos, estilos (ENEM – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA, 2005, p. 58).

O texto literário é considerado como “tudo que está interligado ao homem. O homem é um texto, formado e formador de textos. E o texto só existe no social e para o social” (ENEM – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA, 2005, p. 58). Diante disso, a presença de habilidades fundamentadas na leitura literária:

5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu

contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.

A habilidade procura avaliar o conhecimento sobre uma linguagem manifesta por um código específico, o artístico, construído nas relações do campo da arte com seus esquemas de valores próprios, manifestos na produção de textos e na leitura de determinados campos de divulgação do objeto artístico (ENEM – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA, 2005, p. 73).

15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (MATRIZ ENEM – 2009)

Reiteramos, aqui, com o auxílio da discussão anterior, a necessidade de compartilharmos experiências interdisciplinares de leitura – foco desta pesquisa -, com a intenção de proporcionar aos nossos alunos um meio, também, de ascensão de grau escolar.

2.2.9 O perfil do professor em constante processo de letramento

Seguramente, é mais trabalhoso desenvolver um projeto de leitura interdisciplinar, pois exige mais planejamento, mais sintonia com as diversas áreas do conhecimento e maior mobilização do professor no cenário educativo. A atividade do professor que só trabalha com conteúdos e realiza avaliações de tempos em tempos é relativamente simples. No entanto, o docente disposto ao trabalho interdisciplinar precisa ir além desse fazer mínimo. Precisa assumir suas múltiplas tarefas, que hoje são muito mais complexas que no passado, como a de gerar conhecimento significativo a todos os estudantes, criando uma dinâmica cotidiana que garanta ao aluno um ambiente que estimule o pensamento, a criatividade e o diálogo.

O professor com perfil interdisciplinar deve procurar conhecer um ponto de equilíbrio entre os diversos conteúdos estudados na escola e relacioná-los de maneira significativa. Isso quer dizer que não basta conhecer apenas o seu componente curricular, como também os outros. Todos os conhecimentos se

entrelaçam, por isso, nada impede um professor de Literatura Brasileira conhecer, por exemplo, um pouco de Sociologia, Filosofia, História e relacionar tais áreas do conhecimento com o contexto literário, social e filosófico de determinado estilo literário. Esse procedimento pode ser realizado entre vários professores, mas nada impede que um docente apenas faça de suas aulas um momento de reflexão, inferência e analogia, a partir de uma visão interdisciplinar de qualquer conteúdo.

Dessa maneira, o professor envolvido e comprometido com o fazer interdisciplinar deve manter-se informado, disposto a caminhar em busca de novos conhecimentos e, constantemente, repensar e planejar novos rumos para a sua atividade. Como vemos, aquele que se compromete com a interdisciplinaridade passa a se manter em constante processo de letramento, ao fazer de sua jornada diária um meio para aquisição de novas fontes de reflexão. Nesse sentido, o maior objetivo desse tipo de profissional é desempenhar bem o seu papel nas práticas sociais que envolvem professor, aluno, escola e sociedade.

Para compreender como se dá o mecanismo de formação do perfil do professor interdisciplinar, convidamos para a discussão dois estudiosos no assunto: Japiassu (1976; 1992) e Fazenda (1994).

De acordo com Japiassu (1976, p.82; 1992, p.89), a atitude de curiosidade, de descoberta e de reconhecimento da necessidade de aprender com outras áreas do conhecimento são ações capazes de definirem, em primeira instância, o perfil do professor interdisciplinar. Isso, porque, a prática da interdisciplinaridade requer uma visão mais profunda e inovadora acerca do conhecimento, sugerindo insatisfação com o saber fragmentado.

Desse modo, a proposta interdisciplinar sugere novos rumos ao ensino tradicional, baseado na perspectiva isolada entre as disciplinas, revitalizando a função precípua dos professores na formação dos estudantes para o mundo.

Tal perspectiva propõe aos docentes a necessidade de aprender a realizar uma análise crítica sobre seus conhecimentos, uma vez que se faz necessário aprender a romper com as amarras tradicionais de aprendizagem e reflexão.

Japiassu (1976, p. 103-113) considera que o professor interdisciplinar possui as seguintes características: demonstra competência quanto ao domínio teórico de sua disciplina e é capaz de participar de intervenções concretas na realidade social, por meio, por exemplo, de projetos em parceria ou individualmente. Para isso, cabe aos professores possuírem a clareza e a capacidade de explorar as relações de interdependência e conexões recíprocas entre os mais diversos componentes curriculares, demonstrando, aos alunos, as contribuições de várias disciplinas para a construção do conhecimento significativo.

Fazenda (1994) sugere que os professores necessitam partilhar, não somente seus conhecimentos, como também suas experiências e visões de mundo. Além disso, propõe ao docente interdisciplinar a busca de uma leitura de renovação, reestruturação e resignificação da sua atividade cotidiana.

Conforme os pressupostos de Japiassu (1976;1992) e Fazenda (1994), concebemos a interdisciplinaridade como uma manifestação concreta de construção do saber, capaz de integrar diferentes potencialidades, competências e habilidades.

2.2.10 Transversalidade e interdisciplinaridade

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos uma ampla discussão acerca da necessidade de a escola, como agente responsável pela formação de cidadãos, incluir questões sociais no currículo escolar. Para tanto, propôs um conjunto de temas, denominado “temas transversais”, cujo objetivo maior é fazer com que questões sociais sirvam de aprendizagem e reflexão para os alunos. Os temas propostos envolvem a vida coletiva, como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual. O mais interessante desse projeto é que os temas transversais devem ser conteúdos trabalhados entre todas as áreas de conhecimento escolar, por isso a denominação “transversalidade”.

A reflexão aqui sugerida, com vistas à transversalidade, tem importância para esta pesquisa em virtude de, segundo os PCN's (1997), ser incumbência da escola, em suas práticas pedagógicas, a formação de cidadãos com capacidade

social efetiva. Nesse sentido, diremos que os PCN's discutem a necessidade de formação de indivíduos letrados, estabelecendo um meio em potencial de a escola conduzir a análise de temas de origem social a partir de diversos ângulos, ou seja, com o contato com as várias áreas do saber. Assim, com a intervenção desse projeto, com vistas, também, à interdisciplinaridade, a contribuição da escola é

- desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes:
- posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
- não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
- incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 24).

Conforme os PCN's (1997, p. 29), a justificativa para a transversalidade está na complexidade temática que envolve as questões sociais:

Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade.

[...] Conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática também comparecem: questões de saúde são temas de debates na imprensa, informações importantes são veiculadas por meio de folhetos; a leitura e a compreensão de tabelas e dados estatísticos são essenciais na percepção da situação da saúde pública. Portanto, o tema Saúde tem como especificidade o fato de, além de conhecimentos inerentes a ele, nele convergirem conhecimentos de áreas distintas. (Grifos nossos)

Envolvemos nessa perspectiva de transversalidade um dos objetos de análise desse trabalho: a *interdisciplinaridade*. De acordo com a explanação fundamentada nos PCN's, acreditamos que a transversalidade leva à interdisciplinaridade, uma vez que ambas trazem em sua essência o estabelecimento das teias de interrelações entre as disciplinas. No entanto, segundo os PCN's (1997, p. 31), há uma diferença entre ambos os conceitos, em que a interdisciplinaridade é entendida como a continuidade entre as disciplinas, já

a transversalidade é vista como o estabelecimento de questões da vida real dentro de conhecimentos teoricamente sistematizados, ou seja, os temas sociais devem ser desenvolvidos no âmbito das áreas convencionais e não a partir das relações entre elas.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a interrelação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).

Ainda assim, mesmo estabelecendo essa dicotomia, os PCN's (idem) defendem que, “na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente”, uma vez que não há possibilidade de realização de um trabalho regido pela transversalidade em uma perspectiva disciplinar rígida, assim, esse trabalho possibilitaria a interdisciplinaridade.

Vemos na interdisciplinaridade um eficaz meio de condução do estabelecimento das interrelações entre as várias áreas do saber, mas, além disso, a consideramos uma proposta pautada nas práticas de letramento, que se manifestam em teorias voltadas para a formação de indivíduos capazes de atuarem criticamente diante da complexidade da sociedade que os cerca. Desse modo, supomos que a reflexão favorecida por temas de ordem social necessariamente se fará completa se conduzida, também, pelo olhar da interdisciplinaridade

CAPÍTULO 3

SITUANDO E DESCREVENDO A PESQUISA

A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura. (SOARES, 2004)

Neste capítulo, descreveremos o ambiente pesquisado, os procedimentos metodológicos que orientaram o trabalho e as análises dos resultados obtidos pelos alunos, após a aplicação da pesquisa.

Por meio dessa análise, pretendemos ultrapassar o caráter descritivo da pesquisa, fornecendo uma ampla visão da atividade de leitura no ensino médio, fortalecida por três campos de saber: interdisciplinaridade, leitura e letramento.

3.1 O ambiente pesquisado

Este trabalho foi desenvolvido durante o 2º semestre letivo de 2008, em uma escola particular, situada no Distrito Federal, instituição em que a pesquisadora é docente da área de Literatura no turno matutino. Ressaltamos que a escolha desse ambiente se explica em decorrência da pedagogia interdisciplinar realizada no local, cujo trabalho diferenciado de leitura de obras literárias nos motivou a observar e a descrever as atividades e os projetos da escola, pautados, especialmente, na interdisciplinaridade. Diante do exposto, analisamos, também, como esse ambiente escolar conduz a prática da leitura à luz do fenômeno do letramento.

Na instituição, há vinte e quatro turmas de ensino médio: nove de 1º ano, oito de 2º e sete de 3º, além dos segmentos de ensino fundamental e infantil. Os informantes da pesquisa foram os alunos de uma classe do 3º ano do ensino

médio. No entanto, é importante destacar que as atividades conduzidas nessa turma também foram desenvolvidas nas demais (do 3º ano).

Na turma observada, tínhamos quarenta e cinco alunos na faixa etária entre 16 e 17 anos de idade. O perfil socioeconômico dos educandos indica que são quase todos de classe média, o que, de certa forma, contribuiu para a aplicação da pesquisa, uma vez que os mesmos têm acesso aos mais variados meios de comunicação. Segundo Soares (2004, p. 58), “o nível de *letramento* de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas”. Para a autora, é preciso haver condições para despertar o fenômeno do letramento, uma delas – a qual explica a ausência de letramento nos países subdesenvolvidos – é fazer com que os sujeitos do processo educativo tenham a oportunidade de entrar no mundo letrado, ou seja,

num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (idem)

Assim, o ambiente pesquisado é propício a uma cultura de letramento, em decorrência da disponibilidade de material de leitura e das condições econômicas, culturais e sociais dos informantes.

Além dos alunos, os docentes da escola também foram informantes, já que um dos focos da análise foi a observação e a descrição do modo como é conduzido o fazer pedagógico do professor nesta instituição.

Diante da exposição anterior, quanto ao ambiente da pesquisa, ainda consideramos relevante mencionar alguns pontos das bases legais da educação nacional e do Distrito Federal, que denotam mais um motivo para a investigação dos procedimentos interdisciplinares realizados neste contexto escolar.

3.2 O currículo do ensino médio

As bases curriculares do ensino médio seguem um conjunto de proposições elaborado pela UNESCO, que estrutura a educação na sociedade contemporânea. Essas proposições ou premissas (site UNESCO, visita em 2009) correspondem a: *aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser*. Tais premissas estruturam os eixos de uma educação permanente, estimulante, que estabelece as relações de interdependência e a preparação de um aluno com capacidade para exercer a liberdade de pensamento.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, 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 de sua clientela.

No mesmo artigo, 1º, 2º e 4º parágrafos, há os conhecimentos obrigatórios da Base Nacional Comum e no 5º a parte diversificada do currículo:

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.

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 currículo das escolas públicas do Distrito Federal, o foco é:

propiciar ao aluno do Ensino Médio condições para a inserção no contexto social, para compreender as relações existentes entre os processos produtivos, o mundo do trabalho, os conflitos derivados da economia e dos avanços científico-tecnológicos sem o correspondente avanço nas leis que regem as relações humanas, em todos os seus aspectos e códigos, ainda não adequadas ao momento histórico em que se vive (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 25).

Para o trabalho no ambiente pesquisado, buscamos apoio no objetivo geral do ensino médio, uma vez que o referido documento visa

buscar dar significado e aprofundamento ao conhecimento escolar, **mediante a contextualização, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências básicas**, superando, assim, a compartimentalização do conhecimento e estimulando o raciocínio e a capacidade de aprender de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, priorizando a ética e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 26). (Grifos nossos)

Entendemos, em conformidade com esse documento, que a escola deve priorizar as práticas de letramento, ou seja, a construção social do conhecimento, como também, o conhecimento de mundo dos educandos. Dessa forma,

à medida que a separação entre a sala de aula e o mundo exterior torna-se menos rígida, os professores devem superar as limitações impostas por seus condicionamentos e prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências de aprendizagem praticadas além do muro da escola, e, em termos de conteúdo, estabelecer ligações entre as matérias ensinadas e a vida cotidiana dos alunos. O estabelecimento de relações trazidas pelos alunos possibilita o desenvolvimento de ações orientadas pela contextualização, que permite a expressão da individualidade na construção do coletivo (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 26)

Esta pesquisa está situada em uma escola particular, no entanto, a base legal anterior nos remete ao modo como a instituição privilegia estratégias de leitura que facilitam o estabelecimento de “ligações entre as matérias ensinadas [...] e o desenvolvimento de ações orientadas pela contextualização”(idem).

3.3 A escolha da metodologia: pesquisa qualitativa

Esta pesquisa está inserida no âmbito do paradigma qualitativo, uma vez que tem como foco a observação e a interpretação da dinâmica de projetos e aulas de uma turma de 3º ano do ensino médio. Essa metodologia nos auxiliará a compreender os processos de um trabalho interdisciplinar relacionado à atividade de leitura de obras literárias.

De acordo com Moreira (2002, p. 57),

uma das características básicas da pesquisa qualitativa é o foco na interpretação, em vez de quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo.

A metodologia escolhida para este trabalho não será de cunho etnográfico, já que optamos por, a partir da observação, relatar os procedimentos dos professores no decorrer da implementação das propostas interdisciplinares, envolvendo a leitura das obras literárias sugeridas pela escola e pelo PAS (Programa de Avaliação Seriada da UnB), durante o segundo semestre de 2008. Além disso, a interpretação dos dados coletados dar-se-á por meio dos instrumentos de avaliação da escola, como questões de provas e simulados realizados pelos alunos, assim como os resultados obtidos por eles.

Dessa maneira, buscamos em Lakatos (1986) o conceito de pesquisa qualitativa que pudesse orientar a nossa análise:

a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Assim, compreendemos que a nossa fonte para coleta de dados é o ambiente natural dos envolvidos nesta instituição escolar. Resta-nos, ainda, esclarecer que ao mencionarmos o trabalho dos professores, nele, também, se inclui a descrição da atividade da pesquisadora como docente da área de Literatura. Logo, a interpretação dos dados foi analisada sob dois ângulos: professor em equipe e professor em sua atividade individual.

Moreira (idem) menciona algumas características da pesquisa qualitativa, dentre as quais podemos incluir:

- Ênfase na subjetividade, em vez de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes.
- Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas, que não permitem a definição exata e *a priori* dos caminhos que a pesquisa irá seguir.

- Orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não num objetivo predeterminado, como na pesquisa quantitativa.
- Preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência.
- Reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado.

3.3.1 Procedimentos de pesquisa: a observação participante e a pesquisa-ação

A observação participante foi, também, adotada como método de trabalho, na proporção em que compreendemos que nesse modo de observação “o pesquisador deve imergir nos mundos de seus sujeitos, para entender o comportamento humano e seus processos sociais” (DENZIN, 1989; HERMAN e REYNOLDS, 1994 *apud* MOREIRA, 2002, p. 51).

Esse tipo de observação foi o mais indicado aos nossos propósitos, pois o nosso objetivo era analisar como ocorre o trabalho interdisciplinar com a leitura, as estratégias utilizadas pelos docentes e os frutos desse trabalho, a partir das atividades dos alunos, ou seja, buscamos “entender como os sujeitos veem as suas próprias situações e como constroem suas realidades” (*idem*)

Para Moreira (*idem*, p. 52), “a observação participante pode ser conceituada como **uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, e a observação intensiva em ambientes naturais.**” (grifos do autor)

Logo, neste estudo, para a coleta de dados e subsequente interpretação do fenômeno interdisciplinar focado na leitura, combinamos a observação com a participação ativa da pesquisadora junto aos sujeitos envolvidos no processo educativo: professores e alunos.

Na observação participante, o pesquisador é parte essencial do processo de pesquisa e fundamental instrumento na coleta das informações. Nessa

perspectiva, André (2004, p. 60) considera a sensibilidade do autor como indispensável no âmbito das pesquisas qualitativas:

precisa usar a sua sensibilidade especialmente no período de coleta de dados, quando deve estar atento às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo contexto que está sendo estudado. Além disso, ele também vai ter que recorrer às suas intuições, percepções e emoções para explorar o máximo possível os dados que for obtendo.

O nosso papel como observador participante ficou definido desde o planejamento da pesquisa, uma vez que a intenção era analisar como os professores adotaram a interdisciplinaridade como meio de trabalho, ou seja, saber como as atividades aconteciam, sem que houvesse a interferência de ninguém. Porém, não seria possível manter essa distância em todos os momentos, já que a pesquisadora integra o grupo de uma parte dos informantes – equipe de docentes.

Assim, não mantivemos o papel de observador participante durante toda a coleta de dados. De acordo com Moreira (2002, p. 52), a observação participante comumente se reconhece pelo relato etnográfico, por meio das notas de campo tomadas pelo pesquisador. No entanto, as nossas notas não foram os relatos detalhados do dia-a-dia dos sujeitos, mas sim a descrição do modo como se processa a organização da atividade interdisciplinar da pesquisadora e do corpo docente, para depois analisar os reflexos dessa metodologia nas avaliações dos alunos.

