

ADRIANA JULIANO MENDES DE CAMPOS

**ABORDAGEM INTERSEMIÓTICA
DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
desafios e perspectivas

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

2006

ADRIANA JULIANO MENDES DE CAMPOS

**ABORDAGEM INTERSEMIÓTICA
DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
desafios e perspectivas

Tese apresentada ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
como parte dos requisitos exigidos para
obtenção do título de Doutor em Letras, área
de concentração em Teoria da Literatura, sob a
orientação do Prof. Dr. Carlos Daghlian

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

2006

Campos, Adriana Juliano Mendes de.

Abordagem intersemiótica da literatura na educação básica : desafios e perspectivas / Adriana Juliano Mendes de Campos. - São José do Rio Preto: [s.n], 2006

243 f.; 30 cm.

Orientador: Carlos Daghljan

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Literatura - História e crítica - Teoria, etc. 2. Dialética. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 4. Interdisciplinaridade. 5. Metodologia. 6. Intersemiótica. I. Daghljan, Carlos. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU - 82.09

TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA JULIANO MENDES DE CAMPOS

ABORDAGEM INTERSEMIÓTICA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor com o seguinte parecer registrado de próprio punho pelos membros titulares

PARECER CONCLUSIVO DA BANCA EXAMINADORA

A tese visa a discutir as bases teóricas e as orientações pedagógicas dos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para o ensino de Literatura e a apresentar uma proposta para a compreensão da emergência de temas que se manifestam, numa dada época, nas diferentes artes. O estudo pretende tornar as relações intersemióticas algo didaticamente assimilável. O conceito de isotopia, redefinido por ela, permite examinar os temas que se manifestam, num dado momento, em diversas semióticas.

Tendo em vista o exposto, consideramos aprovada a tese da candidata.

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Carlos Daghljan (UNESP/ IBILCE)

2º examinador: Prof. Dr. José Luiz Fiorin (FFCHL-USP)

3º examinador: Profª Drª Elêusis Mirian Camocardi (UNIMAR)

4º examinador: Prof. Dr. Sérgio Vicente Motta_(UNESP/ IBILCE)

5º examinador: Profª Drª Susanna Busato Feitosa (UNESP/ IBILCE)

Suplentes

1º examinador: Prof. Dr. Antonio Manoel dos Santos Silva (UNESP/IBILCE)

2º examinador: Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)

3º examinador: Profª Drª Edilene Dias Matos (PUC/SP)

**SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
2006**

DADOS CURRICULARES

ADRIANA JULIANO MENDES DE CAMPOS

NASCIMENTO	27.6.1962 – UBERABA/MG
FILIAÇÃO	Mozart Mendes dos Santos Maria Alice Juliano Mendes
FORMAÇÃO	
1974/1981	Conclusão do Curso Técnico em Instrumento Musical: piano- 2º grau- Conservatório Estadual de Música “Renato Frateschi”- Uberaba- MG
1980/1983	Graduação em Letras Universidade de Uberaba- MG
1995/1997	Graduação em Pedagogia Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá- SP
1997/1998	Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior Faculdades Integradas de Jales/ Inbrape- Jales- SP
1998/2000	Pós-Graduação em nível de Mestrado, UNESP/ IBILCE-SJRP- SP
2002/2006	Pós-Graduação em nível de Doutorado, UNESP/IBILCE SJRP- SP

ATIVIDADES PROFISSIONAIS EXERCIDAS

1986/1992	Professora efetiva de Português na rede pública de SP
1993/1998	Coordenadora Pedagógica na rede pública de SP
1999	Vice-Diretora na rede pública de SP
2000/2004	Assistente Técnico-Pedagógica de Língua Portuguesa na Diretoria de Ensino –Região de Jales – SP

ATIVIDADES PROFISSIONAIS EM EXERCÍCIO

1996-2005	Professora de Literatura Brasileira e Linguística na graduação e no centro de Pós-Graduação do UNIJALES- SP
2004/2005	Afastamento para estudos concedido pela SEE/SP Programa Bolsa Mestrado junto à DER/Jales- SP Participação nos Programas de Capacitação EMR e SARESP
2005	Professora do Programa de Formação Continuada Teia do Saber Metodologia do Ensino de Leitura e Escrita UNESP – SJRP e UNIJALES – Jales - SP

PUBLICAÇÕES

1. **As Secretas causas no conto machadiano** Revista Literária do UNIJALES – I COLL/2001
2. **O Paralelismo fono-sintático-semântico na leitura de “Construção”**-II COLL/2002
3. **O Efeito paródico, o lúdico e as projeções do barroco no “Grande Mentecapto”**- Revista Cerrados nº12, ano 15, UnB, 2003.
4. **The mediation, their methodological implications and the matter of the environmental theme.** Tradução e publicação em inglês de texto de ARNONI, M.E.B. *A mediação, suas implicações metodológicas e o problema do meio ambiente*, no Discursus Journal após apresentação no Seminário de Educação Ambiental, Portugal, Maio de 2003.
5. **O Tribalismo como transfiguração do político.** UNIJALES- III COLL/2003
6. **Conto ou crônica: paralelas que tangenciam.** UNIJALES-IV COLL/2004
7. **Didática da ruminação dos significados.** UNIJALES- V COLL/2005.
8. **Em busca do domínio da linguagem formal.** Revista eletrônica UNIJALES- 2006.

PRÊMIO

Todas as meninas se emanciparam. I Prêmio de Literatura Lygia Fagundes Telles realizado pela SEE/ SP- CRE Mario Covas em 2003, em homenagem aos 80 anos da autora. Concurso Professor Escritor, com premiação na Academia Paulista de Letras em 2004, publicação da coletânea que contém o ensaio e distribuição, em nível estadual, no ano de 2005.

Aos professores de Linguagens,
alunos de Letras e educadores em geral,
que trabalham dia- a- dia
acreditando num amanhã mais poético,
numa educação mais articulada
e numa geração mais crítica.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que me concedeu, pelo Programa Bolsa Mestrado, o afastamento parcial de 16 horas semanais para estudos;

À Diretoria de Ensino Região de Jales pelo apoio, credibilidade e estímulo de todos;

Ao Centro Universitário UniJales pelo incentivo e necessidade científica do aprimoramento docente;

Ao meu orientador ímpar, comendador e Prof. Dr. Carlos Daghljan pela atenção, rigor e amizade com que me apontou caminhos seguros, permeados por uma orientação inestimável, com a competência e humildade dos sábios;

Ao prof. Dr. Antonio Manoel dos Santos Silva pela leitura paciente de alguns de meus trabalhos científicos durante o percurso da pós-graduação e pelas sugestões valiosas por ocasião do exame de qualificação, atitude digna dos mestres;

À prof^a Dr^a Susanna Busato Feitosa pela apreciação apresentada no exame de qualificação, apontando o caminho de uma produção mais autônoma na tese;

À querida Prof. Dr^a Maria Eliza Brefere Arnoni, amiga de todas as horas, com quem discuto, dialeticamente, metodologias educacionais e existenciais;

À prof. Dr^a Zuleika de Felice Murrie pelo envio eletrônico de sugestão bibliográfica;

Ao prof. Dr. José Luis Vieira pelos questionamentos;

Ao prof. e autor de manuais didáticos José de Nicola pelas informações e diálogo atencioso;

Às bibliotecárias do Ibilce Gislaine e Maria Luiza pelo auxílio na normalização do trabalho;

Ao meu marido Nelson, filhos Neto e Guilherme, minha mãe, Maria Alice, e irmãos Fausto e Hamilton e demais parentes pelo incentivo e apoio;

Ao meu pai, Mozart Mendes dos Santos (*in memoriam*) pelo exemplo, paixão pelo conhecimento e pela Literatura, multiplicando o saber desde a fundação do Colégio Frei Eugênio, em Uberaba- MG, onde construiu uma família de educadores;

A Deus, por me permitir a *práxis* do que aprendo todos os dias, o que me torna uma pessoa realizada, idealista, inquieta e em constante busca, na expectativa de dividir o compreendido.

“A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

[...]a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto e esse indireto é precioso. [...] trabalha nos interstícios da ciência[...]

[...] encena a linguagem em vez de, simplesmente utilizá-la, [...] engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático”.

(Fragmento do Discurso da aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França pronunciado em 07 de Janeiro de 1977).

Roland Barthes, Aula, 1978
p.18-19.

Sumário

	Lista de Abreviaturas	
	Resumo/ Abstract	
	Introdução	15
Capítulo I-	É discutível o conceito de Literatura?	23
1.1	Seleção do Corpus	24
1.2	Método	32
1.3	O currículo de Língua Portuguesa em debate	42
1.3.1	O Modelo da década de 70 sob a mira dos PCNEM	44
1.3.2	A organização do 1º grau : Os Guias Curriculares	47
1.3.3	Proposta Curricular de LP -1º grau	50
1.3.4	Concepção teórico-metodológica de abordagem da Literatura na Proposta Curricular de Português 2º grau	53
1.4	O Modelo decorrente da LDBEN 9394/96	67
1.4.1	Perspectiva teórico-metodológica de abordagem da Literatura nos PCNEM	74
Capítulo II	Fruição Compreensiva do código estético: exigência ética para a escola no século XXI	84
2.1	Concepções teórico-metodológicas nos PCN+	85
2.2	Orientações Curriculares do Ensino Médio	90
2.2.1	Abordagem da Literatura nas Orientações Curriculares	99

2.2.2	Avaliação do Currículo de Literatura a partir da crítica aos PCNEM	106
2.3	Abordagem da Literatura no manual didático	112
2.4	Recuperação concisa de conceitos e fundamentos da Semiótica à guisa de elucidação dos docentes da Educação Básica	126
2.4.1	Percepção da interdisciplinaridade enquanto forma de representação sócio-cultural das diversas semióticas	136
2.4.2	O paradigma intersemiótico como modelo praxiológico de abordagem da Literatura para o séc. XXI	140
 Capítulo III Abordagem Intersemiótica da Literatura: Questões Teóricas e Aplicadas		 148
3.1	Para além do <i>ut pictura poësis</i>	154
3.2	Abordagem intersemiótica: competências e habilidades, objetos estéticos e elementos de análise	166
3.2.1	Proposição	168
3.2.1.2	Natureza do material	
3.2.1.3	Enfoque metodológico: etapas de execução da intersemiose	169
	A) Roteiro de análise semiótica da canção	170
	B) Roteiro de análise semiótica da pintura	170
	C) Roteiro de análise semiótica da literatura	171
	D) Roteiro de análise semiótica do filme	172
3.3	Aplicação da proposição metodológica de abordagem intersemiótica	173
A)	Interpretação da Semiótica da Canção- “Construção”	173
B)	Interpretação da Semiótica da Pintura – tela “Operários”	180
C)	Interpretação da Semiótica da Literatura- poema “Tragédia Brasileira”	184
D)	Interpretação da Semiótica do Cinema- filme “ Tempos Modernos”	188
3.4	Princípios teórico-metodológicos da proposição de abordagem intersemiótica da Literatura	191
3.5	Subsídios para mobilização da capacidade de interpretabilidade	

do aluno na proposição de abordagem intersemiótica	197
Conclusão	201
Referências bibliográficas	210
Bibliografia consultada	218
Anexos	222
Anexo A- Entrevista inicial realizada com os Professores	222
Anexo B- Entrevista com autor do manual didático	223
Anexo C – Guias Curriculares (1975)- Objetivos Gerais	228
Anexo D- Guias Curriculares (1975) Objetivos Específicos	229
Anexo E- Matriz de Competências e Habilidades ENEM	238
Anexo F- Ficha Diagnóstica do Aluno	240
Anexo G- Quadro dos Gêneros Textuais- Cenpec/2002	241
Anexo H- Adaptação do Quadro das Habilidades para o Ciclo II	242
Autorização para reprodução	244
Gráficos utilizados na apresentação da Defesa	

LISTA DE ABREVIATURAS

A seguir, são transcritas as siglas usadas neste trabalho:

- ATP** – Assistente Técnico-Pedagógico
- CEB**- Câmara de Educação Básica
- CEE**- Conselho Estadual de Educação
- CEI**- Coordenadoria de Ensino do Interior
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CENP**- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CENPEC** – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- DE**- Delegacia de Ensino
- DER**- Diretoria de Ensino Região de...
- EAD**- Educação à Distância
- EB**- Educação Básica
- EF**- Ensino Fundamental
- EM**- Ensino Médio
- ENEM**- Exame Nacional do Ensino Médio
- FDE**- Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- FNDE**- Fundação Nacional de Desenvolvimento
- FUNDEF**- Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- GC** – Guias Curriculares - 1975
- HTPC**- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- LBOND** – Literatura Brasileira- das origens aos nossos dias
- LD** – Livro(s) Didático(s)
- LDBEN**- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC**- Ministério da Educação e Cultura
- OC**- Orientações Curriculares do Ensino Médio, 2004
- OP**- Oficina Pedagógica
- OT**- Orientação(ões) Técnica(s)

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacionais (Mais)

PCNEF – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCLP- Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD- Plano Nacional do Livro Didático

PNLEM – Plano Nacional do Livro do Ensino Médio

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RES- Resolução

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento das Escolas de São Paulo

SEE/SP- Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

TL- Teoria da Literatura

UE- Unidade(s) Escolar(es)

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

Adriana Juliano Mendes de Campos. **ABORDAGEM INTERSEMIÓTICA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto, SP, 2006.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo refletir sobre resultados educacionais recentes relativos à formação leitora, observando a adequação das concepções de Literatura expressas nos documentos oficiais e manuais didáticos do final do século XX. O estudo tem início problematizando, a partir da LDB/71, a oposição central entre o conhecimento formal, linear e fragmentado e os desafios para superação deste modelo pela *práxis* dialética e interdisciplinar. Analisa o paradigma da transição que a LDBEN/96 estruturou para a esfera escolar, no século XXI, explicitando pressupostos teóricos da semiótica, implícitos na versão original dos PCNEM/99 e textos complementares. Confrontando códigos verbais e não-verbais como a literatura, a pintura, a música e o cinema, propõe uma perspectiva de abordagem intersemiótica do conteúdo estético, a título de referencial de operacionalização docente para a Educação Básica. Sistematiza traços específicos, estabelecendo relações de divergência formal e de isotopia temática, interpretando gêneros de diferentes suportes, ao utilizar ferramentas e recursos, inclusive tecnológicos, com vistas à dinamização das atividades de leitura e escrita escolar, em consonância com o paradigma pós-moderno.

Palavras-chave: Dialética; Educação; Interdisciplinaridade; Intersemiótica; Literatura; Metodologia; Teoria.

Adriana Juliano Mendes de Campos. **INTERSEMIOTIC APPROACH TO LITERATURE IN BASIC EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES**. Doctor's dissertation presented to the State University of São Paulo (UNESP), campus of São José do Rio Preto, State of São Paulo, Brazil, 2006.

ABSTRACT

This dissertation deals with the adequacy of conceptions with regard to the teaching of Literature outlined in Brazilian public documents, guidelines and handbooks that deal with the preparation of readers in the field of Basic Education. Based on the “Law of Educational Policies and Support” (LDB/71), this study problematizes the central opposition between formal, linear and fragmented knowledge and points to the challenges for overcoming such a model by means of dialectic and interdisciplinary praxis. The paradigm in the transition that the “National Law of Educational Policies and Support”(LDBEN/96) established for schools in the course of the present century is also analyzed in this study as well as the more recent PCNEM/99 (National Curricular Parameters for High School) guidelines including complementary texts that argue for the presence of semiotics in the school curriculum. Confronting verbal and non-verbal codes such as literature, painting, music and cinema, the document proposes an intersemiotic approach to aesthetic content, as a mark of reference for the teaching of literature at the secondary school level. It systematizes specific characteristics and establishes relations of formal divergence and thematic isotopy when interpreting genres of different types, uses tools and resources, including technological ones, contributing to the dynamization of school reading and writing activities in accordance with the post-modern paradigm.

Key-words: Dialectics; Education; Interdisciplinarity; Intersemiotics; Literature; Methodology; Theory.

INTRODUÇÃO

Existe um longo histórico de pensadores, filósofos, teóricos da literatura e críticos consagrados que sugeriram diferentes formas de abordagem da arte e da Literatura desde a Antigüidade grega, tecendo considerações até mesmo antagônicas sobre as possibilidades de apreensão do objeto estético, com o decorrer do tempo. Ora aceitaram que a Literatura abriga conhecimentos históricos, sociológicos, psicológicos, ora incidiram sobre seu poder de imanência, oscilando pela análise intra ou extraliterária em seu bojo, fator que explica a amplitude de concepções na área. Tal heterogeneidade desencadeou a situação atual de incongruência por que passam os saberes escolares relativos ao componente estético, cujo foco historicamente recaiu sobre caracteres externos.

Seria redundante descrever o percurso de produção da Teoria da Literatura_ com bibliografia importada e traduzida, extensa e acessível_ para explicar essa incongruência. Optamos, então, por observar o movimento das formulações teórico-metodológicas que a Literatura assumiu na sistematização do currículo da Educação Básica, a partir das linhas que procuram explicar a evolução das linguagens nas últimas décadas. Direcionamos o viés da pesquisa pelo conhecimento acadêmico, elegendo como categoria de análise a função estética que permeia os capítulos, do levantamento de problemas conceituais e desafios à proposição final de abordagem que a pesquisa apresenta.

Para investigar qual concepção de Literatura fundamentava a abordagem escolar no Ensino Médio da rede pública do estado de São Paulo, realizamos, em 2002, entrevista inicial com os professores de Língua Portuguesa vinculados à Coordenadoria de Ensino do Interior.

82% dos pesquisados declararam seguir as orientações dos PCNEM (BRASIL, 1999), razão pela qual eles se constituíram em *corpus* central de análise e 68% declararam utilizar manuais didáticos, dado que motivou a seleção de um exemplar representativo dentre o conjunto adotado. O questionário apontou que 42% dos docentes da região noroeste paulista buscavam subsídio no manual *Literatura Brasileira – das origens aos nossos dias* (NICOLA, 1986, 1990, 1999) por ter sido pioneiro no tratamento do conhecimento literário, fator que o impeliu a representar o segmento editorial. Com o intuito de investigar a concepção de Literatura que o livro insemna na formação dos leitores adolescentes e que tipo de metodologia adota, examinamos as três edições com a finalidade de levantar hipóteses a respeito da opção docente.

O conteúdo e a natureza das alterações apresentadas nas duas versões complementares dos PCNEM, os PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2004) também passaram a ser objeto de investigação, visto que evidenciaram o movimento de linhas divergentes pautando a regulamentação nacional do ensino. Porém, para delimitar a investigação ao contexto específico do Estado de São Paulo e à região de São José do Rio Preto, tornou-se necessário examinar os documentos estaduais (SÃO PAULO, 1975, 1977, 1986, 1987, 1992, 1998) que orientaram as concepções de ensino na área, advindos das últimas reformas, em busca da fundamentação que modelizou a *práxis* docente.

Por este prisma, contrastando historicamente orientações oficiais e não oficiais dispostas nos referenciais, foi instigante desvendar a razão pela qual o coletivo docente realiza determinados procedimentos metodológicos e opta pela adoção de certos materiais e recursos e não por outros subsídios. Tal indagação constituiu questão mais encorpada para verificação de hipóteses de pesquisa, superando a evidência dos dados quantitativos iniciais coletados na entrevista.

Constatamos que os Guias Curriculares (SÃO PAULO, 1975, p.16-17) orientaram genericamente habilidades a partir da 5ª série do Ensino Fundamental: “O aluno deve realizar operações de leitura das obras literárias de seu nível e interesse, independentemente ou não; identificar alguns gêneros literários; recriar textos e produzir outros em sua própria linguagem”. A Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa, oriunda da reforma do 1º grau, reconheceu a singularidade do texto literário e apontou como um dos objetivos da escola na área de linguagem “desenvolver uma concepção adequada de escrita e de texto e dos recursos expressivos que permitem interpretar “inclusive” os textos do acervo histórico e cultural[...]”. Finalizou o item 2.2.4, de subsídios para reflexão curricular com a recomendação de Ilari¹: “procuremos dar, antes de mais nada à escrita, à linguagem culta e à literatura um caráter de vivência”. (SÃO PAULO, 1991, 4 ed. p.48 grifo nosso).

O desafio colocado aos professores de Língua Portuguesa nas últimas três décadas de transição secular se dividiu em alguns pontos: a) *de que forma* desenvolver, na escola, concepção adequada de texto literário e dos recursos expressivos que permitem interpretar o acervo cultural; b) *como* dar à literatura o caráter recomendado, diante dos inúmeros problemas pelos quais passa o público leitor brasileiro, especialmente os adolescentes, que requerem metodologia apropriada à sua natureza dinâmica e c) *como* operacionalizar uma abordagem moderna e mais eficiente da produção estética.

Encorpando os dilemas citados, a Proposta Curricular para o ensino de Português-2º grau, versão preliminar (SÃO PAULO, 1987 p.11-12) declara: “a literatura tem sido ensinada numa perspectiva informativa [...] a crítica a esses procedimentos e os resultados obtidos não têm se encaminhado para uma real mudança de postura”. Leite² advertia, há vinte anos: “não se deve utilizar os textos literários apenas como pretexto para a identificação de características de época, de biografia do autor, de determinada escola literária ou para

¹ apud SÃO PAULO, 1991, 4 ed. p. 26.

² apud SÃO PAULO, 1992, p.45. Cf LEITE, 1983, *Invasão da Catedral*, p. 65.

exercitar o domínio de conceitos e regras gramaticais”. Recomendava: “não basta transmitir aos alunos os princípios da teoria literária, mas trabalhar com eles para construir cotidianamente esse saber sobre a literatura, repropendo, de forma problemática, o seu objeto”.

A referida proposta orientou, quanto à articulação dos conteúdos, no processo de recepção de textos literários: “os alunos devem atentar *para sua organização, para o uso que se faz da linguagem e para os efeitos produzidos, evidenciando a função dos recursos expressivos utilizados pelo autor e o ponto de vista em que ele se coloca*”. (SÃO PAULO, 1987, p.13 grifo nosso). Recomendou a abordagem comparativa entre os diversos tipos de texto como rico filão a ser explorado e, por fim, advertiu que se estudassem os textos literários em sua especificidade, contextualizados em relação à época de produção.

As recomendações se sucederam, bem como a dinâmica de formação docente para incorporação das tendências multiplicadas no período, porém, até o presente, a maioria dos profissionais parece manter os velhos procedimentos, por falta de novo paradigma de abordagem.

Após cerca de uma década da publicação da Proposta paulista de 2º grau, os PCNEM constatam: “*O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. As explicações não fazem sentido para o aluno, que declara: ‘Drummond é literato porque vocês afirmam que é, eu não concordo[...] Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?’*” (BRASIL, 1999, p.138, 139, grifos nossos). O documento federal ressalta: “o gostar ou não de determinada obra de arte ou de qualquer autor exige antes um preparo para o aprender a gostar” [...] “conhecer e analisar as perspectivas autorizadas seria um começo para a construção das escolhas individuais”(idem, p. 129). No entanto, permanece o desafio para os professores, divididos entre as declarações dos alunos, exigências da ação didática e proposições dos documentos oficiais.