Portanto, juntamente à observação participante aliamos a pesquisa-ação, que configura um método de “planejamento, de ação, de reflexão e de observação” (BARBIER, 2007, p. 60). Lapassade (1977, *apud* Barbier, 2007, p. 60-61) descreve aspectos da pesquisa participativa que se coadunam com o presente estudo:

- 1) O problema nasce na comunidade que o define, o analisa e o resolve.
- 2) A meta da pesquisa é a transformação radical da realidade social e a melhoria de vida das pessoas nela envolvidas. Os beneficiários da pesquisa são, portanto, os próprios membros da comunidade.
- 3) A pesquisa participativa exige a participação plena e total da comunidade durante o processo de pesquisa.

4) A procedimento da pesquisa participativa pode suscitar nos participantes uma melhor conscientização de seus próprios recursos e mobilizá-los de maneira a prepará-los para um desenvolvimento endógeno.

5) Trata-se de um método de pesquisa mais científico do que a pesquisa tradicional, pois a participação da comunidade facilita uma análise mais precisa e mais autêntica da realidade social.

6) O pesquisador é aqui um participante engajado. Ele aprende durante a pesquisa. Ele milita em vez de procurar uma atitude de indiferença.

Durante toda a observação e aplicação da pesquisa, os informantes (professores e alunos) não tiveram conhecimento de que seriam colaboradores desse trabalho. Optamos por não revelar a nossa identidade de pesquisador para não correr o risco de que a situação de certo “controle” ou monitoramento viesse prejudicar a coleta de informações ou, até mesmo, criar um obstáculo para o estabelecimento de uma relação propensa ao desenvolvimento do trabalho.

3.3.2 Instrumentos da pesquisa: descrição interdisciplinar – organização

Anteriormente, mencionamos que um dos instrumentos de coleta de informações foi a observação da organização do grupo de docentes, tendo em vista detalhar como é o uso do material de leitura no ambiente pesquisado. Nesse sentido, descreveremos o modo como esse processo se deu.

A cada início de ano, professores, coordenadores e a equipe de direção, em reunião, definem a proposta de trabalho a ser desenvolvida durante todo o ano letivo. Em janeiro de 2008, um dos tópicos da pauta de reunião foi o levantamento do pequeno número de alunos da instituição aprovados em universidades federais, em especial na UnB (Universidade de Brasília). Segundo o diretor, a escola para manter seu prestígio diante da comunidade precisaria modificar as estratégias pedagógicas a fim de obter um percentual mais significativo de aprovados pelo PAS (Programa de Avaliação Seriada) ou pelo vestibular tradicional da Universidade de Brasília.

Em 2007, tínhamos por volta de 300 alunos concluintes do terceiro ano do ensino médio e somente 15 conseguiram ingressar nessa universidade. Daí a

necessidade de discussão em torno dos objetos de conhecimento da matriz do PAS. O primeiro passo foi entender o que sugeriram as competências e habilidades do subprograma de 2006, cuja última etapa ocorreria no final de 2008, nesse momento entendíamos que precisávamos o mais rápido buscar alternativas para reverter esse quadro.

Compreendemos ser interessante mencionar, nesta seção da pesquisa, que a partir de 2009 a instituição voltou o seu olhar também para as alterações do Enem, já que a proposta do MEC é a criação de um novo meio para oportunizar o ingresso às instituições federais. Portanto, na época da coleta de dados deste trabalho, o foco era o vestibular e o PAS.

O questionamento era o que fazer para modificar a nossa atividade diária a fim de desenvolvermos em nossos alunos as competências e habilidades exigidas pelo programa, as quais estavam baseadas em onze objetos de conhecimentos, a saber:

- 1 – O ser humano como um ser que interage
- 2 – Indivíduo, cultura, Estado e participação política
- 3 – Tipos e gêneros
- 4 – Estruturas
- 5 – Energia e Campos
- 6 – Ambiente e Evolução
- 7 – Cenários contemporâneos
- 8 – Número, grandeza e forma
- 9 – A construção do espaço
- 10 – Materiais
- 11 – Análise de dados (MATRIZ DO PAS, SUBPROGRAMA 2006)

Em consonância com esses conhecimentos, cinco competências deveriam ser atingidas pelos estudantes:

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. (MATRIZ DO PAS, SUBPROGRAMA 2006)

Em discussão, concluímos que no decorrer do processo, segundo a matriz do PAS, deveríamos orientar as nossas propostas pedagógicas de modo que pudéssemos imbuir nos educandos a capacidade de interpretação, planejamento, execução e crítica. Dessa maneira, as competências exigidas pelo programa seriam alcançadas desde que o nosso compromisso educativo estivesse orientado por habilidades, como:

H1 Identificar linguagens e traduzir sua plurissignificação.

H2 Identificar informações centrais e periféricas, apresentadas em diferentes linguagens, e suas inter-relações.

H3 Inter-relacionar objetos de conhecimento nas diferentes áreas.

H4 Organizar estratégias de ação e selecionar métodos.

H5 Selecionar modelos explicativos, formular hipóteses e prever resultados.

H6 Elaborar textos coesos e coerentes, com progressão temática e estruturação compatíveis.

H7 Aplicar métodos adequados para análise e resolução de problemas.

H8 Formular e articular argumentos adequadamente.

H9 Fazer inferências (indutivas, dedutivas e analógicas).

H10 Analisar criticamente a solução encontrada para uma situação-problema.

H11 Confrontar possíveis soluções para uma situação-problema.

H12 Julgar a pertinência de opções técnicas, sociais, éticas e políticas na tomada de decisões. (MATRIZ DO PAS, SUBPROGRAMA 2006)

De fato, a terceira habilidade, que sugere que os educandos devem ser capazes de “inter-relacionar objetos de conhecimento nas diferentes áreas” (idem), norteou a reorganização das nossas atividades de leitura, especialmente do segmento do ensino médio. Conseqüentemente, detectamos que a possível falha estaria na ausência de um trabalho em equipe, ou seja, de um mecanismo que

proporcionasse ao aluno o contato diferenciado com os conteúdos ministrados no ambiente escolar – a interdisciplinaridade.

Junto a essa discussão, outro questionamento posto em pauta foi o uso do material de leitura recomendado pelo PAS. De acordo com Soares (2004, p. 28), “a leitura tem o poder de democratizar o ser humano, em suas relações com a sociedade e a cultura”. Logo, a leitura de obras literárias e um trabalho diferenciado com elas, não somente aquelas recomendadas pelo programa, possibilitariam ao nosso alunado o contato com habilidades como a capacidade de “fazer inferências” e “inter-relacionar os objetos de conhecimento” nos diferentes componentes curriculares, além de desenvolver outras habilidades.

A leitura é articulada no programa como um modo de integrar o texto ao contexto em que:

o conhecimento de mundo do leitor se articule com as experiências de leitura propostas pelo texto, e construam-se significados relevantes no processo linguístico da leitura. Desse modo, torna-se possível não apenas compreender o mundo e os outros, como também compreender as próprias experiências e inserir-se no mundo das palavras escritas. (MATRIZ DO PAS, SUBPROGRAMA 2006)

Nessa perspectiva, a leitura foi concebida como meio de “compreender o mundo e os outros”, assim a interação entre os objetos de conhecimento nas diversas áreas, ilustrados por meio da explanação das obras literárias sugeridas, poderia ser um recurso eficaz para que o educando passasse a perceber que “a realidade pode ser transformada a partir da potencialidade humana de articular discursos, criando valores ou perspectivas” (idem).

Aproximamos essa concepção de leitura ao que pressupôs Silva & Zilberman (1988, p. 112), por compreenderem dialeticamente que a leitura também:

pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural.

Diante do exposto, deveríamos, também, voltar o nosso olhar para as habilidades que poderiam ser oportunizadas por meio da leitura das obras sugeridas, sendo elas : *Manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels; *Crítica da Razão Tupiniquim*, de Roberto Gomes; *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues; *Saber Cuidar*, de Leonardo Boff; *Incidente em Antares*, Érico Veríssimo e *Crepúsculo dos Ídolos*, de Friedrich Nietzsche.

Em obras como *Manifesto do Partido Comunista*, *Incidente em Antares* e *Crepúsculo dos Ídolos*, trabalhamos, entre outros, o objeto de conhecimento 1: “o ser humano como um ser que interage”, trazendo reflexões sobre os valores e as ações humanas, quanto ao que já foi proposto no passado e o que se pode fazer no presente. Exemplifiquemos com a exposição da Matriz do PAS (2006):

Mais do que nunca, reflexões anteriores a respeito do mundo que nos antecede e aquele que nos sucederá envolvem-nos de um modo pessoal e coletivo, indissociável. A narrativa de Érico Veríssimo, **Incidente em Antares**, oferece elementos para análise de valores e ideologias hegemônicas na sociedade. Como os acontecimentos anteriores e posteriores à Semana de Arte Moderna de 1922 contribuem para pensar os valores e ações humanas? O foco ético-político possibilita a reflexão não apenas a respeito dos valores que orientam as ações das pessoas em particular, mas dos membros de sociedades inteiras e grupos de interesses como, por exemplo, aqueles que direcionam o uso das ciências e suas aplicações nas corporações voltadas para as novas tecnologias da informação e da comunicação em tempo real, a biotecnologia, as tecnologias espaciais e nucleares.

O foco da discussão passou a ser como abordar de maneira interdisciplinar a leitura, com vistas à ascensão de nossos alunos ao nível superior de ensino público. Ressaltamos que a prática da leitura na instituição sempre teve um espaço significativo, no entanto, em debate, entendemos que deveríamos pensar em outras estratégias que envolvessem não somente os professores de língua portuguesa, uma vez que os conhecimentos do PAS poderiam ser desenvolvidos sob vários ângulos a partir do contato com o material literário.

Assim, ficou definido que os livros não deveriam ser utilizados apenas pela professora de literatura, como normalmente acontecia. Além disso, os professores das exatas também iriam participar do processo.

No decorrer da semana pedagógica, o grupo de professores decidiu quais obras seriam utilizadas em cada bimestre do ano letivo de 2008 e incluíram à lista do programa da UnB mais dois livros: *1984*, de George Orwell e *Tenda dos Milagres*, de Jorge Amado. Desse modo, nesse ano, oito obras foram trabalhadas, duas em cada bimestre, assim distribuídas: *Crítica da Razão Tupiniquim* e *Saber Cuidar* – 1º bimestre; *Vestido de Noiva* e *Tenda dos Milagres*, no 2º; *Manifesto do Partido Comunista e 1984*, no 3º; *Crepúsculo dos Ídolos* e *Incidente em Antares*, no 4º.

Optamos por interpretar, nesta pesquisa, as atividades realizadas somente durante o 2º semestre, portanto direcionamos a análise aos dados provenientes dos 3º e 4º bimestres, excluindo a obra *Incidente em Antares*.

Após longos debates, restava-nos, ainda, encontrar um caminho viável para nortear o trabalho de leitura interdisciplinar, tendo em vista o aumento das potencialidades dos alunos em relação à proficiência em leitura. Nesse sentido, podemos dizer que a escola se preocupou em atuar como propulsora de uma metodologia guiada pelas práticas de letramento. Em consonância com Silva & Zilberman (1998, p. 115), “uma escola aspirante à mudança social espera que a leitura dos textos propostos constitua, antes de tudo, um instrumento de conscientização e libertação dos leitores”.

Dessa forma, as alternativas escolhidas pela equipe foram:

- 1 - o planejamento de aulas – os aulões – sobre os livros com a participação sempre de mais de dois professores de áreas diferentes. Essas atividades aconteceriam no período inverso ao horário de aulas, com duração de duas horas e ministradas uma vez por bimestre;
- 2 - realização de simulados sobre as obras, no formato das avaliações do PAS, envolvendo todos os componentes curriculares.

Na nossa análise, em uma parte da pesquisa, daremos ênfase na descrição da segunda alternativa – simulados –, detalhando como eram os encontros para a confecção dos mesmos e os resultados da elaboração, apresentando alguns modelos de questões após o produto final do trabalho.

3.3.3 Instrumentos da pesquisa: o conteúdo das obras literárias

Consideramos relevante socializar as diferentes experiências no campo de reflexão sobre a prática de letramento a partir das possibilidades de leitura interdisciplinar que nos forneceram as obras, *Manifesto do Partido Comunista, 1984* e *Crepúsculo dos Ídolos*, durante o período de aplicação da pesquisa.

Manifesto do Partido Comunista é um dos livros mais importantes das obras de Marx e Engels – documento que acabou inspirando a organização de vários movimentos sindicais e sociais a partir da crítica ao sistema capitalista. Um dos focos centrais da obra é a proposta revolucionária de transformação da sociedade, questionando o poder sempre concentrado na mão de uma minoria que enriquece a custa de uma maioria de trabalhadores que são explorados.

Nesse livro, resume-se a história da sociedade no tocante à luta de classes: burguesia e proletariado. Marx e Engels argumentam que a elite sempre utilizou de uma grande massa de operários e trabalhadores para lucrar, enriquecer e concentrar riquezas nas mãos de poucos privilegiados. Assim, a base revolucionária do ideal defendido na obra é a conquista de uma terra igualitária e de justa distribuição de riquezas.

Nessa perspectiva, Marx considera os trabalhadores seres completamente alienados. A partir desse material de leitura sugerido pela UnB, encontramos em Kleiman (1999, p. 33-36) a apropriação da teoria marxista para questionar o trabalho pedagógico comumente realizado na escola. A autora propõe uma analogia, segundo a qual assim como os trabalhadores se tornam alienados em função de não se reconhecerem no produto de seu trabalho, os processos educativos também “pressupõem um aluno passivo, alienado e sem chance de desenvolver seu senso crítico, sem oportunidades de estabelecer suas próprias relações e construções nas práticas de aprendizagem”.

De acordo com a autora, a função do professor, que busca privilegiar a atividade social da leitura, é transformar essa realidade. Para tanto, “o projeto interdisciplinar de caráter colaborativo pode vir a se constituir num instrumento

para a resistência e a transformação” (idem). Dessa maneira, compreendemos que o fazer pedagógico do docente não pode ser alienado, muito menos alienante.

Logo, os objetivos da leitura e do trabalho com esse título perpassariam o foco da aprovação no vestibular, fazendo os alunos perceberem que devemos ler na escola para melhor defender nossos ideais e nos posicionar sobre problemas sociais, conhecendo e reconhecendo nossa herança cultural.

No tocante à Matriz do PAS (2006), a oportunidade de leitura dessa obra estaria em proporcionar ao estudante a reflexão sobre a atualidade, pensando nas seguintes questões:

O que se pode fazer com o que fizeram de nós? O que fizemos com o que nos trouxeram? De que nos alimentamos culturalmente? Que valores devem orientar nossas ações? O que é moral? O que é política? O que é ser correto e ser justo no mundo contemporâneo? Como valorar? O que significam justiça, solidariedade, prudência, honestidade, responsabilidade, autonomia e liberdade nos dias atuais? Como acontece hoje a relação entre fins e meios? O que é governar? Quem são os donos do poder? Um outro mundo seria mesmo possível? O capitalismo marcaria o fim da História? Os seres humanos podem viver sem uma utopia? O que é ser de esquerda e de direita?

Além disso, o contato com clássicos da análise política colaboram para a “inserção do ser humano em um contexto mais amplo de transformações das identidades e dos estados nacionais e suas relações com as mudanças científicas, culturais, tecnológicas, religiosas, artísticas e literárias” (idem)

1984 é um livro que não foi sugerido pelo programa da UnB, no entanto, a equipe de docentes entendeu que não poderíamos restringir a atividade de leitura somente às obras estabelecidas pela universidade, uma vez que não seria conveniente associar a importância do ato de ler unicamente à aprovação em exames de vestibulares. Adotamos tal posicionamento, considerando a relevância da leitura literária ou de ficção como um instrumento de democratização do homem. Em consonância com Soares (2004, p. 31), a literatura

democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural.

Nessa obra, encontramos um conjunto de elementos, como a desigualdade, o universo do excluído, o senso de igualdade e de justiça social, os quais proporcionariam ao nosso alunado, a partir do contato com o material escrito, a consciência de se tornarem cidadãos ativos e capazes de perceber o quanto habilidades leitoras podem ser instrumentos de democratização do ser humano em suas relações com a sociedade e a cultura.

Quanto a tal narrativa de ficção, a realidade é transformada, porém inspirada na opressão dos regimes totalitários das décadas de 30 e 40 – nazismo e stalinismo. Traz como eixo central a história de Winston Smith – cidadão comum, funcionário do Ministério da verdade, que vive sob um regime de totalitarismo e democracia disfarçada. Tal personagem exerce a função de um historiador e jornalista, que tem de alterar e reescrever os dados de acordo com o interesse do Partido (IngSoc). O mesmo passa a questionar a opressão exercida nos cidadãos, que eram vigiados por teletelas e pelas diretrizes do Partido.

Com esse material literário, mesmo não sendo uma obra de leitura obrigatória para a seleção da UnB, estaríamos em conformidade com, por exemplo, o objeto de conhecimento que trata da complexidade do “ser humano como um ser que interage”. (MATRIZ DO PAS, SUBPROGRAMA 2006)

Nesse sentido, é possível pensar uma relação, dos seres humanos, entre as dimensões política, ética e estética que permitem interações e ultrapassam as exigências de necessidades ou o império de utilidades no convívio. Essa relação pode proporcionar a aproximação a partir de interesses comuns, e, ao mesmo tempo, garantir a singularidade de cada pessoa. Este objeto de conhecimento está, então, fundado na interação humana. Daí sua importância.

Crepúsculo dos Ídolos caracteriza uma das obras de Nietzsche que, sob o olhar filosófico, se declara contra as ilusões antigas e novas do Ocidente, como a moral cristã, os grandes equívocos da filosofia, as ideias e tendências modernas. A obra traz os temas e a postura do autor ante o aristocratismo, o realismo perante a sexualidade, o materialismo, a abordagem psicológica de artistas e pensadores.

A leitura de Nietzsche “propõe o exame das categorias consagradas pela tradição, possibilitando perspectivas singulares para a percepção do indivíduo, da cultura, do Estado e da participação política” (MATRIZ, 2006).