Na tentativa de complementar as lacunas do texto de 99, os PCN+ (BRASIL, 2002, p.13) criticam a versão pré-universitária do EM destacando que os conteúdos devem ser assegurados na formação básica. Em virtude da adoção de novos critérios enfatizam: “os saberes disciplinares não devem se apartar do domínio das linguagens e os saberes práticos devem se associar aos aspectos gerais e abstratos, tão bem quanto aos éticos e estéticos”. Porém, a passagem da área de linguagens, dos PCNEM (BRASIL, 1999) para a ênfase nas competências interativa, gramatical e textual da língua nos PCN+ (BRASIL, 2002) foi interpretada como incongruência e retrocesso.

Avaliando as iniciativas federais anteriores, as Orientações Curriculares do Ensino Médio destacam: “Cabe ao ensino de língua aprofundar no EM o processo de apropriação das diversas formas de textos, mais complexas e, em especial, no que se refere à formação do leitor literário [...] em mídias diversas, considerando-as práticas letradas que possibilitam inserção sociocultural do jovem no mundo”. (BRASIL, 2004, p.19)

O documento federal, ainda não oficial até a conclusão deste estudo, critica a separação da compreensão e produção dos discursos de sua contextualização, a abordagem quase exclusiva da linguagem verbal (oral ou escrita) dentre as demais linguagens e a restrição apenas ao estudo da literatura, dentre as várias artes. Em suma, o texto avalia: “não houve acréscimo em operacionalização e exemplificação nos PCN+”, falha agravada pela “manutenção da disciplinarização da área” e do currículo do EM, ainda “regido pelos vestibulares, dividido entre estudos gramaticais, das escolas literárias e prática de produção dissertativa”. (idem, p.27).

A problemática exposta permite inferir que a *práxis* literária pouco se alterou no período sob análise, mantendo-se apenas no plano da reflexão, demandando, deste modo, novo paradigma para o século XXI. Considerando o quadro, no momento em que os estudos lingüísticos revitalizaram os conceitos de linguagem, língua e texto, submetendo os gêneros

textuais a enfoque discursivo e social, destacamos a necessidade de reorganizar dinâmica e criteriosamente a disposição teórico-metodológica do componente estético no currículo, desenvolvendo habilidades de compreensão integrada e global das linguagens e mídias.

Para fixar critérios e fundamentação que supere o caráter arbitrário que o ensino da literatura assumiu, como se pôde verificar nas declarações dos alunos, evidenciamos o esteio do tratamento das questões literárias nas contribuições do Formalismo Russo e do Estruturalismo, traduzidos no Brasil após a década de 60. Estas vertentes lançaram o arcabouço que sustenta a teoria da literatura como ciência a partir do século XX, liberando-a da perspectiva informativa e externa, adotada não só na escola, mas por parte da própria crítica literária brasileira.

O conceito de literariedade (JAKOBSON, Praga, 1921)³ fundamenta a categoria eleita para analisar as concepções. Com o propósito de redimensionar a amplitude da função estética, consultamos as fontes que prenunciaram o modelo intersemiótico. Linguistas e filósofos da linguagem como Charles Sanders Peirce (séc.XIX), Ferdinand de Saussure, Louis Hjelmslev e Roman Jakobson lançaram as bases dos estudos lingüísticos integrados aos literários no século XX. Semioticistas como Barthes (1971), Lotman (1978), Greimas (1976,1979) e Eco (1990,1991) determinaram os rumos da pesquisa semiótica estética, dando continuidade ao pensamento da semiótica geral e semiologia.

No esforço de situar a questão e fazer avançar o estado de arte na esfera didática, recuperamos o conceito de semiótica moderna aplicada às artes, derivado das contribuições de Jakobson (1970) tendo como hipótese que a linha de estudos estéticos integrados deva tomar corpo a partir da reorientação do paradigma interdisciplinar.

Recorremos, para tal, às publicações nacionais mais recentes relacionadas à perspectiva intersemiótica, consultando Pignatari (1987), Oliveira; Santaella (org.) (1987)

³ Cf Eikhenbaum, *A Teoria do Método Formal*, item II, tradução brasileira, 1971, p. 8.

Gonçalves (1987; 1994), Platão; Fiorin (1998) e Oliveira (1999), dentre outros estudiosos que teorizaram sobre esses princípios, introduzindo a abordagem intersemiótica no Brasil.

À guisa de coerência, partimos da essência desse fundamento, evidenciando rupturas conceituais e metodológicas necessárias para uma nova abordagem do componente estético na escola. Pretendemos colaborar, refletindo sobre a possibilidade de alteração da linearidade do tratamento didático da Literatura, cristalizado pela tradição na ênfase cronológica e de pretexto informativo, gramatical e classificatório.

Se houve esforço profícuo de elaboração de quadros formais de sistematização da análise lingüística⁴, relativamente assimilados nas últimas décadas, é necessário redefinir o estatuto estético da Literatura, comparando-a a outros sistemas sígnicos, conforme intenção teórica dos estudiosos do séc XX e fundamento suposto mas não explicitado na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, nos PCNEM/99.

Esta pesquisa tem, deste modo, por proposição, comparar a literatura, sistema semiótico verbal, a outros sistemas não-verbais, enquanto modelo interdisciplinar de tratamento das novas linguagens. Defendemos os princípios da eficácia estética e a concepção de literatura enquanto sistema, assentados em Candido (1957) como réplica aos PCNEM (BRASIL, 1999) quando declaram que o conceito de literatura é discutível. Recorremos, também, à distinção estabelecida por Moriconi (2002) entre música popular e poesia literária, para demarcar o lugar e a categoria estética do literário, fixando seus limites e fronteiras.

Pesquisando a orientação que tem subsidiado a esfera didática com teorização aplicada à prática da leitura e interpretação de textos literários, encontramos em Coelho (1966) Lajolo (1987, 1989, 1994, 1999, 2001), Zilberman (1985, 1989, 1991), Leite (1983), Malard (1985) Rocco (1981) e Vieira (1989) o esteio metodológico que moldou o paradigma

⁴ vide anexo D, dos GC (1975) e anexo H, de Subsídios (2003).

do século XX. Partimos dessa produção para sedimentar a proposição teórico-metodológica que procuramos operacionalizar, a título de contribuição didática para renovação da *práxis*.

A tese oriunda dessa reflexão será apresentada da seguinte forma: o capítulo 1 discute a concepção de literatura expressa nos Guias, Propostas e Parâmetros Curriculares; apresenta estatisticamente o questionário aplicado e explicita o método que encaminhou o estudo. O capítulo 2 analisa os documentos complementares aos PCNEM, bem como a opção de material didático utilizado, explicitando alterações observadas na fundamentação teórica. Recupera o conceito de semiótica e o cenário de seu desenvolvimento no século XX.

O capítulo 3 concentra-se, a título de orientação, na proposição metodológica e na sistematização analítica passo-a-passo, cruzando elementos estéticos dos diversos códigos com suporte nas tecnologias pós-modernas, buscando entre eles a unidade semiótica, por meio do levantamento dos *topoi* - conectores e desencadeadores de isotopias.

A conclusão esclarece que a plurissignificação da literatura recusa uma teoria específica, determinante da prática. Porém, considerando a faixa etária a que interessa o resultado desta pesquisa, a perspectiva intersemiótica se revela como expressão da concepção dialética de ensino que, aceitando a diversidade, incentiva a superação do estado inicial de isolamento e fragmentação do conhecimento literário, conforme foi abordado até o presente e o amplia, compara, relaciona a outros códigos estéticos, em busca de unidade, por meio do tratamento sincrônico das linguagens.

Após delinear o escopo e a estrutura da pesquisa, gostaríamos de evidenciar: a) preocupação com o ensino, b) especialmente de literatura; c) defesa do componente estético no currículo; d) a proposição de abordagem intersemiótica, em virtude de considerá-la adequada e produtiva para a faixa etária da EB e e) preocupação em operacionalizar uma metodologia de ensino interdisciplinar que utilize, para a escola real com a qual convivemos, linguagens e ferramentas síncronas consonantes com o dinamismo do jovem.

CAPÍTULO I

É DISCUTÍVEL O CONCEITO DE LITERATURA?

Este capítulo apresenta dados que justificam a seleção do *corpus* de pesquisa bem como o método de análise das concepções formalizadas nos documentos oficiais que consolidaram a orientação do ensino da Literatura na Educação Básica nas últimas três décadas. O objeto central de análise é a problemática relativa à concepção de Literatura disposta nos PCNEM elaborados pelo MEC (BRASIL, 1999) porém, as versões das Propostas Curriculares antecedentes, da SEE (SÃO PAULO, 1975, 1977, 1986, 1987, 1992, 1998), têm seus pressupostos teórico-metodológicos examinados, pois constituíram o referencial estadual que subsidiou o conjunto docente entrevistado.

Focalizamos o modelo pedagógico que originou os parâmetros, procurando responder se as orientações neles dispostas foram fruto de consenso da produção acadêmica e se foram levadas a cabo na escola pública do estado de São Paulo. Diante desse compromisso destacamos incongruências conceituais e metodológicas, determinantes da necessidade de renovação e readequação de procedimentos operacionais.

Para examinar a transfiguração da categoria estética eleita para análise até a acepção que toma na presente proposição, partimos do conceito de literariedade, introduzido por Jakobson⁵ e dos conceitos de eficácia estética bem como da concepção de literatura enquanto sistema, cunhados por Candido (1957). Recorremos também à distinção estabelecida por Moriconi (2002) entre música popular e poesia literária, com a finalidade de demarcar, para fins didáticos, o lugar e especificidade do literário.

⁵ *In* Eikhenbaum, tradução brasileira dos formalistas russos de 1971.

1.1 SELEÇÃO DO *CORPUS*

(O filósofo) aprenderá, assim, que o princípio fundamental pelo qual é necessário começar sob pena de cair cedo ou tarde no idealismo, afirma a anterioridade da matéria em relação ao espírito, que é preciso confiar nas ciências e que estas, devidamente interpretadas, ensinam que a noção de progresso dialético implica, entre outras coisas, a passagem da quantidade à qualidade.

Chatelet (1972, p. 4)

Para selecionar o *corpus* da presente pesquisa entrevistamos⁶ em 2002, por amostragem, 5% dos professores de Língua Portuguesa da rede pública, da região noroeste paulista, vinculados à Coordenadoria de Ensino do Interior, especificamente nas Diretorias de Ensino de Jales, Fernandópolis, Votuporanga e São José do Rio Preto. O índice tomado como grupo focal⁷ foi de 100% dos docentes do Ensino Médio de Jales, já que tanto a região quanto este segmento específico vêm apresentando desempenho superior à média do Estado nas últimas edições do SARESP⁸.

Com o objetivo geral de colaborar para a formação de leitores críticos, didatizando um método dinâmico de abordagem da Literatura, ao aplicar o questionário inicial, pretendíamos identificar, por meio da sistematização dos dados coletados, qual concepção teórico-metodológica fundamentava o trabalho dos professores em sala-de-aula e quais recursos eles apontavam como mais produtivos.

Apesar do relativo êxito do grupo entrevistado nas últimas avaliações oficiais, partimos da hipótese de que a formação geral do leitor literário têm sido frágil e conservadora, limitando a capacidade do jovem a informações genéricas, pontuais e típicas do senso comum.

⁶ Anexo A - entrevista realizada em 2002 com professores de Língua Portuguesa da rede pública vinculados à CEI – noroeste paulista.