O objetivo dessa leitura foi perceber como a filosofia se renova e como novas ideias e formas de pensar podem se impor diante de antigas ideias, fornecendo a compreensão do processo de evolução do pensamento filosófico e científico. A esse respeito, conforme a Matriz do programa (2006),

Nietzsche, em **Crepúsculo dos ídolos - A Filosofia a golpes de martelo** mostra que, com a sabedoria, compreendem-se os limites e os perigos da relação: razão-virtude-felicidade. Todavia, como ser sábio, justamente em uma era marcada pela racionalidade técnica, pelo uso intensivo das novas tecnologias da informação, pelas descobertas incessantes de novos materiais, pela relação crescente entre poder, ideologia, ciência, tecnologia e desenvolvimento de forças produtivas? Como cuidar dos outros, da natureza e de si próprio nesse contexto?

Além dessa gama de possibilidades oferecidas para atividade de leitura das obras mencionadas, há, no aspecto linguístico, estruturas e elementos que oportunizam a análise de vários gêneros e seus usos nas diversas áreas do conhecimento.

Ressaltamos que não se findam aqui as possibilidades de concretização dos onze objetos de conhecimento expostos na Matriz do programa da UnB, uma vez que todos eles são aplicáveis de maneira transversal e interdisciplinar à leitura das obras.

3.3.4 Descrição da pesquisa: prática interdisciplinar - professor em equipe

Tomadas as decisões sobre o redirecionamento da nossa prática, em especial no tocante à leitura como meio de integração e construção de saberes, ficou definido que cada professor trabalharia, dentro das possibilidades de sua área, o conteúdo abordado nas obras. Além disso, em comum, produziríamos os simulados nos padrões das avaliações da UnB.

Em conformidade com Kleiman (1999, p. 15), passamos a acreditar em uma “proposta de trabalho escolar que se situe além das preocupações alienantes e individualistas do currículo tradicional e que articule as diferentes áreas do conhecimento”.

Em busca da concretização desse trabalho coletivo, foi necessário estabelecer um momento para que os docentes pudessem discutir o conteúdo dos livros e escolherem os trechos de textos que serviriam para a produção dos itens dos simulados. Com essa finalidade, os docentes se encontravam aos sábados, uma vez por mês.

Desses encontros, apresentamos, aqui, o produto final das nossas discussões, a partir de pequenos trechos dos simulados, envolvendo o conteúdo das obras definidas para o trabalho do 2º semestre de 2008. Em agosto, iniciamos as análises em torno do livro *Manifesto do Partido Comunista* e aplicamos o simulado no mês de setembro. Assim, vejamos o que nos disseram essas avaliações por meio de dois fragmentos de textos escolhidos pelo grupo e os itens propostos:

Leia o texto a seguir.

Em uma palavra, em toda a parte, os comunistas apoiam qualquer movimento revolucionário contra as ordens sociais e políticas estabelecidas. Em todos esses movimentos, destacam como questão fundamental do movimento a questão da propriedade, qualquer que seja a forma, mais ou menos desenvolvida, que ela possa ter assumido.

Enfim, os comunistas trabalham, em toda a parte, pela união e pelo entendimento dos partidos democráticos de todos os países. Os comunistas recusam-se a dissimular suas concepções e seus propósitos. Proclamam abertamente que seus objetivos só podem ser atingidos pela derrubada violenta de toda ordem social passada. Que as classes dominantes tremam à ideia de uma revolução comunista. Os proletários nada têm a perder, exceto seus grilhões. Têm um mundo a ganhar.

Proletários de todos os países, uni-vos!

A partir da leitura acima, julgue os itens.

53. *O Futurismo, uma das vanguardas europeias, propôs um estilo de arte que expressasse o progresso, adotando um caráter antiburguês. Nesse sentido, é correto afirmar que há um ponto em comum entre os movimentos de vanguarda e a obra de Marx.*

54. *O Dadaísmo, apoiado nos estudos de Freud, questionava a organização social e as artes e, ainda, propunha destruí-las radicalmente para recriá-las a partir de técnicas renovadoras.*

55. *Os fundamentos modernistas da Semana de 22 abriram espaço a seus adeptos na luta pelas transformações sociais da época, uma vez que a data da sua realização coincide com a fundação do Partido Comunista no Brasil.*

56. *Ao contrário do que previa Marx, a primeira experiência revolucionária socialista vitoriosa, a dos bolcheviques em 1917, ocorreu em uma sociedade em que o capitalismo não se desenvolveu plenamente, a velha Rússia dos czares.*

57. *Diferentemente dos marxistas, que previam uma etapa intermediária entre o domínio burguês e o comunismo, ocasião em que o Estado socialista adquiriria as feições de ditadura do proletariado, os anarquistas contestavam a própria existência do Estado.*

Ao longo dessa construção, podemos perceber que a leitura da obra de Marx foi um instrumento de aprendizagem, já que dimensionamos a ela os conhecimentos em Arte (itens 53 e 54), Literatura (55), Geografia (56) e Sociologia (57).

Segundo Kleiman (1999, p.44), a leitura, na qualidade de instrumento de aprendizagem, pertence a todas as disciplinas. Nessa perspectiva, a autora diz que “a cognição é o resultado de um processo mental dinâmico e ativo que se desenvolve por meio de conexões entre pessoas, objetos, conceitos, preconceitos e instituições [...]”. Para responder a esses itens, os estudantes deveriam estabelecer o que Kleiman (idem) intitula “rede de associações”, em que os alunos devem se tornar ativos na construção de conhecimentos. Nesse processo, o

professor é o mediador da aprendizagem, ou seja, o facilitador na construção social do conhecimento.

Prossigamos com o segundo trecho do mesmo simulado:

A burguesia submeteu o campo à dominação da cidade. Criou cidades tentaculares, aumentou maciçamente a população das cidades em relação à dos campos e, portanto, arrancou uma parte expressiva da população do embrutecimento da vida rural. E tal como subordinou campo e cidade, tornou dependentes os países bárbaros ou semibárbaros dos países civilizados; os povos agrícolas dos povos burgueses; o Oriente do Ocidente. A burguesia controla cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou a população, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A consequência inevitável disso foi a centralização política. Províncias independentes, apenas federadas, com interesses, leis, governos, sistemas alfandegários diferentes, foram reunidas em uma só nação, em um só governo, em um só código de lei, em um só interesse nacional de classe, em uma só fronteira alfandegária.

Considerando a temática apresentada no texto acima, julgue os seguintes itens.

58. O fenômeno da urbanização contemporânea, vinculado diretamente às transformações no sistema produtivo operadas pela Revolução Industrial, praticamente se restringe às áreas centrais do sistema capitalista.

60. Em “à dominação” (primeiro período) e “a dos campos” (segundo período), o sinal indicativo de crase na primeira expressão é obrigatório e na segunda, optativo.

61. O estado, segundo Marx, dominado pela classe detentora dos meios de produção, garantiria o domínio sobre o proletariado.

62. O texto é claramente uma defesa do autor à burguesia, que, segundo ele, foi responsável por levar o conhecimento, a tecnologia, a propriedade privada aos países bárbaros.

Nesse exemplo, buscamos tecer uma rede de significados, construída a partir dos conhecimentos em Geografia (item 58), Gramática (60), Sociologia (61) e História (62). De acordo com Kleiman (1999, p.49-55), “o projeto interdisciplinar permite a construção conjunta de novas significações nos vários domínios do saber”. Essa atividade de leitura procurou atualizar e conectar o texto escrito às redes de conhecimento que os alunos já possuem, cabendo a eles utilizarem a informação de maneira ativa na formulação do conhecimento.

Essa pedagogia de leitura privilegiou, em primeira instância, a formação de leitores aptos a compreenderem os sentidos do texto de Marx, tornando-os conscientes das possibilidades de operações de leitura realizadas entre os componentes curriculares presentes na questão. Nesse processo de leitura, os educandos são levados a entenderem que ler envolve o desenvolvimento de atividades para “compreender”. Para Kleiman (idem), “um projeto organizado em torno da leitura não envolve o mero *ler para aprender a ler*”.

A intertextualidade é outro aspecto interessante para esta análise, uma vez que para responder os itens, os estudantes não poderiam se limitar apenas ao que estava escrito nos textos e até mesmo na obra. Para a compreensão, os mesmos deveriam buscar significados em outros textos e em disciplinas distintas, ou seja, deveriam ser capazes de reconhecer os traços e os vestígios possíveis para a interpretação (KLEIMAN, 1999, p. 62).

Em setembro, iniciamos os encontros e os debates sobre *1984* e realizamos o simulado desse título em outubro. Peguemos um dos trechos sugeridos pelo grupo de docentes para confecção de itens da avaliação:

1984 não é apenas mais um livro sobre política, mas uma metáfora do mundo que estamos inexoravelmente construindo. Invasão de privacidade, avanços tecnológicos que propiciam o controle total dos indivíduos, destruição ou manipulação da memória histórica dos povos e guerras para assegurar a paz já fazem parte dessa realidade. Se essa realidade caminhar para o cenário antevisto em 1984, o indivíduo não terá qualquer defesa. Aí reside a importância de se ler Orwell, porque seus escritos são capazes de alertar as gerações presentes e futuras do perigo que correm e de mobilizá-las pela humanização do mundo.

Considerando a leitura da obra **1984**, julgue os itens.

19. A vigilância eletrônica (de pessoas, ambientes e coisas) pode ser entendida como um aspecto da globalização, em virtude do extraordinário avanço dos meios eletrônicos, resultantes das pesquisas da revolução técnico-científica-informacional.

20. Segundo o trecho, a obra *1984* é também um livro que retrata as guerras e suas conseqüências para os povos. O *Modernismo Brasileiro* também assume papel semelhante durante a geração de 22, logo após a realização da Semana de Arte Moderna.

23. Câmeras em vias públicas ou em locais privados podem ser vistos tanto com o olhar da melhoria da segurança, como o da perda de privacidade.

24. Um dos avanços tecnológicos que propiciam um aumento no controle dos indivíduos é a fibra ótica, na qual, para que ocorram múltiplas reflexões, é necessário que o índice de refração do meio onde a luz se propaga seja maior que o índice de refração do meio que a envolve.

25. Se o meio externo à fibra ótica for o ar, de índice de refração igual a 1,0 e o interno for um vidro, de índice de refração absoluto igual a 2,0, pode-se afirmar que o ângulo limite para esse sistema é igual a 30° .

Na questão, utilizamos o texto de apresentação da editora sobre a obra e dispomos os itens em conhecimentos de Geografia (19), Literatura (20), Sociologia (23) e Física (24 e 25). Com tal modelo de atividade, o leitor assume o papel de sujeito ativo da leitura, já que quem lê também deve ser capaz de refletir e de produzir sentidos, em condições sociais e culturais determinadas. Segundo Orlandi (1988, p. 60), os sentidos são criados, ou seja, “construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas”. Aqui, nos distanciamos da superficialidade no tratamento dado à leitura, considerando o aprofundamento dela pelas diversas disciplinas, inclusive nos conhecimentos em exatas, com a presença de itens de Física na questão.

Vejamos outro fragmento do mesmo simulado:

O saguão cheirava a repolho cozido e capacho de trapos. Na parede do fundo fora pregado um cartaz colorido, grande demais para exibição interna. Representava apenas uma cara enorme, mais de um metro e meio de largura: o rosto de uns quarenta e cinco anos, com espesso bigode preto e traços rústicos, mas atraentes. Winston encaminhou-se para a escada. Inútil experimentar o elevador. Raramente funcionava, mesmo no tempo das vacas gordas, e agora a eletricidade era desligada durante o dia. Fazia parte da campanha de economia, preparatória da Semana do Ódio. O apartamento ficava no sétimo andar e Winston, que tinha trinta e nove anos e uma variz ulcerada acima do tornozelo direito, subiu devagar, descansando várias vezes no caminho. Em cada patamar, diante da porta do elevador, o cartaz da cara enorme o fitava da parede. Era uma dessas figuras cujos olhos seguem a gente por toda parte. **O Grande Irmão Zela Por Ti, dizia a legenda.**

Tomando como base o fragmento anterior e a leitura da obra **1984**, julgue os itens.

28. No contexto da obra **1984**, o significado da legenda: **O Grande Irmão Zela por Ti**, pode ser associado à ideia do populismo varguista, no que se refere à tentativa de transmitir a preocupação do governo com as camadas trabalhadoras e mais humildes, procurando passar para toda a sociedade a imagem de Vargas como o pai dos pobres, amigo dos trabalhadores e que zela pelo bem estar social.

29. Supondo que o elevador estivesse funcionando, Winston, no início da subida, teria a sensação de que seu peso aumentou, fato este provocado pela força que o piso do elevador exerce sobre a sola de seus pés.

30. Em função de um problema cardiovascular nas arteríolas da perna direita, a personagem Winston subiu as escadas pausadamente até o sétimo andar.

31. A ulceração no tornozelo direito que acometia o personagem Winston era decorrente de sua função desempenhada no partido.

32. É possível inferir, do fragmento, uma crítica ao socialismo. No que tange à economia, o sistema fracassou. As condições de vida limitadas – exemplificadas

pelo elevador que não funciona – foram uma marca do modelo idealizado por Marx e implantado em diversos países.

No exemplo anterior, examinamos o potencial da atividade interdisciplinar em leitura, construindo uma rede de conhecimentos que remeteram aos assuntos de diversas disciplinas: História (item 28), Física (29), Biologia (30 e 31) e Geografia (32). O desenvolvimento desse projeto foi articulado com a concepção de leitura como evento de letramento, em que a competência leitora dos alunos deve ir além da obra literária.

Diante do exposto, mais uma vez os alunos deveriam estabelecer relações entre o texto de ficção e os saberes de disciplinas diferentes. Essa proposta está em consonância com a denominada competência relacional, mencionada na Fundamentação Teórica do Enem (2005, p. 19), a qual argumenta que “não basta ser muito entendido em uma matéria”, ou seja, o aluno deve ser capaz de fazer uma boa leitura a fim de perceber o contexto de interdependência entre assuntos diversos.

Crepúsculo dos Ídolos foi a última obra analisada. Os encontros para discussão desse livro aconteceram em outubro e o simulado foi aplicado em novembro. De acordo com a matriz do Programa de Avaliação Seriada (Matriz, 2006), “a filosofia oferece contribuições para pensar os valores e as ações humanas, individuais e coletivas”. Assim, prossigamos com a análise das questões:

O leitor há de ter-me compreendido. O começo da Bíblia contém “toda” a psicologia do sacerdote. O sacerdote não conhece senão um grande perigo: a ciência, a noção sã de causa e efeito. Mas a ciência não prospera em geral senão ao calor de boas condições, é necessário dispor de tempo, é preciso ter espírito “demais” para “conhecer”... “Logo é preciso tornar o homem desgraçado” esta foi o tempo todo a lógica do sacerdote. Adivinha-se o que, em conformidade com esta lógica, penetrou no mundo: “o pecado”... a ideia de culpabilidade e de castigo das mãos do sacerdote... O homem não deve sair de si, deve olhar contra si mesmo; não deve ver as coisas com razão e prudência, como aprendiz, não deve ver absolutamente nada: deve “sofrer”... e “deve” sofrer de modo que tenha sempre

necessidade do sacerdote. Abaixo os médicos! “um salvador é o que é preciso”. A ideia de falta de castigo, compreendida nela a doutrina da “graça”, da “salvação”, do “perdão”, mentiras sem nenhuma realidade psicológica foram inventadas para destruir no homem a “sentido das causas” são o atentado contra a ideia de causa e efeito.

Tendo o fragmento como referência, julgue os itens:

68. *Nietzsche define o pecado como criação cristã, com intuito de propor regras morais. A séria consequência de se crer no dever de repreender ações pecaminosas, para ele, é nos mortificar a cada instante do direito à vida, desejando ilusoriamente além-mundos.*

69. *O sofrimento, de acordo com o pensamento nietzschiano, transformou-se em instrumento de alienação a serviço do cristianismo. Logo, quanto maiores forem as angústias da vida terrena, também maiores serão as chances de conquistar o Reino de Deus.*

70. *Depreende-se do texto que o sustentáculo do poder sacerdotal é um homem desprovido do crivo da razão.*

71. *Considerando o Modernismo de 30, é possível afirmar que os autores Murilo Mendes e Jorge de Lima não seriam adeptos às ideias de Nietzsche.*

Diante do exposto, percebemos que os itens proporcionaram aos estudantes a oportunidade de refletirem sobre a maneira com a qual devemos orientar as nossas ações, relacionando o que foi proposto no passado ao que se deve buscar no presente, já que as formas de pensar novas podem se sobrepôr às antigas (MATRIZ DO PAS, 2006). Assim, as áreas de conhecimentos envolvidas na questão foram: Filosofia (itens 68 e 69), Gramática e interpretação de texto (70) e Literatura (71).

Antes de encerrar esta seção, julgamos conveniente ressaltar que cada simulado foi composto por cento e vinte itens, por isso as questões aqui apresentadas são pequenas partes do trabalho desenvolvido pela equipe de

docentes. Além disso, também nas reuniões, acrescentávamos outros textos na composição das avaliações, no entanto, a escolha do material deveria estar de acordo com a proposta de interdisciplinaridade. No anexo, apresentamos outros exemplos mais completos dos simulados.

3.3.5 Descrição da pesquisa: professora em sua prática

Descreveremos a prática pedagógica da pesquisadora e professora de Literatura do ambiente pesquisado e o modo como a mesma busca relacionar o conteúdo de suas aulas aos assuntos das obras literárias trabalhadas pelo grupo de professores. Reiteramos que o nosso objeto de análise continua sendo os modelos de avaliações realizadas pelos alunos durante o segundo semestre de 2008.

A importância dessa análise reside no fato de que, normalmente, se ensina nas escolas uma literatura “morta”, a partir do estudo de períodos literários, nomes de autores e de suas obras. Segundo Cosson (2007, p. 26), “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada”. Dessa forma, encontramos na associação entre leitura e literatura um meio de incentivar a proficiência leitora dos educandos e, conseqüentemente, de promover o letramento literário. A respeito dessa preocupação, Cosson (idem, p. 29) afirma que:

... se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que a sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante.

Portanto, buscamos relatar como o professor de literatura pode ser o mediador ou facilitador de eventos de letramento literário na escola, ajudando a romper com a resistência dos alunos em compreender que o produto cultural do passado tem sentido para a vida atual. Os procedimentos aqui expostos fizeram da

leitura e do conteúdo de literatura do ensino médio uma “atividade de prazer e de conhecimentos singulares” (COSSON, 2007, p. 36).

Passemos, então, às atividades que conduziram os estudantes ao letramento literário na escola.

Diante da atividade de leitura interdisciplinar da instituição, a docente da área de literatura decidiu ampliar, no decorrer de suas aulas, as abordagens dos livros sugeridos pela escola e pelo PAS. Essa atividade buscou envolver a crítica literária e outras relações entre o texto, os alunos e a sociedade, permitindo “fazer da leitura uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tivesse como sustentação a própria força da literatura” (COSSON, 2007, p. 46).

Já mencionamos que o livro utilizado pelos professores durante o terceiro bimestre de 2008 – entre os meses de agosto e setembro – foi o *Manifesto do Partido Comunista*. Nesse momento do ano, estávamos conhecendo o contexto literário do Modernismo brasileiro em sua segunda fase, no entanto, sempre retomamos os assuntos dos bimestres anteriores, pois desenvolvemos o conteúdo de maneira cumulativa. Paralelamente a esse assunto, os alunos iniciaram a leitura da obra de Marx, dessa forma, o objetivo era associar o conteúdo da leitura ao contexto literário que influenciou o Modernismo – desde as vanguardas europeias até a segunda geração de tal estilo.

Em sala, nas primeiras discussões a respeito do conteúdo da obra, a professora levou os alunos a resgatarem o estudo realizado, no segundo bimestre, sobre as vanguardas europeias. Na ocasião, recordamos as conquistas modernas do século XX que fortaleceram o setor industrial, gerando o acúmulo de capital nas classes dominantes. Assim, as burguesias industrial e financeira desfrutavam dos prazeres materiais que a vida moderna podia oferecer, contudo a classe operária continuava à margem do progresso material.

No campo artístico e literário, vivia-se uma intensa movimentação, especialmente em Viena e Paris, onde estavam ocorrendo os movimentos de vanguarda. A intenção foi fazer com que os alunos inferissem que as modificações

no campo social refletiram diretamente no contexto cultural e artístico do século XX.

Do mesmo modo, na Geração de 30 do Modernismo, em que o quadro político-econômico-brasileiro – composto por reflexos da crise de 1929 da Bolsa de Nova York, pela crise cafeeira, Revolução de 30, Intentona Comunista, Estado Novo, ascensão do nazismo e do fascismo e combate ao socialismo, Segunda Guerra Mundial – exigiu dos artistas e intelectuais uma tomada de decisão, em favor das ideias socialistas defendidas na época pelo Partido Comunista.

De maneira a contribuir para a formação do pensamento crítico, a professora pediu aos alunos para lerem a obra procurando questionar “quem são os donos do poder e se um outro mundo seria possível”, – pergunta sugerida na Matriz do PAS (2006). Ainda deveriam lembrar que as alterações na sociedade também têm reflexo na produção literária. De fato, muitos alunos disseram já saber responder a pergunta antes mesmo de realizar a leitura do livro, mas a orientação foi que conseguissem comparar a visão deles, no momento atual, ao ponto de vista defendido por Marx e Engels, no século XIX.

A cada encontro, a professora pedia aos alunos para realizarem em casa a leitura de uma parte da obra, pois, na aula seguinte, utilizaria entre 15 a 20 minutos para que interagissem sobre o assunto do livro, considerando os aspectos ideológicos presentes no material lido. Nesses momentos de interação, a docente os levava a entender como encontrar no texto as pistas de contextualização entre a narrativa de ficção e o conteúdo de literatura. Baseadas em Blom & Gumperz (1998), Bortoni-Ricardo & Fernandes de Sousa (2006) chamam esse trabalho de “andaimagem”, no qual o professor deve envolver estratégias capazes de orientar o aluno a desenvolver seu raciocínio, ampliando-o e aproximando o conhecimento novo ao saber que o educando já adquiriu. Dessa forma, perguntas sugeridas oralmente pela educadora como, *a proposta marxista de transformação/renovação da sociedade interferiria nas manifestações culturais de uma época?; quais são os donos do poder?; os detentores do poder podem determinar os padrões artísticos de um contexto social?; para haver modificações na produção artística e literária de uma época é preciso ocorrerem, também, transformações na sociedade?*,

despertariam nos estudantes a reflexão sobre a leitura, percebendo que é possível associá-la aos movimentos literários que estudavam na escola.

A culminância das atividades no tocante à obra supracitada se deu na avaliação mensal, realizada no terceiro bimestre. A necessidade de cobrar a leitura a partir de um mecanismo de avaliação se deu em virtude de a docente precisar de um material concreto em que pudesse avaliar o progresso dos alunos. Desse modo, a cada bimestre, além de questões envolvendo os estilos literários, havia uma ou duas dissertativas sobre o conteúdo da leitura. Vejamos, então, o meio proposto para avaliar o progresso dos alunos:

03) “Vanguarda” seria a linha de frente de qualquer espécie de modernismo. A palavra, quando referida à arte, representa os artistas que contribuíram e contribuem para uma renovação formal dos componentes que compõem cada arte em sua especificidade. Tomando como ponto de partida as informações anteriores, o estudo das Vanguardas Europeias e a obra Manifesto do Partido Comunista, redija um parágrafo dissertativo-descritivo, estabelecendo um ponto de contato entre Marx e a proposta das Vanguardas.

Para a construção da resposta, o aluno precisaria perceber que a leitura da obra de Marx não teria consistência sozinha sem o confronto com a literatura. Os estudantes deveriam refletir sobre o conhecimento adquirido por meio do ato de ler, convertendo-o em uma atividade de instauração de significados (LAJOLO, 1988, p. 96-97).

Ao final do terceiro bimestre, entre setembro e início de outubro, a professora trouxe para o contexto de sala o livro *1984*, de George Orwell. Já acostumados com a metodologia, os alunos buscavam fazer analogias e inferências após a leitura. A pergunta sempre era: *professora, teremos de relacionar a obra com alguma coisa?* Na ocasião, os alunos haviam estudado a poesia de 30 e já estavam entrando em contato com os romances da mesma geração do Modernismo, cujos autores em destaque são Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Jorge Amado, Érico Veríssimo e José Lins do Rego.

A segunda fase do Modernismo ficou conhecida como a *estética do compromisso*, na qual o quadro social, econômico e político no Brasil e no mundo exigiu dos romancistas da época, com as suas obras, uma participação concreta das transformações sociais da época.

O resultado foi uma manifestação literária que se voltou para os questionamentos e problemas da realidade, com uma literatura caracterizada pela denúncia social, em que os autores abordaram temas como a seca, a luta pela terra, o coronelismo, o crescimento do cangaço, a crise dos engenhos etc.

Em sala, após a explanação da influência social e política de 1930 até 1945 no Modernismo brasileiro, a educadora iniciou as discussões acerca do conteúdo do livro. Para a análise e a associação entre leitura e literatura, os alunos foram orientados a pensar no equilíbrio entre a abordagem sociológica de alguns romances do estilo da geração de 30, considerando que muitos de seus autores aderiram à ideologia comunista ao criticar, por meio da ficção, a estrutura e o funcionamento do modelo capitalista.

Logo, nos debates em sala, a professora retomou a leitura feita no bimestre anterior (*Manifesto do Partido Comunista*) e levantou os seguintes questionamentos: qual é o principal objetivo do comunismo? (ideia de uma sociedade mais justa e igualitária); como os autores de 30 demonstraram, em suas produções, os reflexos das desigualdades e da má distribuição de renda no país?; no livro *1984* há a figura do desprivilegiado social e culturalmente?; como são abordadas, na obra, as questões que envolvem a cidadania?; o que é liberdade?; o que pensar de uma entidade governamental que oprime os membros da sociedade? etc. Paralelamente aos debates, a professora levava para as aulas trechos de cinco minutos do filme *1984*, produção cinematográfica baseada no obra original.

Assim, no teste do 4º bimestre, o conteúdo da leitura foi objeto de análise a partir da questão a seguir:

Em 1943, quando o romance regionalista já estava consolidado, José Lins do Rego pronunciou em uma conferência as seguintes palavras:

“Nós, no Brasil, queremos, acima de tudo, nos encontrar com o povo, que andava perdido. E podemos dizer que encontramos este povo fabuloso, espalhado nos mais distantes recantos de nossa terra... O segredo era chegar até o povo... Sem ele não haveria eternidade”.

*03) Relacione o trecho acima à obra 1984, de George Orwell, mencionando dois aspectos fundamentais: a visão que o protagonista Winston Smith tem do proletariado e o seu ideal de liberdade. Claro, redija sua resposta por meio de um parágrafo argumentativo/descritivo, destacando duas das características de cada aspecto. Em seu texto, mencione pelo menos **duas** das seguintes palavras ou expressões: grande irmão, Karl Marx, ter, ser e cidadania. Evite o senso comum.*

A intenção da proposta anterior foi despertar nos alunos a capacidade de associação entre os conhecimentos em literatura aos adquiridos após as atividades de leitura. Há, na questão, algumas pistas para a contextualização e construção do parágrafo, por meio do comando que pede a inserção de palavras ou expressões à resposta, como *ter, ser, grande irmão (representante do poder, no livro) e Karl Marx*.

Ao final de outubro, as atividades se voltaram para a reflexão acerca do título *Crepúsculo dos Ídolos*, de Nietzsche. No decorrer das primeiras semanas de novembro, as explicações foram conduzidas paralelamente pelos professores de filosofia e de literatura.

No tocante às aulas de literatura, a educadora iniciou as discussões, propondo uma retomada do estudo realizado sobre os representantes da poesia de 30 – conteúdo já estudado no terceiro bimestre. Nos encontros, resgatamos o foco de poetas que enveredaram por um caminho bastante particular, conciliando poesia religiosa com as contradições do eu e com a preocupação social. Dessa feita, criou-se, no segundo tempo modernista, um conceito particular de religiosidade, unido à arte, cujas manifestações são de Murilo Mendes, Jorge de Lima e Vinícius de Moraes.

A retomada de tal conteúdo teve como propósito lançar um olhar sob o conceito de religiosidade postulado por Nietzsche e a função do catolicismo na

produção moderna, uma vez que esse autor pressupõe a quebra da imagem de idolatria do cristianismo, o chamando de “platonismo disfarçado”.

Assim, nos momentos dos debates dedicados ao material literário, a professora orientou os educandos a refletirem sobre a forma como Nietzsche discorre a respeito da alienação dos indivíduos, a partir dos valores impostos pela religião. Como meio de verificação da proficiência leitora dos estudantes, em novembro, no quarto bimestre, a avaliação mensal apresentou a seguinte questão:

Na década de 1930, no Rio de Janeiro, formou-se um grupo de artistas e intelectuais católicos de grande expressão. Participou dele o poeta Murilo Mendes. Influenciado pelas ideias do filósofo católico Jacques Maritain e por toda uma série de escritores católicos europeus, o poeta defendia uma renovação do catolicismo e a criação de uma arte cristã combativa. Os católicos julgavam que o cristianismo era a única ideologia capaz de trazer a justiça, a igualdade social e a paz entre os homens. Leia o fragmento de uma poesia de Murilo Mendes:

*Eu me sinto um fragmento de Deus
Como sou um resto de raiz
Um pouco de água dos mares
O braço desgarrado de uma constelação.*

*A matéria pensa por ordem de Deus,
Transforma-se e evolui por ordem de Deus.*

*A matéria variada e bela
É uma das formas visíveis do invisível.
Cristo, dos filhos do homem és o perfeito.*

...

01) Murilo Mendes, em sua poesia, cria uma imagem de idolatria acerca do cristianismo. Explique como Nietzsche, na obra *Crepúsculo dos Ídolos*, discorre sobre a quebra dessa imagem.

Nessa avaliação, o objetivo da docente foi observar a maneira como os alunos se apropriaram do material de leitura, o aceitando como um texto coerente e que contém, para eles, alguma relevância. Segundo Koch (2006, p. 42-43), um

dos critérios centrados no texto para a construção do sentido é a aceitabilidade, a qual “refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística, fazendo o possível para atribuir-lhe o sentido”.

Em síntese, as atividades expostas nesse capítulo pressupõem que a leitura implica aprendizagem e que constitui um elemento fundamental na estruturação das modalidades de letramento. No próximo capítulo, veremos as respostas dadas pelos alunos às perguntas dissertativas elaboradas pela pesquisadora e professora de literatura.

CAPÍTULO 4

OS RESULTADOS DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA

Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior. (LAJOLO, 1985)

Neste capítulo, retomamos a fundamentação teórica do presente trabalho a fim de analisar as respostas dadas pelos alunos às questões das avaliações elaboradas pela professora de Literatura, as quais já foram mencionadas no terceiro capítulo.

Na turma pesquisada, conforme mencionado em capítulos anteriores, havia 45 alunos, no entanto, no decorrer do 2º semestre – período de aplicação da pesquisa – seis pediram transferência da instituição. Dessa forma, recolhemos as construções de 39 estudantes da classe e definimos que analisaríamos, por amostragem, 15 respostas das três avaliações que continham, em cada, uma questão sobre o conteúdo da leitura. Dessa forma, trouxemos para a discussão 45 construções pertinentes às três provas de literatura.

Procurando atender aos objetivos desse trabalho, outra observação relevante é que das 15 respostas para cada questão, decidimos que o critério para a reflexão estaria definido em três grupos: 5 construções consideradas boas, 5 medianas e 5 fracas. Tal critério corroborou para que pudéssemos verificar que, após a utilização de estratégias interdisciplinares e de atividades em leitura voltadas para as práticas de letramento, até mesmo nas respostas consideradas ruins, percebemos uma melhora na compreensão do sentido dado à leitura por parte dos educandos.

A fim de analisar um universo de quase 100% das respostas, os grupos com construções boas e medianas são de alunos diferentes de uma avaliação para

outra. Já quanto às fracas, seguimos com o mesmo grupo, com o objetivo de analisar o progresso desses estudantes em relação à competência leitora, após a aplicação das atividades interdisciplinares em leitura.

Preservadas as identidades dos alunos, vejamos o que nos disseram os resultados das avaliações.

4.1 Resultados após as atividades de leitura de Marx e Engels – *Manifesto do Partido Comunista*

No tocante ao trabalho de leitura desenvolvido sobre a obra de Marx em consonância com as aulas de literatura, peguemos, mais uma vez, a questão proposta pela professora da disciplina, em uma de suas avaliações:

03) “Vanguarda” seria a linha de frente de qualquer espécie de modernismo. A palavra, quando referida à arte, representa os artistas que contribuíram e contribuem para uma renovação formal dos componentes que compõem cada arte em sua especificidade. Tomando como ponto de partida as informações anteriores, o estudo das Vanguardas Europeias e a obra Manifesto do Partido Comunista, redija um parágrafo dissertativo-descritivo, estabelecendo um ponto de contato entre Marx e a proposta das Vanguardas.

➤ Respostas boas

Começamos analisando o primeiro grupo de alunos, cujas construções, quanto ao nível de compreensão da obra e da capacidade de interrelacionar conceitos e conteúdos de literatura, foram consideradas boas:

Aluno A

Tanto as Vanguardas Europeias quanto Karl Marx consideravam que havia necessidade de mudar a ordem vigente (a burguesia) e pregavam a tomada de poder das mãos burguesas. Dessa forma, ambos passaram a

repudiar os chamados valores burgueses, o que refletiu na produção artística-literária desses artistas e pensadores (como no caso de Marx).

Percebemos na resposta anterior, como, a partir do trabalho realizado pela professora de literatura, é possível colaborar para o processo de letramento dos alunos. No exemplo, o estudante foi capaz de estabelecer um significado entre o aprendizado sobre as Vanguardas Europeias e o a postura ideológica defendida por Marx e Engels. Nesse sentido, dizemos que o mesmo conseguiu ativar o seu conhecimento enciclopédico para chegar à compreensão textual (cf. KOCH e ELIAS, 2006; KLEIMAN, 2004).

O objetivo da questão era fazer com que os alunos refletissem no que diz respeito aos valores sociais que influenciam a sociedade e modificam o pensamento dos indivíduos. Portanto, esse educando conseguiu demonstrar em sua construção que a mudança da ordem vigente, por meio da retirada do burguês do poder, refletiria nas manifestações artísticas, uma vez que os valores da sociedade também mudariam.

Aluno B

As vanguardas surgiram entre conflitos proletários e revoluções, modernização da vida e aumento da tecnologia e, principalmente, crescimento do comunismo, sendo, inclusive, influenciadas por ele. O que pode haver em comum com o Manifesto, então, é o desejo de mudança, de tirar a burguesia do poder e modificar a sociedade, no caso das vanguardas isso aconteceu por meio de renovações na literatura e na arte.

Orientado pelas estratégias interacionais de andaimagem utilizadas pela educadora de literatura (cf. BLOM e GUMPERZ, 1998), o aluno demonstrou entender que ler é um ato interativo, em que estão em questão diversos conhecimentos a fim de que se construa sentido ao texto. Segundo Koch e Elias (2006), no momento da leitura, o leitor recorre aos seus conhecimentos enciclopédicos e de mundo para interpretar o texto e se posicionar criticamente diante do ponto de vista do autor.

Kleiman (2004) também afirma que durante a leitura é fundamental a participação de um leitor ativo, que busca associar seus conhecimentos aos novos, adquiridos a partir do contato com o material de leitura. Conforme a autora, é nessa interação entre leitor e autor que se constrói o significado da leitura.

Portanto, no exemplo anterior, o estudante realizou uma leitura proficiente ao recorrer aos conhecimentos sobre o contexto histórico das vanguardas, relacionando a proposta de transformação da sociedade, segundo Marx, às manifestações de renovação na arte e na literatura do início do século XX. Há, aqui, um leitor ativo, capaz de compreender que a sugestão de mudança social também pode ser sugerida por meio da arte e da literatura. Dessa forma, o aluno deu sentido não só à leitura, como também, ao conteúdo em literatura visto em sala.