⁷ Sg Regina Cândida, especialista da CENP responsável pelo acompanhamento do EM, a pesquisa com estratégias de verificação por grupos focais mostra tendências adotadas pelo conjunto dos profissionais de regiões específicas ou do segmento mais amplo, com prioridades e práticas educacionais típicas ou características. (Saresp/2004- SEE/ SP- informação verbal)

⁸ A DER- Jales atingiu desempenho superior à média do estado e da CEI no SARESP/2004 na avaliação do EM do Estado de São Paulo, alcançando o patamar das primeiras colocações.

O objetivo específico era verificar se os professores pautavam suas aulas pelas diretrizes traçadas nos documentos oficiais, se por meio da linguagem da indústria editorial do livro didático ou se pelo arcabouço teórico desenvolvido pela universidade. O que interessava, de fato, era investigar a qualidade das respostas e desvendar a razão da opção, por meio das questões abertas e fechadas do questionário, com possibilidade de levantamento quantitativo e qualitativo, já que o impresso fornecia espaço para justificativas.

No cômputo geral, 40% dos entrevistados representam a Diretoria de Ensino – região de Jales, doravante (DER/Jales), 8% representam Fernandópolis⁹; 24% representam a DER/Votuporanga e 23% representam a de São José do Rio Preto (SJRP) e arredores. 5% representam outras regiões do estado¹⁰.

A representação da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) abarcou, nesta pesquisa, a região de SJRP a Jales, contemplando a área de atuação dos vinte e cinco municípios vinculados à DER/ Jales, que divisa com o Estado do MS. Os dados que constituíram ponto de partida para a investigação foram coletados por ocasião de Orientações Técnicas (OTs) nas Diretorias de Ensino e de cursos realizados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/ SP). Colaboraram na aplicação dos questionários os Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs) de Língua Portuguesa das OPs citadas, função que exercemos oficialmente de 2000 a 2004, embora já viéssemos representando a DER/ Jales em alguns programas e projetos desde 1994.

Condição determinante da leitura que construímos a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos que perpassam os documentos oficiais, oriundos das últimas reformas do ensino foi nosso ingresso no magistério público em 1986, fator que possibilitou a observação dos efeitos das linhas de orientação de subsídio docente no *locus* da escola e das

⁹ Baixo índice justificado pela preocupação dos docentes com a finalidade do encaminhamento de suas respostas.

¹⁰ Dado que não ocupa o centro da investigação, mas que pode constituir índice significativo em termos de amplo segmento da rede pública.

regiões mais próximas, inclusive, multiplicando-as no processo de formação que as Oficinas Pedagógicas desempenham.

Do universo selecionado, 82% dos professores declararam seguir as orientações dos PCNEM (BRASIL,1999) mesmo abordando atividades dos manuais; 68% declararam seguir apenas manuais em sua prática docente no EM e 32% afirmaram seguir outro referencial teórico, alguns deles citando apostilas de cursinho como parâmetro.

A pergunta de pesquisa era por que razão determinados recursos se mostram mais ou menos produtivos e qual o mais produtivo na mediação didática dos adolescentes, segundo os professores. Em busca da resposta foi necessário investigar que linguagem os referenciais adotam; que forma de exposição apresentam e, enfim, quais critérios justificam sua seleção, adoção e preferência como orientação adequada para abordagem escolar da Literatura.

Do total entrevistado e dentre os 68% que adotam LD, 42% dos professores da região declararam utilizar como ferramenta de trabalho com os estudos literários no EM, na época, o manual *Literatura Brasileira- das origens aos nossos dias*, ainda que cientes da dificuldade de aquisição do livro pelos alunos da rede, visto que este nível de ensino não contou até 2005 com distribuição gratuita por meio do PNLD¹¹.

26% dos docentes declararam pautar suas aulas de Literatura pelo manual citado, associado a outros, sem adoção¹²; 29% responderam que utilizavam outros manuais e citaram bibliografia de referência diversa, incluindo autores nacionais como Antonio Candido, Afrânio Coutinho, Alfredo Bosi, Massaud Moisés e Affonso Romano de Sant'Anna, dentre outros críticos que lançaram discussões de cunho teórico, transpostas para a esfera educacional.

¹¹ Plano Nacional do Livro Didático - sistema nacional de distribuição de livros, descentralizado no estado de São Paulo para o Ensino Fundamental da rede pública, entre 1995-1996, desde a gestão do governador Mário Covas, por solicitação da então Secretária de Estado da Educação, professora Teresa Roserley Neubauer da Silva. A partir da descentralização do PNLD no Estado de São Paulo, a CENP passou a coordenar a distribuição dos livros para as escolas da rede pública, dando às OPs e UEs relativa autonomia de escolha e seleção.

¹² A partir de Maio de 2005 teve início no estado de SP o PNLEM, centralizado pelo FNDE/ MEC. O baixo índice anterior de adoção de MD devia-se à dificuldade de aquisição dos LD por parte dos alunos carentes, o que a partir de 2006 tomará novo aspecto.

Média de 3% dos docentes de Língua Portuguesa da região freqüentavam Pós-Graduação *strictu senso* e cerca de 40% freqüentavam *latu senso*, razão pela qual a bibliografia acadêmica foi citada como fundamentação teórica sem adoção, da qual os conceitos têm sido pinçados e didatizados. É possível afirmar, por amostragem, que o percentual de docentes que utiliza referencial acadêmico adaptado à utilização didática até 2005 vem crescendo gradativamente, porém, cerca de 90% dos profissionais ainda segue o recorte dos manuais didáticos, permeado por determinações oficiais que demandam décadas a ser implementadas parcialmente na *práxis* educativa, a exemplo da PCLP e dos PCNEM.

Poucos profissionais sustentaram pautar-se pelas *Práticas Pedagógicas/ SEE* (SÃO PAULO, 1993-1998), subsídios oficiais distribuídos às DEs e UEs para didatizar as Diretrizes Curriculares específicas para os ciclos. Este indício nos permite levantar a hipótese de que apenas os documentos oficializados são submetidos a estudo, contando com o trabalho formativo das OPs e de seus responsáveis, os supervisores de ensino e os ATPs. Os subsídios não-oficializados permanecem praticamente inexplorados, mesmo sendo regularmente distribuídos ao acervo das escolas.

Em outras palavras, os Guias Curriculares, as PCLP e os PCNs foram lidos e estudados, mesmo com a orientação das OPs sem que chegassem a constituir aplicação efetiva de seus fundamentos ao longo das três décadas sob análise, pois que a mudança de paradigma requer compreensão teórica e modelos operatórios definidos, lacunas que os documentos apresentam e que serão explicitadas ao longo da pesquisa.

As dificuldades de formação em serviço, leituras, estudos e debates nas HTPCs juntamente com capacitações descentralizadas e escassez de recursos midiáticos constituem capítulo à parte, que foge do escopo de discussão do trabalho, motivo pelo qual, por ora, focalizaremos as questões fechadas, de ordem relativa direta com a concepção de Literatura levada a cabo no EM e com algumas orientações para o trabalho com este patrimônio cultural.

Entretanto, algumas das respostas às questões abertas da entrevista inicial serão aproveitadas de forma qualitativa para reflexão e fundamentação da proposição que a tese apresenta.

80% dos professores responderam que os LD passaram por avanço significativo da década de 80 até o presente e 13% responderam que, na verdade, os manuais não avançaram, pois os exercícios ainda são classificatórios, de memorização, localização e de baixa solicitação cognitiva, evidenciando grande incidência de atividades gramaticais simples e conservadoras, quando o manual é três em um: gramática, literatura e redação.

Os 80% que consideraram avanços significativos nos manuais, citam como principais critérios que justificam a opção de fundamentação de sua *práxis* nos LD, recursos como: a) facilidade de acesso ao material; b) diversidade de textos; c) conteúdos distribuídos de forma seqüencial e sintonizada com o momento histórico-social sob estudo no capítulo, além de d) ilustrações, e) *design* gráfico e f) proposição de análise comparativa _ elementos e procedimentos estes que reduzem o grau de abstração e auxiliam na difícil tarefa do profissional de tornar assimilável o conteúdo formal enciclopédico.

Cerca de 1%¹³ julgava interessante, na época, o trabalho associativo entre textos literários ou não com filmes em fitas de vídeo, consultas a softwares e internet, utilizando diferentes suportes para materialização do conteúdo, porém declararam não encontrar orientação operacional que subsidiasse sua *práxis*, desistindo de enfrentar os contratempos tecnológicos necessários para abordagem mais dinâmica dos conteúdos curriculares.

63,5% dos docentes consideraram os LD indispensáveis para a execução escolar da atividade leitora; 32,5% julgaram-nos dispensáveis e 4% justificaram com outras respostas, assumindo como eficiente a rotina de associação de vários manuais, mesmo sem adoção.

¹³ Saliento que após três anos da coleta dos dados de pesquisa, alguns índices tiveram elevação em virtude de estudos e orientações realizadas no sentido de atualizar e subsidiar a *práxis docente*. O baixo índice da resposta compreende a dificuldade de diferentes ordens na utilização e manuseio das tecnologias da informação e comunicação, fator que ainda permanece no presente, com menor incidência. Observe-se o modelo tradicional das salas de aula, com insuficiência de recursos e equipamentos, além da carência de recursos humanos responsáveis pela montagem, desmontagem, conservação e operacionalização dos aparelhos.

Esses 63,5% apontaram fatores decisivos pela opção: a) a linguagem sugestiva, apropriada à capacidade de aprendizagem do alunado do EM, b) mais sintonizada com os avanços tecnológicos das mídias; c) as imagens e ilustrações que auxiliam na mediação do trabalho, além de d) crescente aproveitamento da linguagem visual, importante recurso na contextualização e caracterização da sociedade das diferentes épocas, possibilitando a visão global das peculiaridades e referências estéticas.

A disposição gráfica dos MD difere da padronização e nível abstrato da linguagem utilizada no referencial teórico acadêmico, de natureza formal e hermética, tornando-se não só um atrativo mas um imperativo na seleção de material que mobilize diferentes capacidades perceptivas dos jovens. Segundo as justificativas dos entrevistados, os objetos e fatos referidos são representados e contextualizados nos LD, agregando caráter de concretização ao assunto estudado, configurando uma forma de exposição que se adequa melhor ao interesse do adolescente, mal acostumado às abstrações e raciocínios complexos puros; ou seja, os manuais têm procurado possibilitar maior grau de percepção e atividade cognitiva múltipla, mediante a ativação dos sentidos, tornando mais assimilável o conteúdo de aprendizagem.

A opção dos professores pelos MD permite levantar outras duas *hipóteses*: uma, a evidência clara da dificuldade de acesso do alunado brasileiro a leituras originais, complexas e canônicas; e outra, a de que o universo da linguagem gráfica não se mostra mais tão atrativo e transponível para o aprendiz como já fôra para as elites, na era da explosão editorial gráfica. Além de considerar que a clientela anterior à LDBEN¹⁴ era mais selecionada, os dados nos permitem inferir que o avanço tecnológico é uma realidade nas práticas sociais e que a escola precisa se apropriar de tais recursos que, por si, solicitam novas linguagens.

¹⁴ 1996, *In*: BRASIL, 1999.

Inúmeros fatores sócio-históricos, implicam, metodologicamente, na necessidade de sistematização de procedimentos e estratégias síncronas que subsidiem a inserção do alunado no mundo dos códigos que permitem exercer a cidadania, ampliando a assimilação e transposição das relações essenciais de produção para a capacidade de apropriação da cultura formal, na dimensão da apreciação estética, função, também, da escola. Se existe dificuldade na inteção de textos denotativos, detectada nos sistemas atuais de avaliação externa¹⁵, estime-se a dificuldade de compreensão e identificação dos procedimentos realizados por autores consagrados da literatura, criadores da palavra-arte.

Se os códigos oferecem dificuldade de atribuição de sentido, especialmente a linguagem literária, que pertence ao sistema modelizante secundário, segundo Lotman (1978), constituído a partir do sistema lingüístico e sobre ele, requerem habilidades complexas de interpretação, não só de sistemas arbitrários mas também de sistemas motivados de representação, demandando princípios de abordagem numa nova perspectiva, mais ampla e menos previsível.

A maioria dos entrevistados afirmou, ainda, que os manuais requerem trabalho didático complementar e que servem apenas como apoio ou suporte do conhecimento, devido à sua fragmentação, incompletude e ditadura do recorte do autor, apesar de fundamentais para divulgação dos textos e por contribuir significativamente para o estudo de língua e literatura, num país de extremas necessidades como o nosso.

Contrastando com os documentos oficiais, investigamos o manual *Literatura Brasileira – das origens aos nossos dias* como *corpus* com a finalidade de evidenciar a concepção de Literatura e os procedimentos metodológicos nele encaminhados. Além de exame detalhado desde 2002 e de trabalho pessoal com o livro, entrevistamos¹⁶ o autor José de Nicola, por mídia digital, via endereço eletrônico, após contato presencial em palestra na

¹⁵ SAEB, SARESP, ENEM, PISA.

¹⁶ anexo B- entrevista com o autor do manual didático *Literatura Brasileira – das origens aos nossos dias*. Editora Scipione.

DER Jales, no ano de 2004, para coletar dele, bem como da equipe de edição e assistência de arte e ilustrações do livro, informações adicionais.

Estabelecemos, também, em 2004, contato presencial com a professora Dr^a Zuleika de Felice Murrie¹⁷, por ocasião da reunião de orientação para correção das redações do SARESP, quando nos cedeu, por mídia digital, via correio eletrônico, as OCEM (BRASIL, 2004), crítica aos PCNEM (BRASIL, 1999) área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.¹⁸

Como guia de pesquisa, percorremos a trajetória histórico-evolutiva do pensamento crítico-literário das principais linhas vinculadas à TL, em suas diversas modalidades e desdobramentos, pois elas marcaram o percurso acadêmico de abordagem da literatura, segundo diversos autores, podendo ser agrupadas em diferentes abordagens: tradicionais (Linguístico-textual, histórico-biográfica e moral-filosófica); abordagem formalista; abordagem psicológica, mitológica, arquetípica e exponencial. Possibilitaram tais abordagens os métodos: sociológico, linguístico, aristotélico, judicativo, genérico e genético, dentre outros.

Grandes correntes se perfilaram e se sucederam partindo, especialmente, do contexto ao texto, exemplo da História Literária e do método sociológico, focalizando sucessivamente, autor, tema e finalmente o texto enquanto objeto, compreendendo o tipo de análise denominada extrínseca, que parte de elementos externos para justificar o conteúdo. No entanto, a partir do formalismo russo, a forma enquanto objeto de análise recebeu tratamento que alterou algumas concepções. O foco extrínseco submeteu-se ao intrínseco, estimulando o reconhecimento do procedimento estético realizado pelo autor, sua *poiésis*.

¹⁷ Coordenadora da elaboração do texto dos PCNEM da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Murrie foi também integrante da equipe de elaboração da Proposta Curricular para o ensino de Português- 2º grau, da SEE/ SP (1987), ocasião em que coordenou a discussão da versão preliminar do documento estadual, da qual participamos, representando a DER/ Jales em 1994.

¹⁸ Murrie nos cedeu também sua tese de Doutorado em Didática, defendida em 2000 na USP, tematizando a Reforma do Ensino Médio no Brasil, sob a orientação da prof^a Dr^a Alice Vieira.

O desenvolvimento do pensamento lingüístico-estrutural muito se debruçou sobre questões da linguagem e da forma enquanto expressão do conteúdo, detendo-se nos estudos de Narratologia, Poética da prosa e da poesia, Estilística e Semiótica Literária. Estudos lingüísticos e literários se vincularam. Nas últimas três décadas, a TL se abriu às diversas correntes do conhecimento constituindo os métodos de abordagem sócio-histórica, psicanalítica, genética, pragmática, cultural, pós-estruturalista, feminista e colonialista, por força do contexto globalizado e plural que dominou nosso tempo, entretanto, a prática pedagógica não assimilou essa expansão de possibilidades.

Se, por um lado, a abordagem extrínseca negou ao texto a evidência de seu valor estético, a abordagem intrínseca_ formalista; estruturalista_ foi acusada de negar-lhe seu fundamento histórico. A tarefa que se nos impõe, na transição, é a de equilibrar os extremos, as oposições e buscar coesão produtiva, a partir da contribuição cultural que esse complexo teórico nos legou enquanto expressão do pensamento científico- literário. E tal coesão só pode vir por complementaridade e referenciação a uma e outra forças, destacando princípios fundantes da teoria, que permaneceram estáveis, mas que no desafio do presente, requerem superação e redefinição.

Situado o objeto de estudo, justificada a seleção do *corpus* de pesquisa, eleita a categoria estética como foco de análise do *corpus* e relatados os dados iniciais, passamos a descrever o método direcionador das reflexões e ações propostas neste estudo.

1.2 MÉTODO

Aparece, assim, claramente, o sentido da ligação entre a teoria e a prática. A teoria é o elemento objetivo da luta prática da humanidade pela satisfação empírica universal porque é a teoria dessa prática. Não há que perguntar o que torna prática a teoria: se a teoria é realmente análise objetiva da situação do homem lutando para sair da sujeição natural e abolir a violência histórica, já se constitui como fator objetivo dessa luta.

Em busca de elementos que caracterizassem a *práxis* concretizada e configurassem nela a necessidade de superação do arcabouço teórico-conceitual numa proposição que efetivasse o novo, este trabalho se constituiu em relatório de pesquisa e tese, por meio de algumas técnicas empíricas, com dados coletados na forma de entrevistas, conforme a apresentada anteriormente, bem como por intermédio de declarações e depoimentos orais e escritos de representantes dos diferentes segmentos institucionais de reflexão sobre o ensino da Literatura. Professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino protagonizaram os dados, representando o segmento oficial, além de coordenadores de área e membros das equipes técnicas de elaboração de documentos da SEE/SP e MEC/BR, e, representando o segmento editorial, o autor do manual didático apontado na entrevista.

A pesquisa bibliográfica teve como fonte primária a referência acadêmica relacionada à TL, à Crítica Literária, à História da Literatura, às Artes, à Semiótica e à Lingüística, linhas que possibilitaram a investigação das concepções e procedimentos estabelecidos nas orientações dos documentos oficiais e não-oficiais bem como os documentos complementares e críticos que os sucederam, que configuram nossa fonte secundária. Além desse referencial, as obras didáticas representadas pelo manual *Literatura Brasileira- das origens aos nossos dias*, serviram de fonte terciária.

Com a finalidade de verificar a apropriação e transposição didática que redefiniu o campo das linguagens no século XX, o estudo investigou influências da produção acadêmica sobre a oficial, sendo conduzido pelo método indutivo, por meio do procedimento histórico-comparativo. Analisamos, também, recursos e ferramentas de apoio à divulgação do patrimônio literário, utilizados com a finalidade de observar o movimento de produção das formulações oficiais e do mercado editorial didático. Durante os quatro anos de estudo, procuramos identificar contradições entre as linhas teóricas e a *práxis*, verificando a sintonia e adequação entre as formulações. Levantamos, então, algumas hipóteses explicativas da

inadequação da metodologia aplicada bem como da ausência de critérios definidos de conceituação do poético, com *locus* estabelecido na configuração da natureza e nos modos de produção distintos do conhecimento acadêmico convertido em saber social e escolar.

Em busca de síntese entre esses contrários, o método indutivo, com base na lógica dialética, propiciou a manutenção das particularidades de cada segmento, comparando : a) a concepção formal de Literatura e os pressupostos metodológicos de sua análise, segundo Candido e Jakobson; b) as indicações oficiais organizadas pelas equipes técnicas do sistema responsável pela orientação e regulamentação da educação em nível estadual e nacional_ expressas pelas Propostas e Parâmetros Curriculares, responsáveis por orientar a concepção teórico-metodológica que norteia o ensino da literatura, a ser adotada pelo conjunto docente; c) a abordagem da Literatura segundo um manual didático que assimilou recursos das novas tecnologias e d) a didática de ensino da literatura enquanto *práxis* produzida na identidade de cada região e conjunto profissional.

Foi possível localizar a TL no extremo formal e a *práxis*, no extremo contrário, empírico e perceber que a transposição didática supõe a tarefa de relativizar os extremos e mediá-los. A distinção reconhecida foi entre conhecimento e saber e entre saber objetivo e saber escolar. Entendemos que o conhecimento enciclopédico é formal e o saber escolar deve ser dialetizado e particularmente inseminado de estímulos perceptivos, durante o processo de mediação formativa, o qual, em sua especificidade, requer instrumentação múltipla e dinamicidade na mobilização das capacidades de interpretação das linguagens, percepções e experiências, possibilitando ao jovem transformar-se em sujeito e leitor autônomo e, por isso, protagonista das ações que consolidam sua aprendizagem e formação cultural.

A natureza e finalidade das produções acadêmicas, oficiais e didáticas não se confundem e têm destinos diferentes, o que não impossibilita a relação harmônica e de contribuição efetiva da pesquisa acadêmica em prol do desenvolvimento educacional.

Ao considerar o método de pesquisa ao qual este estudo se destina e sua clientela, o alunado da Educação Básica, tomamos como apoio teórico os conceitos formalizados por Chatelet (1972) e Röd (1977) em relação à lógica e a filosofia dialética moderna. Chatelet (1972) apresenta um confronto entre *Logos e Práxis*, evidenciando a contribuição de uma sobre outra, em estreita relação com a teoria que orienta a prática pedagógica. A superação dessa dicotomia institui a *Práxis*, modo peculiar pelo qual o professor deve se valer para mediar a aprendizagem.

Röd (1977) traça um panorama da filosofia dialética, dando relevância à metamorfose do pensar. Discute o final ou transformação da dialética na modernidade, de Kant a Hegel, na primeira parte, e de Marx até o presente, na segunda parte. Segundo o autor, a dialética é um método segundo o qual o pensamento deve ajustar-se à realidade, pois o aparato conceitual tanto da filosofia quanto das ciências deve se renovar e corrigir constantemente. Mas sobretudo, destaca que a dialética tem que ser um método concreto, ou seja, um método de conhecimento da realidade concreta.

Por isso o método indutivo foi tomado como direcionador da análise dos conhecimentos de natureza e estrutura diversa e específica que são as linguagens, com a finalidade de estimular a comparação e o estabelecimento de relações entre as indicações e a proposição de diálogo entre os sistemas semióticos. Só existe dialética se existir movimento e este se concretiza no processo histórico, relativizando diferenças, oposições, conflitos, problemas teóricos e práticos.

Por este prisma, nosso objeto de estudo_ a concepção de ensino da Literatura _ é histórico e historicamente situado e dialético porque síntese de determinações teóricas, oficiais e demandas discentes, que se constituíram em necessidade de mudança de paradigma. Conseqüentemente o referencial teórico determinante da *práxis docente, evidencia* que essas forças precisam se complementar; teoria e prática não podem se dissociar. Além disso,

fundamentados nos formalistas russos, aplicamos a esta justificativa metodológica os conceitos de atualização e automatização, que representaram o desenho das estéticas ao longo do tempo. A força da oposição, do traço distintivo, revelou-se síntese criadora de novos estilos, por superação dos já automatizados.