Aluno C

As vanguardas pregando o conceito de moderno podem possuir em comum com Marx a ideia do movimento proletariado, da retirada da burguesia do poder e o avanço do comunismo, ao afirmar que a mudança da arte aconteceria no momento em que houvesse uma mudança nos padrões e valores da sociedade.

Vejamos que o aluno se apropriou do ideal do discurso marxista para dizer que a ruptura nos padrões artísticos só se daria desde que os valores ideológicos da sociedade também se modificassem. O estudante conseguiu demonstrar essa postura crítica após as atividades interdisciplinares em leitura, caracterizadas pela integração de conhecimentos.

Kleiman (1999) se posiciona contra a fragmentação de conhecimentos, afirmando que a leitura sob o ponto de vista interdisciplinar promove a abertura do texto, proporcionando ao leitor a possibilidade de relacionar o assunto que leu a outros assuntos que já conhece. Na resposta do aluno, percebemos que o assunto tratado no texto de Marx deu abertura para que pudesse fazer uma analogia com o assunto de literatura, o qual já conhecia.

A partir da formulação da resposta acima, como Freire explicita em Soares (2004), compreendemos que o conceito de leitura, postulado pelas atividades aqui detalhadas, exigiu dos alunos uma leitura e participação ativa entre leitor/autor. Nessa concepção de leitura, Freire (idem) concebe o papel do letramento como sendo a libertação do homem crítico.

Aluno D

A proposta das Vanguardas era modificar a arte e a literatura, romper com o conceito de belo e combater os valores burgueses. No Surrealismo, que tinha como objetivo: amor, liberdade e poesia, o modo para alcançar esse desejo era derrubar a burguesia, esse desejo de mudança das vanguardas vem de um contexto histórico de lutas proletárias e avanço do comunismo, incentivado pelas ideias de Marx.

Na construção acima, a partir do contato com o material de leitura, o aluno mostrou ter adquirido dois tipos de competência: a aprendizagem sobre a literatura, que envolve história, teoria e crítica e a aprendizagem por meio da leitura literária (cf. COSSON, 2007). A primeira delas o estudante demonstrou mencionando a proposta das vanguardas junto ao contexto histórico e ao uso da palavra no Surrealismo, análise observável em *A proposta das Vanguardas era modificar a arte e a literatura, romper com o conceito de belo e combater os valores burgueses/esse desejo de mudança das vanguardas vem de um contexto histórico de lutas proletárias*. Já a aprendizagem realizada por meio da literatura deu-se no plano da relação feita entre Marx e o Surrealismo, no qual o aluno afirma que os objetivos de *amor, liberdade e poesia* seriam alcançados *com a derrubada da burguesia*, ou seja, a ideologia marxista influenciaria os propósitos surrealistas.

Dessa maneira, a resposta dada pelo aluno contempla o processo de letramento literário, pois o mesmo demonstrou que não bastava meramente ler a obra, como também aprender a relacionar conceitos. Ao relacionar Marx com o Surrealismo, o estudante se posiciona criticamente, vendo na literatura uma prática e um discurso ideológico. (cf. COSSON, 2007).

É interessante, ainda, perceber o modo como o mesmo realizou a intertextualidade entre o estilo literário clássico e as vanguardas que influenciaram o Modernismo, resgatando o conceito de “belo” da arte clássica em oposição aos ideais sugeridos pelos movimentos de vanguarda, no início do século XX.

Aluno E

As vanguardas europeias julgavam necessária uma reforma nas artes, na sociedade, na literatura e na mentalidade humana, características essas que se encaixam na proposta do livro Manifesto do Partido Comunista, já que Karl Marx defende a ideia de mudança radical da sociedade, tendo em vista a derrubada do burguês do poder. Se o burguês for destituído do poder, logo os padrões de arte burgueses também não terão mais espaço na sociedade, dando margem às novas manifestações, sugeridas pelas vanguardas.

O leitor que produziu a resposta anterior efetivou um movimento contínuo de leitura, partindo do simples para o complexo (cf. COSSON, 2007), fato sugerido pela proposição *se o burguês for destituído do poder, logo os padrões de arte burgueses não terão mais espaço na sociedade*. Para isso, o aluno articulou e consolidou seu repertório cultural por meio do uso que fez do conhecimento em literatura, o qual já possuía, ao novo, adquirido por meio da leitura da obra.

Nesse sentido, podemos afirmar que as atividades interdisciplinares em leitura, realizadas no ambiente escolar, proporcionaram aos alunos habilidades que compõem um complexo *continuum* de letramento, que significa, segundo Soares (2004), o processo de desenvolvimento contínuo de habilidades, visando atingir a proficiência leitora dos alunos. A resposta anterior demonstra que o educando adquiriu competência em leitura, uma vez que foi levado a contemplar o processo de letramento, resultando na formação de um leitor crítico, capaz de estabelecer inferências e analogias entre o conteúdo do livro lido e outros saberes.

Em resumo, no grupo de respostas anteriormente analisadas, podemos, também, observar que a professora despertou nos estudantes a percepção sobre a dimensão infratextual dos textos. De acordo com Bortone (2008), a dimensão

infratextual é a capacidade de depreender do texto as informações explícitas e, a partir delas, chegar às implícitas, como também de encontrar as referências a textos e conteúdos já estudados. Os resultados dessas construções são frutos, também, das atividades interdisciplinares em leitura, as quais corroboraram para a ampliação dos conhecimentos dos educandos.

➤ Respostas medianas

Prossigamos com as análises, mas com as respostas cujas construções foram consideradas razoáveis quanto à competência leitora dos alunos.

Aluno F

Na obra de Marx, suas ideias principais eram dos conflitos entre proletários e burgueses, levando assim à possíveis transformações sociais. Na proposta das vanguardas, os avanços do comunismo, as lutas proletárias, tendo o contexto utilizado apresenta transformações sociais, artísticas e culturais além de ter, assim como na obra de Marx, grande crítica aos burgueses.

Na resposta acima, o aluno não expõe de maneira clara a relação construída entre as ideias marxistas e a proposta das vanguardas, como no trecho *Na proposta das vanguardas, os avanços do comunismo, as lutas proletárias, tendo o contexto utilizado apresenta transformações sociais, artísticas e culturais além de ter, assim como na obra de Marx, grande crítica aos burgueses.*

No entanto, conseguimos perceber a sua intenção em fazer a leitura inferencial, na qual o educando é levado a fazer inferências sobre o que está implícito no texto, baseando-se na sua visão de mundo, em suas experiências e por meio das pistas textuais. Segundo Dell'Isola (2004), a leitura inferencial é um dos níveis de processamento que as atividades de leitura devem abarcar a fim de que o aluno alcance a compreensão do texto.

Mesmo não atingindo a pontuação máxima da questão, encontramos na construção o reflexo das estratégias interdisciplinares de leitura, desenvolvidas por

meio das aulas de literatura e do trabalho da equipe de docentes. Por isso, o estudante teve um avanço no tocante à compreensão do texto e à tentativa de relacionar conceitos entre Marx e as Vanguardas Europeias.

Aluno G

Em seu livro, Marx divulgou suas ideias socialistas. Dizia que os proletários eram massacrados, apesar de serem maioria. E por esse motivo, ele defendia a tomada pelo poder através da revolução. Se a sociedade muda, a literatura a acompanha. A Vanguarda mudou o conceito da arte burguesa.

Nessa exposição, em consonância com Kleiman (1995), há a interação entre leitor e autor, em que o educando sugere não conceber a leitura como um ato isolado, fato confirmado na relação presente no trecho *E por esse motivo, ele defendia a tomada pelo poder através da revolução. Se a sociedade muda, a literatura acompanha. A vanguarda mudou o conceito de arte burguesa.* Dessa forma, percebemos a tentativa do aluno em estabelecer um diálogo entre a exposição de Marx, em sua obra, e o seu conhecimento individual sobre literatura, pressupondo que a ideologia marxista também mudaria o conceito de arte burguesa.

Consideramos a resposta mediana em decorrência da ausência de aprofundamento conceitual sobre as ideias socialistas, como em *Marx divulgou suas ideias socialistas. Dizia que os proletários eram massacrados, apesar de serem maioria. E por esse motivo, ele defendia a tomada pelo poder através da revolução.* O aluno não relacionou os conceitos extraídos do livro de Marx com a mesma competência daqueles que fazem parte do grupo de respostas boas. Apesar disso, vemos o esforço do educando em concretizar a sua competência interacional, resultado da prática pedagógica realizada nas aulas de literatura, em consonância com o projeto interdisciplinar do ambiente pesquisado.

Aluno H

Com os diversos acontecimentos os quais a sociedade enfrentava naquele momento, a mentalidade artística e intelectual do homem foi

modificando, e teve a maior influência com as vanguardas europeias, que se tornaram aliadas ao comunismo. Esses artistas procuravam um meio de inovar e transformar a realidade em que se encontravam, eram totalmente contrários aos valores capitalistas.

Na formulação de sua resposta, o aluno buscou ser intérprete das vozes dos representantes das vanguardas europeias, ao mencionar que esses *artistas procuravam um meio de inovar e transformar a realidade em que se encontravam*. Tiesenhausen (2008) informa que ensinar a ler com proficiência é, também, orientar o aluno a interpretar e compreender as vozes dos escritores, fazendo-o perceber os sentidos próprios do material literário.

No entanto, há em sua resposta uma ausência do conhecimento comunicacional, no que diz respeito à quantidade de informação necessária para reconstruir o contexto histórico da época dos movimentos de vanguarda (cf. KOCH & ELIAS, 2006). Tal aspecto pode ser visto no início da resposta: *com os diversos acontecimentos os quais a sociedade enfrentava naquele momento, a mentalidade artística e intelectual do homem foi modificando*. Nesse trecho, observamos que o educando não menciona quais são “os acontecimentos enfrentados pela sociedade”, além disso, mais adiante, não explica como as vanguardas poderiam se aliar, ou defender, as ideias comunistas.

Mesmo com falhas na construção, o aluno tentou refletir sobre o que foi lido, ao inferir que Marx e as Vanguardas se posicionam contra os valores capitalistas. Entendemos que essa reflexão foi propiciada após a aplicação das atividades interdisciplinares de leitura e do trabalho realizado em sala pela educadora.

Aluno I

Assim como Marx, as propostas vanguardistas queriam uma quebra com os valores burgueses da época. Eles criticavam a 1ª Guerra Mundial, os burgueses e até mesmo o capitalismo. Ambos estavam insatisfeitos com a ordem vigente, eles queriam mudanças. Marx criou o socialismo e os vanguardistas um meio de expressar seu pensamento através da arte.

Vejamos como o estudante, segundo propõe Zilberman (2005), refletiu sobre o significado do texto, tentando partilhar seus pensamentos e se posicionar criticamente. Essa análise pode ser observada no trecho: *Assim como Marx, as propostas vanguardistas queriam uma quebra com os valores burgueses da época.* No entanto, há uma confusão em sua resposta, ao dizer que “ambos – Marx e as Vanguardas” criticavam a primeira Guerra Mundial, uma vez que o aluno desconsidera a diferença histórica e cronológica entre o autor, na época da obra lida, e os movimentos de vanguarda.

No terceiro capítulo desta pesquisa, descrevemos as estratégias pedagógicas da professora de literatura em sua prática, assim, percebemos que conduzido pelas pistas de contextualização, o aluno compreendeu e relacionou os pensamentos e ideologias dominantes criticados por Marx e pelas Vanguardas. De acordo com Bortoni-Ricardo (2006), as pistas contextuais podem ter uma função importante na interpretação (cf. também BLOM e GUMPERZ, 1998). Podemos observar o resultado desse trabalho no trecho: *ambos estavam insatisfeitos com a ordem vigente; Marx criou o socialismo e os vanguardistas um meio de expressar seu pensamento através da arte.*

Aluno J

O fato de as vanguardas tentarem romper com os valores vigentes na arte moderna, se aproxima ao ideal de transformação social de Marx e Engels, no livro Manifesto do Partido Comunista.

Aqui, percebemos que a prática pedagógica diferenciada no trato da literatura forneceu ao aluno uma das atitudes necessárias à formação do bom leitor: analisar as aspirações e ideologias em um dado estilo literário, transformando o estudo da literatura em investigação (cf. SOARES, 2004; LAJOLO, 1988). Aspecto visto quando o mesmo menciona que a ruptura dos valores na arte se aproxima com o ideal de transformação social de Marx. Porém, cabia-lhe explicar qual era, então, essa proposta de “transformação social”.

No grupo analisado, mesmo em construções consideradas medianas, notamos que os educandos procuraram estabelecer relações a partir do contato com o material escrito. Dessa forma, podemos entender que os alunos demonstraram um progresso em relação ao desenvolvimento das habilidades que conduzem à competência leitora.

➤ **Respostas fracas**

A fim de encerrar as reflexões quanto às questões sobre o livro de Marx, peguemos o material contendo as respostas mais fracas da turma. O objetivo em foco foi avaliar o nível de letramento dos alunos responsáveis por essas respostas e analisar como a prática pedagógica interdisciplinar em leitura, aliada à proposta das aulas de literatura, contribuiu para uma mudança na capacidade de interpretar e escrever dos estudantes com mais dificuldades. Mesmo considerando as dificuldades desse último grupo, ou seja, mesmo os mais fracos em suas análises foram capazes de ter uma compreensão do que se pedia e de demonstrar um posicionamento sobre o assunto.

Aluno L

As vanguardas europeias julgavam necessária uma reforma nas artes, na sociedade, literatura e mentalidade humana, e sofreram influências do “Manifesto do Partido Comunista”, então ao juntar isso ao contexto histórico que estavam inseridos, surge o ponto comum entre eles e Karl Marx: a luta contra a burguesia que comandava a vida, praticamente, chocar a sociedade e avançar os ideais comunistas, defendida no Surrealismo.

No exemplo, em decorrência do foco dado ao letramento nos processos de leitura, mediados pelo trabalho da professora de literatura, como também pela equipe de docentes envolvida com a leitura interdisciplinar, o aluno mostrou esforço em estabelecer estratégias interpretativas (cf. KLEIMAN, 1995). Segundo Soares (2004), tal fato se deu em virtude de o letramento estimular o desenvolvimento de leitores críticos, capazes de relacionar conceitos e conteúdos (cf. também TFOUNI, 2005).

É perceptível a tentativa do estudante em construir uma analogia entre Marx e o contexto das Vanguardas, contudo, a falha na construção está na dimensão textual e contextual. Bortone (2008) informa que a dimensão textual incide na organização dos elementos responsáveis pela progressão textual, pela coesão e coerência. Já a contextual se refere ao momento histórico, crenças, costumes, ideologias e visões de mundo de uma determinada época.

A ausência da coerência pode ser observada em *o ponto comum entre eles e Karl Marx: a luta contra a burguesia que comandava a vida, praticamente, chocar a sociedade e avançar os ideais comunistas, defendida no Surrealismo*. No trecho, a incoerência está na sugestão de que o Surrealismo – um movimento de vanguarda – foi o responsável por defender e avançar as ideias comunistas. Além disso, o educando desconsiderou a diferença entre o contexto histórico e a época de Marx em comparação ao das Vanguardas, incorrendo em erro quanto à dimensão contextual. Esse último aspecto é observável em *As vanguardas... sofreram influências do “Manifesto do Partido Comunista”, então ao juntar isso ao contexto histórico que estavam inseridos, surge o ponto comum entre eles e Karl Marx*.

Jauss (*apud* Zilberman, 2005) discorre sobre a construção do sentido dado à leitura, o que podemos perceber na resposta desse aluno, onde o leitor buscou dar significado ao que leu, relacionando conceitos de literatura a uma obra de cunho sociológico. Mesmo com problemas, vemos que o estudante, a partir da leitura e do contato com a literatura, tentou constituir o sentido ao material lido, reforçando que as estratégias de leitura, norteadas por eventos de letramento e por práticas interdisciplinares, possibilitam aos alunos atingir novos graus de letramento, rumo à leitura proficiente.

Aluno M

Segundo o Manifesto, todos têm direitos e deveres iguais, pois todos somos seres humanos, que unidos iriam construir um Estado sólido e

igualitário. A liberdade, o pagamento justo e, em comunhão, o respeito para com o outro eram as ideias do Manifesto para criar um mundo melhor.

O problema maior da resposta reside no fato de que o aluno não estabeleceu uma correspondência entre a obra lida e o contexto literário dos movimentos de vanguarda. Não obstante, ele expôs habilidade em leitura, mas não competência em realizar a leitura relacional. Assim, o estudante demonstrou seu conhecimento ilocucional, que, de acordo com Koch e Elias (2006), significa a habilidade em reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo autor. De fato, as estratégias de andaimagem (cf. BORTONI-RICARDO, 2006) o auxiliaram a compreender o conteúdo do material lido.

O mesmo aspecto foi observado nas seguintes construções:

Aluno N

A essência do Manifesto era a luta dos proletários com os burgueses para haver assim transformações sociais e uma queda no grande capitalismo. Marx usa em sua obra a tão conhecida frase “proletários de todo o mundo, uni-vos!” para que proletários tomem conhecimento e vão em busca de seus direitos contra os burgueses.

Aluno O

A estrutura capitalista sempre foi organizada por uma pirâmide: a base, a maioria, os que sustentavam o modo de produção (a maioria da população), são os operários, enquanto o topo é carregado (não fazem nada, apenas usufruem de suas riquezas). Porém, esse quadro poderia ser revertido se toda essa maioria se unisse contra a burguesia. As vanguardas também apoiam isso.

Aluno P

A tentativa dos burgueses e conseqüentemente do capitalismo só seria possível com a união do proletariado, que é a maioria mas só se faz forte quando estão juntos. Com a implantação do comunismo na sociedade seria a

melhor forma de proporcionar aos trabalhadores o que lhe é de direito, juntos são uma só voz e uma força indestrutível, que finalizaria com o poder burguês.

No último grupo apresentado, observamos que apesar das construções serem fracas em relação às anteriores, as respostas evidenciam uma leitura muito mais competente do que uma mera decodificação de palavras (cf. KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004), uma vez que os alunos conseguiram expressar, por meio da escrita, a compreensão do fenômeno social questionado por Marx.