O conhecimento formal, acadêmico e teórico tem por função fundamentar conceitualmente a *práxis* que, por sua vez, busca na Teoria da Literatura os princípios que lhe permitam promover a conversão ontológica dos conceitos em saber. Desta forma compreendemos a produção acadêmica, formal, com função epistemológica de atualização; a produção educacional, por sua vez metodológica, fundamenta a mediação, caracterizando-se por ser dialética. E, por fim, a produção didática, com função ontológica, procura automatizar e desautomatizar os modelos de abordagem, sucessivamente. A *práxis* sistematiza a norma, enquanto formalização do saber e desautomatiza o intelecto, enquanto centro não apenas receptor, mas produtor do saber. Deste modo configura-se a mediação constante, atribuindo ao sujeito a capacidade de compreender a Literatura como produção intelectual.

Constatamos que o *corpus* analisado_ Guias, Propostas, Parâmetros e MD_ passou, continuamente por atualização, enquanto produção acadêmica, oficial ou didática, e, posteriormente, pelo processo de automatização, enquanto norma e regulamentação a seguir. Porém, o caráter dialético se configura especialmente no momento da desautomatização do modelo informativo, cronológico, que pode ser considerado transitório, pois acatou a força vital de movimento dos processos de evolução que os próprios documentos ilustram.

É necessário possibilitar que a Literatura se torne acessível e democratizada para o alunado que vive num contexto tão diverso do acadêmico, acentuado por problemas sócio-econômicos. As questões a considerar são de ordem filosófica, metodológica e social, e, por que não dizer, políticas. Trata-se de dialetizar o formal, o conhecimento sistemático. Porém, para que esse movimento se efetive, é necessário, antes, divulgar procedimentos operacionais

e um método exequível de abordagem, em detrimento de discursos e indicações herméticas. É necessário, também, desenvolver competências analítico-descritivas do professor mediador, a fim de que adote perfil profissional ancorado na pesquisa, no reconhecimento e reflexão sobre os conceitos estruturantes da abordagem que sustenta a *práxis*. A compreensão da função epistemológica dos pressupostos teóricos é determinante da *práxis* fundada nos princípios metodológicos, com vistas a resultados e alterações no nível ontológico.

Sabendo que na formulação hegeliana, a afirmação do pensamento se dá como resultante de lento e problemático trabalho do conceito, o respeito ao movimento metodológico de ação-reflexão-ação, para acompanhamento e avaliação das produções e formulações adotadas na *práxis* educativa literária foi essencial, na busca de superação do modelo cristalizado ao longo das três décadas analisadas.

Temos como hipótese que o problema da aprendizagem e assimilação do saber literário não é de conteúdo mas de método pelo qual foi abordado até o presente. Os índices revelados nos sistemas de avaliação interna e externa¹⁹ denunciam o caráter arbitrário das práticas executadas. Por isso, o desafio que se nos apresenta é orientar procedimentos que permitam comparações, por meio do exercício sincrônico de leitura e apropriação de nossa herança estética, relegada a segundo plano durante a vigência da concepção tecnicista e instrumental de ensino. Com vistas a alcançar tal finalidade, convém evidenciar a distinção entre metodologia da pesquisa, metodologia do ensino e metodologia didática.

Entendemos que a lógica formal, específica da esfera científica, deve se distinguir da lógica dialética e do método comparativo, pedagógicos por excelência. À metodologia científica cabe a teorização relativa à criação estética, tarefa específica da TL, formal por natureza; à metodologia do ensino cabe a apresentação dos novos conhecimentos, transformando-os em saber a ser assimilado, divulgado socialmente, tarefa dos órgãos e

¹⁹ Ver histórico dos resultados SARESP/ SAEB/ PISA disponíveis nas Diretorias de Ensino, Unidades Escolares, mídias digitais e *sites* institucionais do MEC e SEE/SP.

documentos oficiais de natureza indicativa e, à metodologia didática, ação do conjunto de profissionais, categoria definida como *práxis*, cabe decidir como processar a aula, desenvolver projetos, quais recursos e materiais usar e como mediar um grupo de jovens de perfil e representação específica para que se aproprie do conhecimento, mediante esforço de reflexão e mobilização de suas capacidades intelectuais e perceptivas.

O ato de apropriação do saber literário, que tem existência objetiva, requer especificidade diversa dos atos de apropriação dos outros conhecimentos e instituições. Portanto, a metodologia de ensino deve absorver os princípios abstratos da TL, conhecimento com *status* científico a ser dialetizado, orientando procedimentos de assimilação e interpretação do patrimônio literário inserido no patrimônio cultural mais amplo.

Por considerar todos esses fenômenos relacionados entre si_ a criação de linhas e procedimentos críticos da TL e das ciências afins; a elaboração e divulgação dos documentos oficiais indicativos e a produção de materiais didáticos_ e uns com os outros, o método ideal para sustentação da análise dos dados, resultados e proposições as quais a TL possibilita foi o indutivo, na concepção dialética, visto que seu duplo movimento permitiu passar da multiplicidade de recursos e posicionamentos para a unidade, discriminando as visões acadêmica, oficial, editorial e pedagógica sem confundi-las, fator pelo qual, dele nos valem para preservar a natureza e grau de formalidade da pesquisa convertendo-a em procedimentos metodológicos operatórios para a *práxis* da Literatura na Educação Básica.

Há no movimento dessa produção uma oposição de contrários que evidencia contradições. Existe uma lógica do movimento na criação e na recepção do saber literário que requer mudança significativa na forma de abordagem, conforme o paradigma sócio-histórico. Por este prisma, a escola precisa considerar todo esse complexo no contexto da produção didática, utilizando instrumentos, ferramentas e linguagens de nossa época plural e dinâmica.

Por meio da metodologia científica tomamos os conceitos isolados, porém, a apropriação deles, expressa nos documentos oficiais e na produção editorial, constituiu objeto de análise metodológica do ensino de Literatura, já que pesquisamos sua aplicação e circulação. O movimento de intelectualização do aprendiz tem sido objeto de estudo do método didático, que, conforme os dados disponíveis²⁰, solicita renovação e ativação permanente, pois reflete práticas inadequadas e ineficácia dos procedimentos na formação cultural do aluno, tarefa precípua da escola. Mesmo o corpo das indicações, nos documentos oficiais, têm evidenciado ausência de critérios definidos para análise da categoria estética.

A literatura nunca foi objeto de sistematização didática como o foram outros conteúdos analisados em Propostas estaduais e nacionais anteriores, provavelmente pelo paradoxo de sistematizar uma criação tão avessa à disciplina e à anatomia. Nesse sentido, o conteúdo deve ser estruturante do método. Por esta razão, é tempo de as instâncias acadêmicas formularem e divulgarem formas mais dinâmicas de abordagem para a escola, já que, diante do signo estético, o leitor aprendiz deve percorrer dois caminhos: o da investigação e o da sistematização, descobrindo, mediado pelo professor, por ação da leitura: as estruturas, suas relações internas e externas próprias, comparadas com outras produções; funções, regras e procedimentos composicionais de conjunto, que conduzem à exegese da obra literária, em diálogo com outras produções de época e com o próprio contexto de sua produção.

A opção pelo encaminhamento próprio do método indutivo, na concepção dialética, apresenta como procedimento a comparação: a) por meio do levantamento de traços distintivos formais; b) da percepção da isotopia temática e c) do conector fundamental, princípios que permitem apreciar composições de modalidades distintas, na perspectiva sistêmica de consideração do componente estético. Esta forma de abordagem se caracteriza

²⁰ Ver resultados ENEM, PISA, SARESP, SAEB nos relatórios distribuídos em nível estadual, nacional e plataformas de dados.

como *modus reflexivo* questionador e comparativo e exige o reexame da teoria e a crítica da prática.

Por ter como fundamento o movimento, a relação entre os sistemas é objeto de estudo deste modelo dialético, oposto ao modelo positivista, informativo, que analisa os conhecimentos como se fossem estáticos, recortados, lineares, pontuais, na concepção formal, fragmentada e conservadora do ensino da literatura. Desta forma, uma questão a ser explicada é de que forma as mudanças de paradigma sócio-cultural se processaram no final do século XX, qual sua essência e quais procedimentos a esfera didática deve incorporar das novas teorias, com a finalidade de reverter os resultados obtidos, especialmente pela faixa etária que frequenta a Educação Básica.

Sabendo que a aula não se concretiza sem o trabalho docente que, necessariamente, se vale do material para mediação na *práxis* e que sua ação se efetiva por meio do método didático, além de formação e conhecimento acadêmicos formais, o processo de ensino requer adequação de recursos e linguagem em nível da compreensão do aluno, habilidades imperativas da ação que prioriza a apropriação do saber como proposta de desenvolvimento cognitivo, perceptivo e de formação do indivíduo.

Quanto à histórica polêmica sobre a natureza da pesquisa acadêmica como produção nova e da atividade da escola como reprodutora do conhecimento produzido, consideramos que parte do problema da aprendizagem situa-se nesta oposição de contrários, pois apenas reproduzir o conhecimento formal, legitimado pela academia, tornou-se ineficaz, sobretudo porque há transição teórica e diversidade nas concepções estabelecidas, crítica que os PCNEM receberam.

O ensino, entendido como mediação, trabalho que se realiza por meio do método didático e das metodologias de ensino, deve primar pela criação de novas formas de

divulgação e apropriação do conhecimento formal e acadêmico existente, socializando o produto desse conhecimento.

A tarefa do presente estudo se define, então, no limite, enquanto análise das diferentes produções, buscando a síntese entre os contrários, não se tratando de reducionismo da pesquisa acadêmica, mas de legitimação da necessidade de intermediação e operacionalização de formulações sincrônicas, de modo a orientar a transposição didática, que toma o saber do aluno como prioridade.

Assim considerando, o objeto de estudo Literatura assume caráter determinante do método que, por seus procedimentos, deve superar o formalismo excessivo e a fragmentação histórica da abordagem unilateral. Porém, ao considerar que a velocidade das tecnologias midiáticas contemporâneas exige mais que a dimensão do raciocínio lógico, torna-se necessário associar diferentes sentidos e capacidades na apreensão dos sistemas múltiplos de linguagem criados pelo homem. Em consequência, os novos paradigmas requerem novas estruturas e métodos de estudo. Daí a necessidade de o professor se apropriar deles para que sua mediação continue garantida como condição *sine qua non* da aprendizagem crítica, afastando os efeitos alienantes que a manipulação das mídias pode gerar sobre o aprendiz.

Explicitar teórico-metodologicamente os determinantes do sistema literário em comparação com alguns sistemas e códigos estéticos, orientando a percepção dos elementos e estruturas próprias de cada uma dessas múltiplas linguagens constitui nossa tese de mudança de paradigma, pois possibilita a aplicação de pressupostos que representam a transposição didática, o “concreto pensado”, ao interpretar diferentes sistemas semióticos em relação.

Não há meios novos de aprender na metodologia já automatizada. O contexto é outro, as linguagens são outras, os canais e meios de comunicação são distintos dos da cultura gráfica tradicional, portanto, é necessário modernizar o sistema e atualizar os métodos, sem deixar de enfatizar a corrente ético-humanista que volta a permear nosso contexto sócio-

histórico. A motivação contemporânea suscitou outro tipo de organização do saber: a comparação de linguagens mediatizadas, pois o processo de aprendizagem se alterou conforme o desenvolvimento das tecnologias modernas, partindo de parcialidades e especificidades concretas em busca da compreensão da totalidade, por superação de etapas progressivas da disposição de elementos diversos que compõem os sistemas e códigos culturais. Somente quando se atingem determinantes fundamentais dos diferentes sistemas em comparação poder-se-á explicitar, na especificidade de cada linguagem, os *topoi*, por apreensão de relações.