Segundo Soares (2004), a escola deve instituir um processo de letramento contínuo, ou seja, de avaliação progressiva da aquisição de habilidades de usos da leitura. Dessa forma, essas últimas análises evidenciam que mesmo os alunos mais fracos demonstraram, após o trabalho instituído no ambiente escolar, ter adquirido habilidades em leitura e que o contínuo desenvolvimento de práticas de letramento os levará a atingir competências, como fazer analogias e inferências que ainda não apresentaram na primeira prova analisada.

4.2 Resultados sobre a obra 1984, de George Orwell

Para iniciar as análises no tocante à obra de George Orwell, busquemos, novamente, a questão sugerida na avaliação de literatura:

Em 1943, quando o romance regionalista já estava consolidado, José Lins do Rego pronunciou em uma conferência as seguintes palavras:

“Nós, no Brasil, queremos, acima de tudo, nos encontrar com o povo, que andava perdido. E podemos dizer que encontramos este povo fabuloso, espalhado nos mais distantes recantos de nossa terra... O segredo era chegar até o povo... Sem ele não haveria eternidade”.

03) *Relacione o trecho acima à obra 1984, de George Orwell, mencionando dois aspectos fundamentais: a visão que o protagonista Winston Smith tem do proletariado e o seu ideal de liberdade. Claro, redija sua resposta por meio de um parágrafo argumentativo/descritivo, destacando duas das características de cada*

aspecto. Em seu texto, mencione pelo menos **duas** das seguintes palavras ou expressões: *grande irmão*, *Karl Marx*, *ter*, *ser* e *cidadania*. Evite o senso comum.

➤ **Respostas boas**

São exemplos de respostas consideradas boas:

Aluno A

Assim como o protagonista Winston Smith, que percebeu a repressão e o controle aos quais as pessoas (inclusive ele) eram submetidas, os romancistas da geração de 30 também perceberam que o povo brasileiro estava sendo reprimido e tornando-se escravo da miséria. Ao passo que Winston lutava pelo seu ideal de liberdade em relação ao opressor, o “grande irmão”, como mostra o trecho dito por José Lins do Rego, os escritores também procuravam mostrar (através do comportamento das personagens de suas obras) a dura realidade da maioria dos brasileiros. Além disso, ambos criticavam a exploração do proletariado em uma sociedade em que “ter” é mais importante e, ao se priorizar os mais poderosos, deixa-se de lado as noções de cidadania e se “perde” ou se “esquece” do povo que sofre “nos recantos mais distantes” da sociedade.

Vemos, aqui, o resultado da formação de um leitor proficiente que utilizou os elementos contextualizadores sobre o tema tratado na obra e na segunda geração do Modernismo brasileiro, demonstrando seu conhecimento intertextual e integrando as informações encontradas no material de leitura aos conhecimentos que já possuía (cf. BORTONE, 2008).

Além disso, posicionou-se criticamente diante da obra literária de modo a ratificar valores, ao elaborar e expandir os sentidos da leitura junto ao conteúdo de literatura, pertinente à produção do autor José Lins do Rego, representante da segunda geração do Modernismo brasileiro. De acordo com Cosson (2007), a leitura literária é capaz de fornecer ao leitor a expansão dos significados da leitura, fato observável na relação entre a situação de opressão vista nas obras publicadas no segundo tempo Modernista e no livro de Orwell.

Conforme Marcuschi (1998), podemos dizer que o aluno, também, atendeu às seguintes condições para que a compreensão textual se estabelecesse de maneira eficiente: a de base textual, a qual se refere ao domínio do sistema linguístico; a de uso de conhecimentos relevantes; a de coerência, fator condicionante à compreensão na produção do texto; a de cooperação (atividade interacional); a de abertura textual, referente à abertura de sentido dado ao texto e a de base contextual, presença da relação entre o tempo e espaço definidos.

Aqui, percebemos o resultado positivo de uma metodologia diferenciada com o material de leitura.

Aluno B

José Lins do Rego, ao mencionar a expressão “povo perdido”, demonstra que os modernistas de 30 se voltam para a realidade brasileira, tendo a intenção de denúncia social sobre o ser e as questões de cidadania. Nesse sentido, é possível dizer que o protagonista da obra 1984 considera o proletariado uma espécie de “povo perdido”, que transfigura a realidade e a imagem de um povo feliz, apesar das condições de miséria em que se encontra.

Kato (1985) afirma que o mecanismo de construção do sentido dado à leitura é articulado por um processo que envolve a mobilização cognitiva de conhecimentos, nesse sentido, por trás dessa resposta, vemos um sujeito cognitivamente engajado e que mobilizou seus conhecimentos para relacionar a leitura da obra de Orwell à produção de autores do Modernismo de 30. Para isso, o aluno reelaborou o seu conhecimento em crítica literária, contextualizando a situação de ficção da obra lida aos objetivos do segundo tempo modernista, tal como trazer a realidade à obra de ficção, com a intenção de promover a denúncia social.

A construção demonstra como o trabalho com o texto pode ser beneficiado dentro da perspectiva interdisciplinar, estimulando nos alunos a ativação e ampliação do conhecimento. O resultado desse trabalho foi o modo como o aluno

estabeleceu um diálogo entre as ideias, valores, pensamentos e ideologias dominantes à época de 30 junto à analogia feita sobre o enredo da obra de ficção 1984.

Aluno C

O trecho de José Lins tenta retratar a realidade do povo nordestino. Assim como Smith, desvendar o partido do Grande Irmão era uma maneira de mostrar a realidade ao povo, buscar a verdade escondida. Ambos, nordestinos e proletários, eram povos oprimidos pelo Estado totalitário e Smith queria buscar uma liberdade. Essa liberdade seria alcançada com a união das proles, pois conseguiriam derrubar o poder e passariam a controlá-lo. Esse ideal pode ser relacionado com o Manifesto do Partido Comunista, pois no mundo sempre existem classes oprimidas que devem buscar o poder.

É importante destacar como o aluno fez uma reflexão sobre o livro lido e externalizou essa reflexão de forma explícita, estabelecendo uma analogia entre duas obras – Manifesto do Partido Comunista e 1984 - trabalhadas nas aulas de literatura e pela equipe de professores no projeto de leitura interdisciplinar. Assim, essa analogia pode ser vista no seguinte trecho: ... *Essa liberdade seria alcançada com a união das proles, pois conseguiriam derrubar o poder e passariam a controlá-lo. Esse ideal pode ser relacionado com o Manifesto do Partido Comunista, pois no mundo sempre existem classes oprimidas que devem buscar o poder.* Nesse fragmento, o aluno resgatou a ideologia de Marx e a relacionou ao enredo de ficção de 1984.

Além disso, há na sua construção a inferência à descrição e à denúncia da realidade, pertinentes tanto à produção do autor José Lins do Rego como à obra de Orwell. Análise observável em *O trecho de José Lins tenta retratar a realidade do povo nordestino. Assim como Smith, desvendar o partido do Grande Irmão era uma maneira de mostrar a realidade ao povo, buscar a verdade escondida.*

Segundo Bakhtin (2000), o texto literário caracteriza-se por sua natureza polifônica e dialógica. Portanto, ao compreender esse aspecto, o aluno conseguiu, na questão, compartilhar informações por meio do contato entre autor, obra e interlocutor, implicando a construção de um leitor ativo e crítico.

Aluno D

José Lins falava sobre a realidade do povo nordestino, que era pobre, passava necessidades, mas que não desistia de lutar. No livro de George Orwell, há uma sociedade que vive em uma espécie de socialismo, assim, se relacionarmos a obra de ficção com o socialismo de Marx, chegaríamos à conclusão que, na prática, as ideias de Marx são utópicas e que não funcionariam. O resultado seria, como em 1984, o povo ser perseguido, vigiado e não possuir nenhuma liberdade. No Nordeste de José Lins, em obras como Usina, Fogo Morto e outras, o povo não tinha nada material, porém tinha a liberdade que não existia no exemplo de cidadania exposto em “1984”.

Entre outros, o aspecto mais interessante para ser ressaltado na resposta anterior foi a maneira como o aluno se posicionou criticamente, relacionando as obras *1984* e *Manifesto do Partido Comunista*, sugerindo como as ideias de Marx seriam utópicas se colocadas em prática. Essa análise é observável no seguinte fragmento: *No livro de George Orwell, há uma sociedade que vive em uma espécie de socialismo, assim, se relacionarmos a obra de ficção com o socialismo de Marx, chegaríamos à conclusão que, na prática, as ideias de Marx são utópicas e que não funcionariam.*

Na formulação dessa resposta, percebemos como a escola, como agente fundamental para formação de indivíduos letrados, estimulou o aluno a desenvolver habilidades e conhecimentos de usos sociais da leitura (cf. PCNs, 1997). Esse resultado se deve às práticas interdisciplinares em leitura instituídas pelo ambiente pesquisado.

Aluno E

Tanto Winston quanto José Lins do Rego veem o proletariado, o povo, como seres postos à margem do que se entende por cidadania, sujeitos à manipulação por uma classe dominante. Sem liberdade de pensamento, a sociedade em que vive Winston fica sobrepujada aos ideais do Grande Irmão, que oprime e tortura, bem como José Lins do Rego vê o povo, subjugado às precárias condições por uma sociedade egoísta, na qual é mais importante ter, do que ser, em que poucos têm muito e muitos têm nada.

Notamos, conforme Lajolo (*apud* ZILBERMAN, 1988), que a relação do sujeito (leitor) com seu objeto de estudo (a obra literária) não foi de contemplação objetiva, uma vez que o aluno colocou à prova, em toda a sua construção, que é capaz de estabelecer relações entre os níveis de interação entre a literatura e o material da narrativa de ficção 1984.

Em síntese, no grupo de respostas analisadas anteriormente, percebemos que, em função das práticas de letramento instituídas no ambiente escolar, esses estudantes adquiriram a competência relacional em leitura, segundo os pressupostos teóricos do ENEM (2005). Nesse programa, a leitura é mencionada como “arquicompetência”, pressupondo que a competência de ler, compreender e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem de Língua Portuguesa, mas em todas as áreas que estruturam as atividades pedagógicas na escola.

➤ Respostas medianas

Passemos às análises do grupo de respostas consideradas razoáveis quanto à capacidade dos educandos em compreender o conteúdo da obra e relacionar conceitos.

Aluno F

Assim como nas obras de José Lins do Rego, o livro 1984 dá destaque a um povo esquecido pelos governantes, a partir disso relacionamos a visão

de Winston de que esse povo que era realmente feliz e que só ele se unindo é que poderia provocar mudanças no sistema vigente. Essa visão de povo feliz se dá pelo fato de ser considerado tão insignificante que nem eram tão reprimidos. O ideal de liberdade visto por Winston pode ser comparado à obra de Karl Marx onde fala que só o proletário pode fazer a verdadeira revolução e lutar por cidadania e melhores condições de vida.

Embora o texto construído pelo educando contenha incoerências locais ou pareça a princípio incoerente quando diz que o “povo esquecido”, tanto em José Lins do Rego como em 1984, é feliz por ser considerado insignificante e não ser reprimido, percebemos que o leitor fez o possível para atribuir um sentido à leitura, relacionando-a ao contexto do Modernismo de 30. Essa análise pode ser verificada em: *Assim como nas obras de José Lins do Rego, o livro 1984 dá destaque a um povo esquecido pelos governantes, a partir disso relacionamos a visão de Winston de que esse povo que era realmente feliz e que só ele se unindo é que poderia provocar mudanças no sistema vigente.*

Koch & Elias (2006) mencionam que dentro de uma produção de texto é possível se alcançar um sentido, mesmo que haja algumas incoerências. Nessa perspectiva, o sentido dado à leitura está no resgate que o estudante fez do conhecimento adquirido após a leitura de Marx, buscando relacioná-lo ao conteúdo da obra em questão, como no trecho: *O ideal de liberdade visto por Winston pode ser comparado à obra de Karl Marx onde fala que só o proletário pode fazer a verdadeira revolução e lutar por cidadania e melhores condições de vida.*

Portanto, mesmo com algumas falhas no tocante à dimensão textual, que está relacionada aos aspectos formais e à carga semântica do texto (cf. BORTONE, 2008), o aluno adquiriu a competência relacional, fruto das práticas interdisciplinares de letramento realizadas no ambiente escolar.

Aluno G

Primeiramente, o trecho de José Lins do Rego pode ser comparado à obra 1984 no que diz respeito aos chamados povos perdidos, representados,

respectivamente, pelo povo nordestino e pelo proletariado, que simultaneamente seriam povos sem cidadania, povos fortes, porém miseráveis, alienados e deixados de lado pelo governo. Em segundo, vem a questão da liberdade. O livro 1984, por retratar um mundo socialista, de grande idealização do Grande Irmão, principalmente pelos membros do Partido, a luta libertária deveria ser iniciada de baixo, ou seja, das “proles”, para que a situação em si pudesse ser modificada, podendo observar-se o mesmo em tal trecho de José Lins.

Na resposta, percebemos que o estudante realizou a leitura inferencial, pois mencionou que o livro *1984* retratou um mundo socialista, ou seja, o aluno entendeu que a estrutura e o funcionamento da sociedade descrita na obra seria o exemplo de uma sociedade socialista, conceito construído por ele após as atividades de leitura realizadas sobre o *Manifesto do Partido Comunista*. Segundo Dell'Isola (2004), a leitura inferencial é aquela em que o leitor se torna capaz de encontrar, de maneira implícita, os sentidos do texto, buscando ler nas entrelinhas.

A reflexão proposta vem provar que a interdisciplinaridade contribuiu para a formação de um leitor mais competente, o qual construiu sentido à leitura por meio das relações entre os aspectos ideológicos e políticos retirados de uma obra de ficção.

Contudo, na tentativa de relacionar o ideal marxista ao livro de Orwell, não conseguiu explicar o que seria e como ocorreria o que chamou de “luta libertária”, uma vez que não apresentou progressão de ideias no trecho: *O livro 1984, por retratar um mundo socialista, de grande idealização do Grande Irmão, principalmente pelos membros do Partido, a luta libertária deveria ser iniciada de baixo, ou seja, das “proles”, para que a situação em si pudesse ser modificada.* Além disso, erroneamente, infere que no trecho de José Lins do Rego há uma referência à “luta libertária”.

Mesmo com as falhas na construção, podemos dizer que, com a contribuição das práticas interdisciplinares de leitura, reforçadas pelas aulas de literatura, o aluno encontra-se em um contínuo de letramento. (cf. SOARES, 2004).

Aluno H

Quando José Lins do Rego pronunciou estas palavras estaria se referindo à ditadura imposta por Vargas em 37. Na obra 1984, Winston também vive em uma ditadura na qual não há liberdade, pois é vigiado 24 horas por teletelas as quais capturam cada ruído e movimento. O Grande Irmão controla a todos e por meio das teletelas também promove seu partido e melhorias ilusórias.

Na construção, percebemos a habilidade do aluno em relacionar o contexto histórico da segunda Geração Modernista ao sistema totalitário retratado na ficção de Orwell. O estudante foi capaz de remeter a leitura que fez da obra a outros textos e contextos diferentes, como o momento da ditadura de Vargas. De acordo com Kleiman (1999), a leitura em uma rede interdisciplinar de conhecimentos integra um projeto organizado que não envolve o mero “ler para aprender a ler”, mas compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma atividade, conceito, valor e informação. Nesse sentido, o leitor aprendeu a ler a partir das redes de conhecimento construídas com o contexto histórico do Modernismo de 30 e por meio de conceitos políticos e sociológicos sobre o totalitarismo.

A falha na construção está na ausência de explanação sobre a visão que o protagonista Winston tem do proletariado, conforme solicitado no enunciado da questão.

Encontramos análise parecida em mais duas respostas, apresentadas abaixo:

Aluno I

No trecho descrito acima e na obra 1984, podemos perceber os seguintes aspectos que melhor se relacionam, que é a denúncia social da geração moderna em que se encontra o autor José Lins e a análise psicológica dos personagens. Winston Smith denunciava e criticava o sistema totalitário que quase sempre intervém na liberdade. Com esse

sistema sem liberdade, Smith procurava pontos cegos em sua casa onde as teletelas não podiam o ver escrevendo em seu diário, que era onde ele descarregava sua insatisfação com aspectos da época.

Aluno J

As palavras de José Lins do Rego se enquadram na obra de George Orwell, pois ambos querem encontrar no povo a esperança de liberdade e a possibilidade de denúncia; Winston, contra o fim da dominação do Grande Irmão; José Lins do Rego para resgatar o objetivo central dos representantes da Geração de 30, que era denunciar as mazelas sociais presenciadas por ele no Nordeste brasileiro.

Considerando as habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita articuladas pelos alunos do grupo anterior (cf. KATO, 1988), notamos o relevante progresso dos mesmos quanto ao desenvolvimento da proficiência leitora, uma vez que conseguiram estabelecer analogias entre o conteúdo da leitura e outros textos já lidos, como, no caso de algumas respostas, a referência feita à obra de Marx. Ademais, trouxeram nas construções aspectos pertinentes ao contexto histórico do segundo tempo modernista, demonstrando a capacidade de relacionar conceitos e de se posicionar criticamente diante do material de leitura.

➤ Respostas fracas

Para finalizar as análises do livro *1984*, vejamos a seleção de respostas mais fracas. Lembramos que, com a intenção de atender aos objetivos dessa pesquisa e de avaliar o progresso em leitura, analisamos as construções dos mesmos alunos que fizeram parte do grupo de respostas tidas como fracas na avaliação da obra *Manifesto do Partido Comunista*. Aqui, veremos que algumas construções poderiam até mesmo estar no grupo de respostas medianas, o que comprova o avanço na aquisição de habilidades em leitura desses alunos.

Aluno L

Os proles podem ser comparados ao povo brasileiro, que muitos são miseráveis, esquecidos pelo Estado, mas que tem liberdade de agir como querem. Winston vê a prole apesar de tudo como livre e esquecida, José Lins do Rego também faz isso, ao tratar do povo nordestino. A prole unida pode transformar a realidade.