Para que o alunado se torne sujeito, é necessário possibilitar o exercício das capacidades por excelência humanas de criação, de raciocínio, de análise, comparação e potencialização dos sentidos, por meio da associação das percepções sensoriais. As obras de arte, canções, filmes bem como a palavra com função estética tornam-se, em nossa proposição, sistemas sígnicos em relação, recursos da metodologia que ativa o raciocínio em detrimento da memória, a compreensão global em detrimento das lembranças exatas.

Exposto o método central que conduz as reflexões, passamos à análise do *corpus*.

1.3 O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DEBATE

O problema de estudo desta pesquisa já foi objeto de acirrado debate, até mesmo norteando alguns dos parágrafos da última LDBEN e das DCNEM, no que concerne à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, entretanto a polêmica continua acalorada no momento, diante do esforço nacional de universalização do EM, diante dos resultados obtidos pelos alunos brasileiros nos diversos tipos de avaliação a que têm sido submetidos e diante das mudanças do *staff* político-governamental norteador das sucessivas indicações

curriculares. Da reflexão sobre a questão das concepções nasce a discussão do lugar da Literatura no currículo e nas propostas de ensino, de seu modo de tratamento na escola e da situação em que se encontra o nível de letramento do alunado brasileiro. Posto o problema e com o objetivo de formalizar o enfoque central do estudo, passamos a destacar os conceitos bem como a metodologia de ensino implícitos nos documentos, evidenciando, a partir deles, nosso ponto de vista e argumento.

O recorte histórico do *corpus* data de meados da década de 70 até o presente, em conformidade com a antiga LDB/71, até a vigência da nova LDBEN/96. Para dimensionar tal reflexão serão necessárias retomadas e projeções com a finalidade de observar os efeitos das reformas enquanto processo de aprimoramento da política educacional, que pretendeu assumir caráter científico e sistemático no Estado de São Paulo. Fruto dessa política é o tratamento que os conteúdos têm recebido no currículo.

O interesse em refletir sobre o disposto nos documentos institucionais se justifica por sua natureza indicativa e regulamentar da dimensão metodológica do trabalho com nosso objeto de estudo, a Literatura, historicamente inserida na disciplina de Língua Portuguesa. Por este prisma, efetuamos um exame das publicações estaduais que antecederam a formulação federal dos PCNEM e seus textos complementares, bem como pelos manuais didáticos, em busca de verificação das hipóteses formuladas, para efeito de comparação, síntese, formulação de pressupostos e encaminhamento da proposição final.

A apresentação do *corpus* evidencia, portanto, a dependência histórica de seu surgimento e a decorrência de suas necessidades, conforme a exigência pedagógica que se configura. E para cumprir o objetivo de análise histórico-dialética, convém situar o modelo didático da década de 70.

1.3.1 O MODELO DA DÉCADA DE 70 SOB A MIRA DOS PCNEM

Segundo os PCNEM, a disciplina de Língua Portuguesa na LDB nº 5692/71 vinha subdividida em Língua e Literatura, o que provocou a separação entre gramática, estudos literários e redação:

Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. (BRASIL, 1999, p. 137)

Imbuídos do espírito de pesquisa que nos motivou a procurar respostas para o trabalho escolar com a Literatura, em Campos (2000)²¹ abordamos as atividades de compreensão de textos poéticos como formulam os LD e algumas avaliações tradicionais, demonstrando a fuga da análise do trabalho estético em favor de aspectos externos ao texto, prática por muito tempo exercitada nas salas de aula. Concluímos que o modelo interpretativo desta visão compartimentada e linear da literatura decorreu do padrão informativo solicitado pelos estudos pré-vestibulares que priorizavam a memória em detrimento da análise.

Com o avanço teórico- científico no panorama brasileiro a partir da década de 70, a textualidade passou a ser unidade básica de estudo, descartando a visão periférica e os determinantes externos como datas, biografia e traços distintivos de movimentos, outrora considerados elementos-chave da interpretação, prática ainda realizada até o presente. A ênfase estrutural passou a priorizar informações teóricas relativas à composição textual como autor, eu-lírico, narrador, características de personagens, numa compreensão interna, embora sem desvendar efeitos atingidos pela manipulação de um e outro elementos enquanto recursos

²¹ Adriana Juliano Mendes de. Capítulo 1- Dissertação de Mestrado- Unesp/ Ibilce, SJRP, 2000.

de sentido; ou seja, a interpretação se processava apenas como atividade de localização de informações, prática ainda permanente em muitas situações didáticas.

Muitas alterações surgiram principalmente devido à influência da Lingüística e dos estudos do Formalismo russo, cuja abordagem interna passou a ser constitutiva da análise da expressão, gerando polêmicas contra o próprio excesso de formalismo. De um extremo a outro, do historicismo ao formalismo, os caminhos interpretativos fizeram com que a curvatura teórica se dobrasse ao máximo, enrijecendo posições que, atualmente, buscam o equilíbrio pela complementaridade, na tentativa de abarcar a potencialidade do sentido, integrando à análise formal a consideração do contexto de produção da obra.

Ao investigar o que mudou na orientação para abordagem escolar da Literatura da vigência da última LDB para a atual, iniciamos a reflexão problematizando a reforma curricular do Ensino Médio, relatada nos PCNEM, organizados em áreas de conhecimento, fruto da LDBEN nº 9394/96, referência legal para a formulação das mudanças propostas.

Na tentativa de superação da fragmentação, propôs-se, na primeira versão dos parâmetros, que se deslocasse a história da literatura e os conteúdos tradicionais de nomenclatura gramatical para segundo plano. Literatura integrou-se à área de leitura e o estudo da gramática passou a ser estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos. A tentativa, conforme se pôde perceber, foi a de passar da concepção diretiva, classificatória e de memorização, do modelo anterior, à concepção relacional, dialógica no final do século, compreendendo a linguagem como manifestação indivisível e não apenas sujeita à anatomia da análise gramatical, em busca do refinamento da expressão e da imitação do estilo dos autores célebres.

Por este prisma, a abordagem dos conteúdos, por área, resolveria, em tese, a problemática da classificação de termos e períodos gramaticais e da memorização de datas e características de estilos de época, tomando a dimensão dos textos como unidade básica de

estudo bem como o aprimoramento de competências e habilidades mais amplas, globais e maiores que as operações de classificação. O objetivo passaria a ser procurar no tecido da linguagem verbal o material de reflexão, prioritária enquanto instrumento de trabalho, para, deste modo, por extensão, contextualizá-la em sua dimensão histórica, estabelecida pela relação de comparação que guarda com o conhecimento de outras línguas e manifestações literárias. Do modelo diretivo, classificatório, fragmentado, da década de 70 procurou-se alterar o enfoque para um modelo sócio-interacionista, tomando a comunicação como princípio básico das ações didáticas.

Na concepção comunicativa, a língua, veículo da linguagem, base dos saberes passou, teoricamente, a receber tratamento transdisciplinar, já que expressão dos valores sociais e culturais, devendo subsidiar atividades que assegurassem o compromisso de promover a ética da identidade, a estética da sensibilidade e a política da igualdade. O aluno deveria interagir socialmente, resgatando e construindo sentidos; por isso, o texto enquanto forma e enunciado, passou a ser unidade de estudo de caráter multidisciplinar, objeto de análise/síntese, por possibilitar a dimensão dialógica, estruturando sistematizações recorrentes, adesões temáticas ou divergências estruturais e de estilo.

Entretanto, ainda não podemos afirmar que as “novas práticas” se consolidaram. O passado deverá incorporar o método de trabalho na concepção dialética, cuja síntese reestruturará uma nova ação e lhe dará sustentação, superando, paulatinamente, o modelo da década de 70_ cristalizado pelo giz e pela lousa, sem material pedagógico inovador e adequado_ pela implementação das diretrizes que complementam a tendência midiática e virtual contemporânea. Os procedimentos cognitivos de memorização e classificação deverão incorporar o raciocínio comparativo-relacional.

1.3.2 A ORGANIZAÇÃO DO 1º GRAU : OS GUIAS CURRICULARES

A SEE/SP elaborou, como consequência da LDB 5.692/ 71 os GC²² propostos para as matérias do núcleo comum, que serviram como elemento renovador do ensino de 1º grau. A equipe técnica de Comunicação e Expressão, Língua Portuguesa²³, com a colaboração especial do professor Carlos Franchi, introduziu em 1975 procedimentos didáticos fundamentados em contribuições da Lingüística, explicitando as novas concepções curriculares e de ensino, constituindo o primeiro passo rumo à estruturação da escola fundamental de oito anos. O contínuo aprimoramento da política educacional tinha como requisitos centrais a unidade e a continuidade. Estava nascido o futuro Ensino Fundamental como hoje o conhecemos.

Teoricamente a proposição sistematizada em conteúdos seriados mostrou elaboração cuidadosa, de caráter científico, conduzindo gradualmente os conteúdos curriculares, porém, na prática, as inovações propostas pela Lingüística só tiveram eco, a rigor, a partir da última década, considerando a passagem do século XX para o XXI. A aplicação e assimilação mais precisa dos preceitos lingüísticos decorreu das orientações e documentos subseqüentes, bem como do SARESP²⁴, que modelizou habilidades específicas para o uso da língua a partir da matriz nacional do SAEB.

No que concerne ao ensino da Língua, os GC (SÃO PAULO, 1975, p.16-17) recomendaram quatro eixos centrais: a) expressar-se oralmente; b) ouvir; c) ler (para realizar alguns objetivos) e d) expressar-se por escrito. Dentre os objetivos de leitura, nas orientações para estudo da literatura, há instruções genéricas de identificação da idéia principal em textos

²² SÃO PAULO, 1975 anexo C – quadro de objetivos gerais e atividades propostas para área de Comunicação e Expressão - ensino de Língua Portuguesa- por Jairo Fernando de Jesus Freitas e Ritta de Cássia Araújo Centola.

²³ CERHUPE -Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”, criado em 1973 pelo decreto nº 2.204, de 22 de Agosto. Teve como diretora Therezinha Fram e como coordenadora geral Delma Conceição Carchedi. Este centro originou a Coordenadoria hoje denominada CENP.

²⁴ Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo - que, na atualidade, metodologicamente avalia o processo de ensino e encaminha os resultados por meio das OPs, gerenciando também, decisões educacionais.

conotativos e outras habilidades que constam do quadro de sistematização²⁵: “o aluno conseguirá ler, independentemente ou não, obras de literatura, de seu nível e interesse para: realizar as operações elencadas no item LER[...]; identificar alguns gêneros literários; recriar um texto e produzir textos de sua própria linguagem”.

O Guia apresenta uma legenda indicando habilidades a focar nos textos literários, a partir da 5ª série, *com* ou *sem* preocupação de sistematização (idem p.19, grifo nosso) bem como outras que devem ser adquiridas, observando-se manutenção. Os textos denotativos constam das habilidades da 2ª série em diante e os gêneros literários constam das séries finais do 1º grau. Para o desenvolvimento da leitura de obras de literatura, a equipe técnica recomendou, a partir da 3ª série atividades como: a) dramatização; b) expressão criadora (por exemplo plástica); c) roteiro de leitura do livro lido; d) discussões e debates.

Diante da envergadura de tal sistematização proposta para o 1º grau, era necessário organizar o 2º grau. Em 1977, a equipe técnica²⁶ lançou os pressupostos, objetivos e recomendações para a sistematização dos fatos da língua e da literatura no currículo de Língua Portuguesa, sugerindo alternativas para introduzir melhorias nesse nível de ensino.