Nessa resposta, conduzido pelas estratégias de ensino da docente em literatura e pelo projeto interdisciplinar de leitura, assim como na avaliação do livro de Marx, o aluno procurou relacionar conceitos entre literatura e o conteúdo da obra lida. Cosson (2007) afirma que a literatura, dada a sua interdisciplinaridade, é um importante meio para ativar nos educandos a capacidade de construção e reconstrução de significados da leitura. Tal característica se dá em decorrência da leitura literária envolver no processo de compreensão do texto a visão do autor, o contexto histórico e a ideologia dominante da época da produção, além de levar o leitor a se posicionar criticamente, contrapondo a visão do autor a sua, na época atual.

É perceptível, também, a intenção em resgatar a leitura de Marx, como no trecho *A prole unida pode transformar a realidade*, porém não explicou de qual maneira a “união da prole transformaria” a ordem vigente, explanação que contribuiria para a clareza das suas ideias.

Outro problema da sua construção está em trechos como *muitos são miseráveis, esquecidos pelo Estado, mas que tem liberdade de agir como querem*. Aqui, considerando o contexto histórico da produção de 30, não poderíamos dizer que os esquecidos pelo Estado brasileiro podem agir como querem. Dessa forma, há uma incoerência de ideias, o que afetou a clareza do texto produzido pelo aluno.

Ainda que apresente muitas falhas, é inegável o seu progresso, que está na capacidade de compreender a dimensão intertextual do material literário, resgatando, em sua resposta, outros textos, como na menção a Marx e a José Lins do Rego (cf. BORTONE, 2008).

Aluno M

Em 1984, o proletário é o símbolo da humanidade e para J. Lins o nordestino é o símbolo do brasileiro, assim ambos tomam uma parte que se expressa pelo todo. Para Smith, a sua liberdade tem sido ameaçada em nome de um benefício maior, como a segurança; J. Lins apresenta um povo sofredor que vive na miséria do Nordeste onde impera o coronelismo.

Em comparação à resposta dada pelo aluno na avaliação sobre o *Manifesto do Partido Comunista*, o avanço está na capacidade de tentar interrelacionar o conteúdo visto em sala sobre o romance de 1930 à narrativa de Orwell - aspecto ausente na primeira prova. Podemos observar essa análise em toda a sua construção, na qual o estudante demonstrou ter adquirido habilidades em leitura por meio da interdisciplinaridade entre as características ideológicas da produção do autor José Lins do Rego e o enredo da narrativa de ficção *1984* (cf. COSSON, 2007). No entanto, não seguiu os comandos da questão que pedem para explicar qual é o ideal de liberdade para o protagonista da obra e qual é a visão do mesmo em relação ao proletariado.

Aluno N

Winston achava que a prole era o futuro, só ela era capaz de fazer a verdadeira revolução. Do mesmo modo, Karl Marx achava que a classe trabalhadora unida seria a responsável pelo fim da luta de classes. Essa visão é muito parecida com a visão do protagonista de 1984. José Lins do Rego também retratou as classes desfavorecidas da nossa sociedade.

O progresso em leitura do aluno, considerando a primeira avaliação, está também na aquisição da habilidade em relacionar o conteúdo de literatura a outros textos, como a referência ao texto de Marx e a analogia feita ao autor José Lins do Rego, análise observável no fragmento *Winston achava que a prole era o futuro, só ela era capaz de fazer a verdadeira revolução. Do mesmo modo, Karl Marx achava que a classe trabalhadora unida seria a responsável pelo fim da luta de classes. A mudança da postura do estudante diante do material de leitura decorre das*

estratégias de andaimagem e do uso de práticas interdisciplinares em prol do desenvolvimento da proficiência leitora (cf. BORTONI-RICARDO, 2006; KLEIMAN, 1999).

Porém, falta na sua construção mencionar o ideal de liberdade do protagonista e explicitar os motivos pelos quais o protagonista “achava que a prole era o futuro”. É inegável o progresso do educando quanto à aquisição da competência relacional em leitura, por isso não seria conveniente considerar a resposta anterior como fraca, mas mediana.

Aluno O

O Grande Irmão, em 1984, era o líder do Partido que controlava a liberdade de todos, que adotou um falso socialismo de Karl Marx, fingindo bem-estar social à sociedade. O povo perdido, de José Lins do Rego seria um povo sem liberdade e na miséria, reflexo da Era Vargas.

Na primeira avaliação, o estudante demonstrou habilidade em leitura, mas não competência relacional. Por outro lado, diferente dessa análise, houve um avanço considerável, já que buscou superar a compartimentalização do conhecimento, na medida em que trouxe para a sua leitura processos inferenciais de interpretação (cf. DELL’ISOLA, 2004), aspectos observáveis na comparação entre o socialismo de Marx e o imposto pelo líder do Partido, em 1984. Além disso, estabeleceu uma analogia entre a ausência de liberdade retratada no livro de Orwell e o contexto histórico das produções de José Lins do Rego – Era Vargas.

No entanto, há trechos da sua construção que implicam a não-aceitabilidade do seu discurso (cf. KOCH, 2006), incorrendo na ausência de coerência, como em ***era o líder do Partido que controlava a liberdade de todos, que adotou um falso socialismo de Karl Marx***. Esse trecho em negrito apresenta um problema coesivo, pois cabia ao educando explicar que o líder do Partido instituiu um tipo de socialismo, aproximado das ideias de Marx, porém não o seguia com a finalidade de levar o bem-estar social ao povo. Daí considerá-lo como falso socialismo.

Faltou, também, mencionar a visão que o protagonista tinha do proletariado e o seu ideal de liberdade.

Aluno P

Na obra 1984, Winston Smith é oprimido pelo sistema (igual aos nordestinos), o totalitarismo é uma espécie de sistema de ditadura tecnológica imposta pelo Grande Irmão que controlava, inclusive, a forma de pensar da sociedade. O protagonista da obra diz que ter liberdade é poder falar que “dois mais dois são quatro”, e não sempre ter de dizer e fazer o que o Partido quer.

Na produção acima, o aluno relacionou o sistema totalitarista da obra ao momento em que estavam inseridos os nordestinos à época de José Lins do Rego. Também demonstrou ter compreendido o ideal de liberdade do protagonista Winston Smith, exemplificando com um trecho do livro em *O protagonista da obra diz que ter liberdade é poder falar que “dois mais dois são quatro”*. Assim, podemos dizer que o estudante passou a desenvolver a competência em relacionar saberes a partir da leitura (cf. ZILBERMAN & SILVA, 1988; KLEIMAN, 1995, SOARES, 2004).

No entanto, a sua resposta não está completa em virtude de não explicar uma parte da questão: *explique a visão que o protagonista tem do proletariado*. Apesar disso, reconhecemos o progresso do educando em relacionar conceitos a partir do material de leitura, avanço traduzido pelas estratégias interdisciplinares de ensino. Dessa forma, a sua construção também pode ser considerada como mediana.

Encerramos as análises acerca da obra *1984* com as respostas do grupo anterior. Reforçamos que, progressivamente, o processo de letramento contínuo estabelecido pela instituição e seguido pelos professores do ambiente escolar foi incentivando nos educandos a aquisição de habilidades e estratégias rumo à leitura proficiente.

4.3 As análises sobre a obra *Crepúsculo dos Ídolos*, de Nietzsche

Antes de iniciar as análises no tocante à produção de Nietzsche, recordemos do comando da questão, na avaliação de literatura, realizada no quarto bimestre de 2008:

Na década de 1930, no Rio de Janeiro, formou-se um grupo de artistas e intelectuais católicos de grande expressão. Participou dele o poeta Murilo Mendes. Influenciado pelas ideias do filósofo católico Jacques Maritain e por toda uma série de escritores católicos europeus, o poeta defendia uma renovação do catolicismo e a criação de uma arte cristã combativa. Os católicos julgavam que o cristianismo era a única ideologia capaz de trazer a justiça, a igualdade social e a paz entre os homens. Leia o fragmento de uma poesia de Murilo Mendes:

*Eu me sinto um fragmento de Deus
Como sou um resto de raiz
Um pouco de água dos mares
O braço desgarrado de uma constelação.*

*A matéria pensa por ordem de Deus,
Transforma-se e evolui por ordem de Deus.
A matéria variada e bela
É uma das formas visíveis do invisível.
Cristo, dos filhos do homem és o perfeito.*

...

01) Murilo Mendes, em sua poesia, cria uma imagem de idolatria acerca do cristianismo. Explique como Nietzsche, na obra *Crepúsculo dos Ídolos*, discorre sobre a quebra dessa imagem.

➤ Respostas boas

O parágrafo explicativo e o trecho da poesia de Murilo Mendes foram pistas contextuais utilizadas pela professora de literatura a fim de levar os alunos a resgatarem, na obra de Nietzsche, a crítica à imposição de verdades e valores

morais, relacionados, especialmente, ao cristianismo. O objetivo central dessa proposta foi contribuir para que os educandos pudessem pensar valores e ações humanas, como sugerido nos objetos de conhecimento do programa de avaliação seriada da UnB (PAS- subprograma 2006). Vejamos, então, os resultados esperados.

Aluno A

Nietzsche é o oposto da ideologia da vertente religiosa da Geração de 30. Enquanto esta vê no cristianismo a solução para os problemas do mundo, o autor confronta o cristianismo, dizendo que ele oprime o homem por meio da crença, do pecado e das leis, formando seres alienados e sem valores individuais.

Na resposta anterior, o estudante fez uma analogia entre a ideologia religiosa da poesia moderna de 1930 e a crítica ao cristianismo, presente na obra *Crepúsculo dos Ídolos*. Bortone (2008) afirma que no processo de compreensão da leitura, o leitor proficiente é também aquele capaz de contrapor ou de relacionar o que leu a outros textos dos quais já conhecia. Dessa forma, o aluno demonstrou ter adquirido, a partir da leitura e das práticas pedagógicas interdisciplinares do ambiente pesquisado, a competência em relacionar conceitos.

Outro ponto a ser analisado, aqui, é a interdisciplinaridade do conteúdo de literatura, uma vez que o estudo da postura ideológica de uma época literária (1930 a 1945) corroborou para a reflexão de um livro de cunho filosófico (cf. COSSON, 2007).

Vejamos, também, a habilidade do educando em compreender a visão crítica do autor no tocante a determinados valores cristãos, como a instituição do pecado e da crença, que orientam a moral e as ações humanas. Como um leitor crítico, conclui a sua resposta mencionando que a imposição de verdades, por meio da crença, torna as pessoas alienadas, ou seja, pessoas sem valores individuais.

Aluno B

Nietzsche critica a visão anulista das religiões. O cristianismo é o principal alvo. Todas as vezes em que se coloca as ações do mundo como as ações de Deus e Deus como causa e consequência, anulamos as nossas vontades e responsabilidades, os nossos valores individuais são mortos por valores coletivos, instituídos pelas verdades absolutas impostas pelo cristianismo.

Na formulação da resposta, o aluno reconstruiu o discurso de Nietzsche, demonstrando habilidade em compreender a postura crítica do autor, quanto à imposição de valores e verdades do cristianismo, os quais o estudante denominou como “valores coletivos”. Assim, atingimos o objetivo de levar o aluno a pensar valores e ações humanas, como pode ser observado no trecho da construção: *Todas as vezes em que se coloca as ações do mundo como as ações de Deus e Deus como causa e consequência, anulamos as nossas vontades e responsabilidades.*

De acordo com Freire (*apud* Soares, 2004), o processo de leitura, norteado pelas práticas de letramento, liberta o indivíduo crítico. Portanto, percebemos que o contato com esse material despertou no aluno a constituição do senso crítico e do seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Kleiman (1999), a leitura é uma atividade cognitiva, pois envolve todos os nossos processos mentais, como o raciocínio indutivo – necessário para compreensão do texto escrito ou falado.

Podemos encontrar essa postura crítica no que diz respeito à compreensão da obra, também, nas seguintes construções:

Aluno C

Segundo o pensamento de Nietzsche na obra em questão, o cristianismo leva o indivíduo a centrar-se no fato de que existe um mundo além deste real, um plano alcançado somente pelos que abdicassem de certos prazeres e formas de vida. Para Nietzsche, contudo, o homem deve viver o momento presente, pois o único mundo que existe é o real.

Aluno D

Nietzsche criticava o cristianismo por considerá-lo uma forma de alienação, em que a paixão e o desejo eram vistos sempre como pecados, mas a tortura e a busca do belo e perfeito tornavam os indivíduos mais próximos de Deus. Contrário ao cristianismo, defendeu os prazeres, os instintos e a paixão.

Aluno E

Nietzsche era ateu e não acreditava que a realização espiritual deveria ser feita em outro plano. Ele defende o que é real e não apóia a forma de dominação e controle exercidos, nem pela igreja e nem por qualquer coisa que as pessoas possam idolatrar. Ele defende a quebra dos ídolos.

No processo de construção do significado da leitura, o aluno recorreu a pontos da ideologia de vida do autor, afirmando que por ser ateu, Nietzsche não acreditava na realização do homem fora do plano “real”, daí, segundo o estudante, a crítica à dominação e ao controle, tanto da igreja como de qualquer outra imagem de idolatria criada pelo homem. Vemos, aqui, o processo mental de raciocínio do leitor a fim de compreender o ponto de vista do autor (cf. KLEIMAN, 1999; KATO, 1988).

➤ **Respostas medianas**

Aluno F

Nietzsche vê o cristianismo como um platonismo disfarçado, pois o mesmo adota e crê em verdades que podem ou não ser enganosas ou contestadas. Ele acredita que existem várias interpretações de uma verdade, dependendo de cada um, logo, não existe uma verdade absoluta como prega o cristianismo.

Na resposta, o estudante demonstrou compreender a crítica proposta pelo autor da obra, no que diz respeito à criação de uma única verdade, segundo prega o cristianismo. Também foi capaz de realizar a leitura inferencial (cf. DELL'ISOLA, 2004), postulando que Nietzsche defende haver outras interpretações de uma verdade, como observável em: *Ele acredita que existem várias interpretações de uma verdade, dependendo de cada um, logo, não existe uma verdade absoluta como prega o cristianismo.*

Além disso, o leitor, adotando uma postura crítica, concluiu que o autor da obra compara o cristianismo a uma forma de platonismo disfarçado, deduzindo que, no século V (ac), Platão instituiu ideais de verdade e valores, os quais deveriam ser seguidos pelo homem. Contudo, para a clareza da sua argumentação, cabia ao aluno discorrer como seria essa relação entre os pressupostos platônicos e o cristianismo, considerando que a analogia estaria na criação da verdade platônica a qual impõe a necessidade de o homem abandonar sua força dionisíaca (Deus Dionísio - dos desejos, impulsos e vontades) para alcançar o plano das ideias, ou seja, o mundo da razão e do conhecimento (Deus Apolo – deus do conhecimento e da razão). Logo, assim como Platão, o cristianismo também criou um meio de tornar as pessoas alienadas, abandonando seus desejos individuais.

Apesar disso, é inegável a capacidade crítica do aluno, ao buscar aspectos filosóficos para chegar à compreensão da obra em questão. Essa análise também é cabível para as construções a seguir:

Aluno G

Em seu livro, Nietzsche cria uma tese sobre a quebra de uma verdade absoluta, que julga ser o cristianismo, uma vez que, em sua concepção, as pessoas abandonam suas vontades para seguir uma verdade imposta, para isso, relaciona com as ideias platônicas, antes de Cristo, e julga que o cristianismo é uma cópia dessas ideias, porém com outra roupagem.

Aluno H

Nietzsche tenta quebrar essa idolatria do cristianismo e da moral imposta por ele, pois as pessoas passam a segui-lo como se fosse a única verdade. Para quebrar essa imagem, o autor o chama de platonismo disfarçado.

Aluno I

Crepúsculo dos Ídolos significa a “quebra dos ídolos”, ou seja, Nietzsche procura quebrar a idolatria que as pessoas (os ídolos) possuem em relação ao cristianismo. Ele critica essa adoração exagerada, pois segundo ele, as pessoas “abandonam” as suas ideologias para seguir os ideais impostos por essa religião, deixando de viver a vida no mundo terrestre e passando a viver para um mundo “imaginário” e “imposto”.

Na construção, é perceptível que o educando conseguiu depreender a visão crítica de Nietzsche, já que menciona, com suas palavras, o desejo do autor em quebrar a idolatria criada pelo cristianismo. Tal análise podemos verificar no trecho: *Ele critica essa adoração exagerada, pois segundo ele, as pessoas “abandonam” as suas ideologias para seguir os ideais impostos por essa religião, deixando de viver a vida no mundo terrestre e passando a viver para um mundo “imaginário” e “imposto”.*

Porém, há uma incoerência local na formulação da sua resposta, na qual o aluno afirma que o autor critica a imagem de idolatria “das pessoas” em relação ao cristianismo. Mas, na verdade, ídolos, segundo Nietzsche, seriam aqueles que impõem a verdade absoluta, tal como os valores cristãos. Esse ponto da reflexão é observável em: *Crepúsculo dos Ídolos significa a “quebra dos ídolos”, ou seja, Nietzsche procura quebrar a idolatria que as pessoas (os ídolos) possuem em relação ao cristianismo* (no tocante aos princípios de construção textual do sentido, cf. KOCH, 2006).

Mesmo com algumas falhas, percebemos que o educando construiu o sentido dado à leitura, demonstrando ter domínio de habilidades leitoras, na busca pela compreensão da visão do autor da obra.

Aluno J

Nietzsche queria destruir os valores da sociedade, valores morais e cristãos, pois acreditava que estes tornavam as pessoas alienadas. O cristianismo recebeu influência das ideias de Platão, o que Nietzsche condenava, assim, pretendia quebrar com essa “ideologia”.

Na resposta anterior, o leitor demonstrou habilidade em depreender do texto a visão crítica do autor, dizendo que *Nietzsche queria destruir os valores da sociedade, valores morais e cristãos, pois acreditava que estes tornavam as pessoas alienadas*. No entanto, a falha na construção está na tentativa de estabelecer uma relação entre Platão e o cristianismo, incorrendo na ausência de clareza do seu discurso, ao dizer que *O cristianismo recebeu influência das ideias de Platão, o que Nietzsche condenava, assim, pretendia quebrar com essa “ideologia”*. De fato, conforme já explicado na análise do aluno F, o autor da obra estabeleceu uma analogia entre Platão e o cristianismo, no que diz respeito à imposição de verdades absolutas, mas não concluiu que o cristianismo teve influência das ideias platônicas.

Mesmo com falhas, o aluno foi capaz de compreender o sentido central do texto de Nietzsche, no que diz respeito à crítica aos valores morais que tornam os indivíduos alienados (sobre a construção do sentido dado à leitura, cf. KLEIMAN, 1995; ZILBERMAN, 1988).

➤ Uma observação: respostas medianas

Nesta seção da análise, deveríamos trazer o grupo de respostas fracas. Porém, como já mencionado no início do capítulo, desde a primeira avaliação, seguimos com os mesmos alunos desse grupo, a fim de avaliar o progresso dos

mesmos. Portanto, as construções que seguem já não podem estar no grupo de construções fracas, em decorrência do progresso em leitura atingido pelos educandos, após a instituição da prática interdisciplinar em leitura. Dessa forma, continuemos com as análises de respostas medianas:

Aluno L

Foi Nietzsche o filósofo que declarou a morte de Deus. Em Crepúsculo dos Ídolos ele discorre contra a idolatria, mostrando que filósofos como Sócrates tinham ideias erradas. Ataca a ideia de moral cristã criada pelas instituições para manterem o controle sobre a sociedade.

Na construção, percebemos a capacidade do aluno em depreender da leitura a crítica ao cristianismo, aspecto observável em: *Nietzsche... ataca a ideia de moral cristã criada pelas instituições para manterem o controle sobre a sociedade*. Nesse sentido, o leitor, como sujeito ativo, infere que os valores criados pelo cristianismo, como instituição, tem como objetivo ter o domínio sob a sociedade (cf. DELL'ISOLA, 2004).

O problema na formulação da resposta está na tentativa em relacionar a crítica de Nietzsche à analogia feita a Sócrates, como no fragmento: *Em Crepúsculo dos Ídolos ele discorre contra a idolatria, **mostrando que filósofos como Sócrates tinham ideias erradas***. No trecho em negrito, o aluno não poderia afirmar que o autor da obra em análise considerou filósofos, como Sócrates, errados, pois essa analogia refere-se à imposição de valores de verdade, criadas desde séculos antes de Cristo.

Apesar disso, o estudante foi capaz de atender ao objetivo central da questão, que era pensar sobre os valores e as ações humanas, a partir da reflexão proposta pela filosofia de Nietzsche.

Aluno M

Nietzsche critica o fato do cristianismo, assim como Platão, pregar o abandono das vontades da carne para alcançar o mundo das ideias. Ele

também critica o fato das pessoas confiarem suas vidas em Deus, esquecendo de si mesmas, das suas vontades e valores.

Assim como em respostas anteriores, percebemos a compreensão do leitor no tocante à crítica de Nietzsche, em relação ao cristianismo. Análise que podemos verificar em: *Ele também critica o fato das pessoas confiarem suas vidas em Deus, esquecendo de si mesmas, das suas vontades e valores.* Além disso, encontramos a menção à filosofia de Platão para construir uma analogia entre o mundo das ideias e o cristianismo. Nesse sentido, o aluno desenvolveu habilidades em leitura, tais como a compreensão da visão do autor do livro e a capacidade em relacionar conceitos.

Em decorrência do progresso atingido quanto à proficiência leitora, sua resposta já poderia estar no grupo de construções boas. Esse resultado deve-se às ações do processo contínuo de letramento, instituído pelas atividades interdisciplinares em leitura do ambiente pesquisado (sobre o *continuum* de letramento, cf. SOARES, 2004).

Aluno N

Nietzsche tenta destruir a idolatria a Deus, justificando nas ideias de Platão, de mundo sensível e o mundo das ideias, no qual critica a instituição católica de ter reformulado as ideias de Platão para se criar uma religião e um ídolo, Deus. Por isso, a maior crítica do autor está na imposição de verdades e valores criados pelo cristianismo, que as pessoas passam a seguir como reais, esquecendo dos seus instintos e desejos, na verdade, cada vez mais formando pessoas alienadas.

A primeira falha a ser destacada é quanto à crítica à imagem de idolatria do cristianismo, na qual o aluno afirma que *Nietzsche tenta destruir a idolatria a Deus.* A conclusão do estudante não seria pertinente, já que o autor do livro questiona instituições que impõem valores morais às pessoas, por vezes, utilizando a figura de uma entidade divina, tal como o cristianismo e até mesmo Platão (cf. análise das respostas dos alunos F, G e H).

Outro problema, está na relação entre Platão e a instituição católica, quando diz que o catolicismo reformulou as ideias desse filósofo para a criação da religião. Esse apontamento é incoerente, pois o autor realizou uma analogia entre as ideias platônicas e o cristianismo, porém não podemos supor que ele argumenta que a igreja buscou influência em Platão para a criação de suas verdades e valores morais.

Mesmo com falhas na tentativa em relacionar conceitos, o aluno foi capaz de atender aos objetivos de pensar os valores e as ações humanas, como podemos verificar no trecho: *Por isso, a maior crítica do autor está na imposição de verdades e valores criados pelo cristianismo, que as pessoas passam a seguir como reais, esquecendo dos seus instintos e desejos, na verdade, cada vez mais formando pessoas alienadas.*

Aluno O

Para Nietzsche, de acordo com a “transvaloração de todos os valores”, o cristianismo deve ser quebrado, substituído, retirado de nossas mentes, pois impede que o homem manifeste a pulsão dionisíaca, ou seja, siga seus valores e desejos individuais, voltando apenas para a busca de uma verdade absoluta, como a apolínea, que de acordo com Platão, o homem só chegaria ao mundo das ideias e do conhecimento se o homem abandonar sua força dionisíaca.

Há uma falha na formulação quanto à reconstrução da crítica de Nietzsche, quando o aluno menciona que *o cristianismo deve ser quebrado, substituído, retirado de nossas mentes*. Não seria coerente esse apontamento, já que o autor questiona a imposição de valores morais sobre as ações humanas, e não para impor que o homem deve “retirar ou substituir o cristianismo da mente”.

Por outro lado, o estudante demonstrou habilidade em relacionar conceitos, como fez ao estabelecer a analogia entre os valores impostos por Platão, na busca pela verdade absoluta e o cristianismo. Esse ponto da análise é observável no seguinte fragmento da construção: *o cristianismo... impede que o homem*

manifeste a pulsão dionisíaca, ou seja, siga seus valores e desejos individuais, voltando apenas para a busca de uma verdade absoluta, como a apolínea, que de acordo com Platão, o homem só chegaria ao mundo das ideias e do conhecimento se o homem abandonar sua força dionisíaca.

Logo, o educando se posicionou criticamente diante do material de leitura, demonstrando progresso rumo à proficiência leitora.

Aluno P

Nietzsche, no decorrer de sua obra, defende a tese de quebra da idolatria do cristianismo e da moral imposta por ele, tornando as pessoas que o seguem alienadas. Ele defende que o “ídolo” é uma verdade absoluta, segundo ele não é o caso do cristianismo.

Na resposta, há uma falha conceitual, tornando o discurso do aluno incoerente quanto à discussão proposta por Nietzsche, na obra em questão. Esse aspecto encontra-se no trecho no qual menciona que o autor do livro *defende que o “ídolo” é uma verdade absoluta, segundo ele não é o caso do cristianismo*. No fragmento em negrito, o estudante interpretou o oposto do que diz Nietzsche, uma vez que em sua tese o autor diz que ídolos seriam aqueles que impõem os valores de verdade, tal como o cristianismo.

Mesmo com a incoerência local, o leitor foi capaz de dar sentido à leitura (cf. KLEIMAN, 1995), atendendo ao objetivo de pensar valores e ações humanas, fato observável em: *Nietzsche, no decorrer de sua obra, defende a tese de quebra da idolatria do cristianismo e da moral imposta por ele, tornando as pessoas que o seguem alienadas.*

➤ Considerações sobre este capítulo

Nesta seção, procuramos analisar os resultados dos alunos com o objetivo de demonstrar como o trabalho interdisciplinar em leitura voltado para as práticas de letramento pode beneficiar os educandos, auxiliando-os a desenvolver

habilidades leitoras, que proporcionam a ativação e ampliação do conhecimento de mundo e, conseqüentemente, a proficiência em leitura. Percebemos que o suporte para todas as interpretações e construções dos estudantes foi a interdisciplinaridade entre conteúdos de diversas áreas do conhecimento, como da sociologia, filosofia, literatura, artes, história e língua portuguesa.

Entendemos que as práticas de leitura realizadas no ambiente escolar foram as responsáveis por ativar nos educandos competências, como a capacidade de relacionar textos e conteúdos, de inferir as informações implícitas no material de leitura, de se posicionar criticamente diante do ponto de vista do autor das obras lidas e de compreender fenômenos das manifestações culturais, políticas, artísticas, sociais e filosóficas, identificando valores e ideologias envolvidos e como esses valores se apresentam nas obras lidas.

Portanto, os resultados desta investigação levam-nos a afirmar que o projeto de leitura interdisciplinar que foi implementado na instituição teve um impacto positivo no desempenho da leitura, na motivação para o sucesso escolar e nas relações entre os alunos e o texto.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS E A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, faremos, de forma resumida, um levantamento das discussões ao longo desta pesquisa, procurando resgatar a trajetória percorrida a fim de alcançarmos o objetivo proposto: *analisar como a interdisciplinaridade, pautada em eventos de letramento, contribuiu para formação de leitores proficientes.*

Dessa forma, no capítulo 1, “Introdução”, apresentamos nosso objeto de estudo – as práticas interdisciplinares em leitura, focadas sob dois ângulos: atividades desenvolvidas pela equipe de professores e a prática de sala de aula da pesquisadora e docente em literatura do ambiente pesquisado – justificando o estudo por acreditarmos que a interdisciplinaridade é um eficiente meio para a formação de indivíduos letrados.

Segundo Kleiman (1995), a escola é a principal agência de letramento, por isso, a presente pesquisa, também, justifica-se, por acreditarmos que uma das funções basilares da escola é fortalecer e ampliar as práticas de letramento de nossos alunos, oferecendo-lhes atividades significativas em torno da leitura, o que os torna capazes de compreender o texto em sua totalidade, de fortalecer os conhecimentos que já possuem, agregando-os e relacionando-os a novos saberes.

No capítulo 2, “Discussão teórica que sustenta a pesquisa”, realizamos a fundamentação teórica que norteou nossa análise. Na primeira parte, iniciamos com breves definições quanto às diferenças entre alfabetização e letramento, logo procuramos conceituar o letramento como prática social (KLEIMAN, 1995). Nessas discussões, estabelecemos um questionamento no tocante aos diferentes níveis de letramento e a prática escolar. Essa questão nos motivou a demonstrar, de acordo com os PCNs, as exigências de um ensino de leitura que propicie o desenvolvimento de indivíduos letrados.

Além disso, procuramos demonstrar a importância da interdisciplinaridade como um dos principais fatores de letramento, ressaltando o letramento literário como fundamental para o processo educativo, oportunizando a construção de leitores capazes de perceber a função social da literatura na escola (COSSON, 2007).

Na segunda parte do aporte teórico, discutimos sobre “O ato de ler”, definimos a leitura e descrevemos quais são os elementos necessários para que haja a compreensão do texto. Nessa seção, também, discorremos sobre a leitura literária no ensino médio e a importância da competência leitora para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Ao final desse capítulo, procuramos dar um enfoque ao perfil do professor na perspectiva do letramento, com uma reflexão pautada entre transversalidade e interdisciplinaridade.

No capítulo 3, “Situando e descrevendo a pesquisa”, descrevemos o ambiente de análise, traçamos o perfil dos alunos e da turma pesquisada, retratando seu contexto sociocultural. Também exploramos as bases legais do ensino médio por meio da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96.

Nessa parte do presente estudo, descrevemos os procedimentos metodológicos, de natureza qualitativa, e os instrumentos da pesquisa: descrição interdisciplinar – professor em equipe – e a descrição da prática da professora de literatura. Quanto à primeira reflexão, “professor em equipe”, fizemos a análise da organização do grupo de docentes em prol do desenvolvimento de projetos interdisciplinares em leitura. Para isso, detalhamos as atividades realizadas pelos mesmos sobre o conteúdo das obras literárias sugeridas pelo PAS no subprograma de 2006 (Manifesto do Partido Comunista e Crepúsculo dos Ídolos), como também, do livro sugerido pela instituição escolar (1984). Com essa análise, procuramos atender ao seguinte objetivo de nossa pesquisa: *analisar como a interdisciplinaridade é um meio de propiciar a proficiência leitora dos educandos.*

Com relação ao uso do material de leitura, analisando as questões dos simulados realizados pelos professores, verificamos que o trabalho pedagógico, pautado na interdisciplinaridade, estimula a leitura crítica, a competência relacional e a construção do saber.

Outro foco da análise, nesse capítulo, foi a descrição da prática pedagógica da docente em literatura da turma pesquisada. Percebemos como a professora utilizou-se das inúmeras possibilidades interdisciplinares da literatura, por meio das estratégias de leitura adotadas por ela para o trabalho com as obras sugeridas pelo PAS e pela escola, relacionando-as aos conteúdos de literatura do terceiro ano do ensino médio.

A partir da análise de questões das avaliações de literatura, confirmamos que a leitura, sob o ponto de vista do ambiente pesquisado, está relacionada a uma atividade crítica, que mantém a interação entre os sujeitos, o texto e os conteúdos de diversas áreas do conhecimento.

Assim, no último capítulo, “Os resultados das estratégias utilizadas em sala de aula”, analisamos as respostas dadas pelos alunos às questões das avaliações de literatura. Constatamos que as estratégias interdisciplinares propostas pela escola como metodologia com vistas ao letramento por meio da leitura de textos do gênero literário contribuíram para que a compreensão textual fosse facilitada em termos das dimensões: textual, infratextual, contextual e intertextual (BORTONE, 2008). Dessa forma, concluímos que houve o fortalecimento do processo de letramento dos alunos, uma vez que o trabalho de leitura os levou a ativar competências leitoras, como a capacidade de relacionar textos e conteúdos.

Conforme mencionamos no terceiro capítulo desse estudo, essa metodologia de trabalho surgiu no ambiente pesquisado com a finalidade de ampliar as possibilidades de aprovação dos estudantes em universidades federais, especialmente, na Universidade de Brasília, pelo Programa de Avaliação Seriada ou pelo vestibular tradicional. Essa necessidade se deu em decorrência do pequeno número de alunos da instituição aprovados na UnB em 2007, uma vez que de quase 300 alunos concluintes do terceiro ano do ensino médio apenas 15 foram aprovados.

A nossa pesquisa não foi orientada pela metodologia de caráter quantitativo, porém consideramos conveniente ressaltar que, após a implementação da pedagogia interdisciplinar, principalmente no tocante ao trabalho diferenciado com o material de leitura, ao final de 2008 até julho de 2009, o número de aprovados

para o ingresso na UnB subiu de 15 para 108, o que representa uma mudança quantitativamente expressiva.

Em consonância com as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais, esperamos com este trabalho despertar o interesse de outros professores pela importância das práticas de ensino que sugerem contrapor a fragmentação do conhecimento à interdisciplinaridade. Nesse sentido, podemos afirmar que a leitura é um conteúdo comum a todas as disciplinas e, por isso, um eficiente meio de proporcionar aos educandos o fortalecimento do processo de letramento e de aquisição da proficiência leitora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas, SP: Papiros, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. Hucitec, SP: 2000.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BLOM, Jan-Petter & GUMPERZ, John. O significado social na estrutura linguística – alternâncias de códigos na Noruega; tra. GARCEZ, Pedro M e ARAÚJO, José Paulo de. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre, RS: AGE, 1998.

BORTONE, Márcia Elizabeth. *A construção da leitura 1 e 2*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UNB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

BORTONE, M.E. & MARTINS, C. A. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris & FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. Andaimos e pistas de constextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, Maria Carmen V. R. *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico* (Org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: bases legais/ministério da educação/secretaria de educação média e tecnológica, 1999.

COSSON, Rildo, *Letramento Literário: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DELL'ISOLA, Regina L.P. *Leitura e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Universitária, 2004.

DENZIN, Norman K. *apud* MOREIRA, Daniel Augusto. *O Método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: ensino médio. 2 ed. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002.

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O instituto, 2005.

FAZENDA, I. C. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: São Paulo: Papirus, 1994.

FREIRE, P. *apud* SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FRIEDRICH, Nietzsche. *Crepúsculo dos Ídolos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HERMAN, Nancy J.; REYNOLDS, Larry T. *apud* MOREIRA, Daniel Augusto. *O Método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton. *A atitude interdisciplinar no sistema de ensino*. Revista Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1992.

JAUSS, Hans Robert *apud* ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: GALVÃO, A. M. de Oliveira & BATISTA, A. A. Gomes (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

KATO, Mary. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, Pontes, 1993.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento - Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. e MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, I.G.V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. V. & Elias, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: contexto, 2006.

LABOV, W. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: Pennsylvania University Press. 1972.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LAJOLO, Marisa. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN R. & SILVA E. (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1986.

LAPASSADE, Georges *apud* BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. (orgs.). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O Método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. (orgs.). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

ORWELL, George. *1984*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: PAIVA, Aparecida (orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

Programa de Avaliação Seriada (PAS): matriz de objetos de avaliação. Brasília, 2006.

SCRIBNER, S. *apud* SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2.ed. São Paulo, 2004.

STREET, B.V. *apud* KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento - Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

TIESENHAUSEN, Sandra. *Leitura literária*. Curso de Especialização para Professores do Ensino Médio do GDF. Editora UnB. Brasília, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2005.

ZILBERMAN, R. & SILVA, E. (Org.). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura literária e outras leituras*. In: GALVÃO, A. M. de Oliveira & BATISTA, A. A. Gomes (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

WAGNER, D. A. *apud* SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.