Considerando que a TL teve avanço no Brasil com sua implantação nos currículos de Letras a partir da década de 70, segundo Lima (2002), era natural que houvesse interesse da pesquisa acadêmica em colaborar na sistematização de um currículo planejado²⁷. Pode-se constatar, ao longo do tempo, um esforço por parte das universidades e das equipes técnicas das Secretarias de Educação e das Diretorias de Ensino, bem como da maioria dos professores da rede em adequar um currículo harmônico e necessário ao público brasileiro,

²⁵ ver Anexo D (objetivos específicos)– quadro de habilidades dos Guias Curriculares “ o verdão ”-1975, p. 231

²⁶ composta pelos professores Ataliba Teixeira de Castilho, Ritta de Cássia Araújo Centola, Rodolfo Ilari e Yara Frateschi Vieira.

²⁷ Vários professores das universidades brasileiras contribuíram com críticas e sugestões como Antonio Soares Amora, João Luiz Lafetá, Massaud Moisés e João Alves P. Penha, dentre outros, conforme podemos verificar no corpo do documento. Portanto, não é nova a preocupação da universidade com o ensino, especialmente nos últimos trinta anos.

por meio de proposições, processos de avaliação e acompanhamento dos resultados, além de permanentes readaptações frente à modernização de tecnologias e demandas sociais.

As últimas três décadas expressam o movimento de adequação institucional nos níveis acadêmico, oficial e escolar e readequação de conteúdos, métodos e processos de orientação da aprendizagem, suscitando nova proposição teórico-metodológica de trabalho. O Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo têm instituído projetos que demandaram da CENP reedição das propostas curriculares dos diversos componentes da grade do 1º grau, com finalidade de renovação do compromisso político-pedagógico. A responsabilidade da Secretaria era a determinação do currículo comum à rede e a promoção do debate sobre a democratização do ensino com qualidade, sendo que a organização dos processos pedagógicos passou a ser responsabilidade da escola. No sentido de subsidiar a prática docente, as Propostas Curriculares de 1º e 2º graus, de 1986 e 1987, receberam nova luz. Tendo completado cerca de 20 anos de discussão e esforço de implementação no currículo dos agora denominados Ensino Fundamental e Médio, tais iniciativas promoveram dinamização no tratamento dos conteúdos e abertura para manifestações e expressões da cultura. O problema continuou sendo a aula nas duas décadas após a LDB/71, ainda no paradigma informativo, de cunho memorizante.

Após situar a legislação que fundamentou o modelo pedagógico dos primeiros subsídios, passamos a apresentar os pressupostos presentes nos documentos oficiais que constituem o *corpus* de pesquisa, marco teórico dos processos metodológicos sugeridos para o ensino de Língua e Literatura, que articularam a necessidade da criação de Parâmetros Curriculares Nacionais, na tentativa de equiparação dos demais estados brasileiros ao ensino oferecido nas regiões de sistemas educacionais mais político-economicamente desenvolvidos.

1.3.3 PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA - 1º GRAU

Tornar realidade o mandamento constitucional que estabelece a obrigatoriedade de fixação de parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, significa um profundo repensar sobre a pertinência, relevância e abrangência dos conteúdos até hoje ensinados, à luz daqueles que acreditam na educação como instrumento de formação de cidadãos conscientes[...]

Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado da Educação vêm, ao longo dos últimos anos, subsidiando os educadores com a implementação de documentos promotores de um processo de reflexão e discussão dos saberes até então trabalhados, dos procedimentos metodológicos selecionados e materiais didático-pedagógicos disponíveis nas salas de aula. (SÃO PAULO, 1998, 4 ed, p. 11)

A primeira formulação das Propostas Curriculares de 1º grau, dentre as quais a de Língua Portuguesa, data de Dezembro de 1985. Elaborada para subsídio da ação docente pela equipe técnica de Comunicação e Expressão da CENP²⁸, a PCLP estabeleceu objetivos e conteúdos mínimos a alcançar ao final de cada série e nível do Ensino Fundamental. A 1ª versão preliminar, numa perspectiva construtivista-interacionista, foi submetida à análise e discussão de professores das redes estadual e particular e das universidades do Estado de São Paulo²⁹ em Julho/ Agosto de 1986, após inúmeros estudos e debates.

Ingressando na rede pública no ano de 1986, porém já trabalhando eventualmente desde 1984, pudemos perceber o caráter revolucionário de tal proposta, que viria a servir de parâmetro para os docentes de nossa geração. Estudos coletivos, discussões, minicursos, projetos e orientações técnicas foram desencadeados, ao longo da década passada, a fim de que os pressupostos fossem conhecidos, assimilados e, gradativamente, aplicados. Documento de intenção didático-pedagógica, solicitou desafio para execução de princípios, fomentando produção intensa *a posteriori*. Apesar de imaturidade científica e pedagógica próprias do

²⁸ A equipe que participou da 1ª, 2ª e 3ª edições difere da equipe que participou da elaboração da 4ª e última edição (SÃO PAULO, 1998, p. 11,14).

²⁹ USP, UNESP, PUC/SP, UNICAMP.

início de carreira, pudemos perceber que aquele debate ocupava a cena principal da política de ensino na época.

Ao participar da discussão da 2ª versão preliminar da Proposta para o 2º grau e da aplicação da de 1º grau como representante do segmento ao qual se destina a função pedagógica que desempenhamos na assistência técnico-pedagógica de Língua Portuguesa, foi possível observar o caráter sistemático e inovador das duas propostas: da de 1º e da de 2º graus, em consonância com o desenvolvimento do cenário científico no campo das ciências humanas e das letras no país. Das críticas e sugestões apresentadas decorreu a reformulação do texto, surgindo em 1987 a 2ª versão, para ser lida por todos os professores da rede paulista.

As equipes técnicas³⁰ e governos foram mudando, porém a proposta permaneceu, sendo estudada, requerendo orientações e cursos para aplicação dos fundamentos nela dispostos. Envolveu, portanto, professores e pesquisadores que, em seus trabalhos universitários, se dedicaram ao estudo dos problemas da mediação entre as teorias contemporâneas e o ensino-aprendizagem da interpretação de textos, buscando intercâmbio entre diferentes experiências.

O documento passou por reformulações de 1987 a 1991, chegando à 4ª edição com nova equipe³¹. Estimulando a reflexão por parte dos professores de Língua Portuguesa, visava à mudança de ponto de vista em relação ao ensino da linguagem e da língua cuja grande contribuição foi tornar clara a distinção entre: a) atividades de linguagem, b) de operação sobre a linguagem e c) atividades de metalinguagem. Evidenciou a influência das teorias lingüísticas e de teorias psicopedagógicas da aprendizagem, de linha piagetiana, que fixaram estágios do pensamento concreto ao abstrato, graduando as atividades dos alunos por

³⁰ Participaram da elaboração das três primeiras edições as professoras: Carmem S.C. Coutinho, Cybele de M. Amaro, Lydia Bechara, Maria Aparecida Perini, Regina Maria F.E. Ivamoto, Silvia Bruni, Therezinha de Lisieux Vasnconcelos, Anna Emília S. Soubhia e Maria Silvia O Louzada, conforme nota à p. 14 da 4ª edição.

³¹ Participaram da elaboração da 4ª edição: Harry V. Lopes, Maria A Trindade, Maria S. O Louzada, Regina Maria F.E. Ivamoto, Silvia Bruni e Zuleika de Felice Murrie, membros da equipe técnica de Língua Portuguesa da CENP, conforme nota à p. 11 da 4ª edição.

complexidade após a 6ª série ou 12 anos de idade, fator que influenciou no grau de sistematização do currículo do EF.

Desta forma, as atividades de linguagem passaram a ser indicadas como conteúdo: conversas, debates, leituras, incentivando a manifestação oral e a exposição comunicativa do aprendiz. Contudo, naquela época, professores e comunidade ainda não acreditavam que conversas e debates desenvolvessem habilidades e consolidassem a aprendizagem de conteúdos, razão pela qual somente na atualidade estes expedientes têm sido considerados, apesar da insistência das indicações nas atividades de linguagem e de enunciação como forma de construção do sujeito histórico e intelectual.

A atividade de operação sobre a linguagem consta de todas as séries, porém, permaneceu nos moldes da análise morfossintática, com variação na complexidade; e a metalinguagem, descrição de categorias e classificações, que suscita desenvolvimento do pensamento abstrato, ficou para as séries finais. Neste sentido, compreender a linguagem literária e seus efeitos, operar sobre algumas formas, para entendê-las, passou, na concepção do documento, a ser um processo de construção do sentido e de entendimento do estilo, a princípio, em exercícios de operação sobre a linguagem, sem preocupação metalingüística.

Teoricamente os objetivos foram bem definidos, porém, a prática permanecia focalizando a perspectiva histórica, diacrônica e informativa. No que concerne à Literatura, a proposta de 1º grau reconheceu a singularidade do texto literário e apontou como objetivo da escola, na área de linguagem, “desenvolver uma concepção adequada de escrita e de texto e dos recursos expressivos que permitem interpretar “inclusive os textos do acervo histórico e cultural de sua língua”.(SÃO PAULO, 1991 p. 48) Porém, não havia orientações específicas para o trabalho com o texto literário, apenas seu enquadramento nas atividades de leitura.

A equipe técnica finaliza o item 1 citando indicações do professor Ilari³²: “procuremos dar antes de mais nada à escrita, à linguagem culta e à literatura um caráter de vivência”. No entanto, só pudemos observar, esporadicamente, na escola, o caráter de vivência, pois *a forma e como* sistematizar as atividades foi a dúvida que perseguiu os docentes durante essas três décadas.

Conseqüentemente, na esteira do projeto para o 1º grau, era necessário solidificar as concepções e pressupostos embaixadores, discutindo, desde 1984, a 1ª versão preliminar da Proposta para o 2º grau, com a expectativa de que lograsse avançar no Estado a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura de forma científica e sistematizada.

1.3.4 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ABORDAGEM DA LITERATURA NA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS- 2º GRAU

O item 3.4 relativo às atividades de estudo da literatura, na Proposta Curricular para o 2º grau, tem início com a tentativa de conceituação e caracterização do texto literário. Com o objetivo de iniciar a reflexão conceitual, o enunciado da citação expõe uma das polêmicas instauradas não só nos documentos oficiais, mas também no setor acadêmico, enquanto indício de posições teóricas assumidas por algumas linhas e frentes de pesquisa nacionais e internacionais ao longo do tempo.

Segundo a Proposta Curricular, alguns conceitos relativos à definição de literatura requeriam estudo e análise teórico-prática na época, problema não solucionado, conforme veremos adiante na problematização dos PCNEM:

³² ver SÃO PAULO, 1991, p. 26.

Mais recentemente, a literatura tem sido identificada a um determinado tipo de discurso, de alta valorização social. Significa que o texto literário tem adquirido “status” que o diferencia dos demais tipos de discurso ou textos (jornalístico, político, científico, técnico, etc.) em função do valor que a sociedade lhe atribui. Trata-se de um profundo elo entre a literatura e o contexto social. (SÃO PAULO, 1987, P. 42)³³

O texto segue apresentando outro pressuposto que demanda dos pesquisadores da área reflexão e tomada de posição em defesa da categoria do literário.

A linguagem literária, por sua vez, tem sido objeto de inúmeras tentativas de definição.[...] Em função da postura que adotamos em relação à literatura e à linguagem literária, viemos discutindo, no interior desta proposta, paralelamente, os diversos tipos de discursos ou textos, inclusive o literário sem dar destaque especial a este ou àquele. Evidentemente, há os que argumentariam em favor do privilégio ao texto literário no 2º grau, já que a escola talvez seja o único espaço da interlocução dos indivíduos com a literatura. Sem negarmos a veracidade deste fato, lembraríamos, contudo, que a escola também se constitui, por excelência, no espaço da interação dos alunos com os demais tipos de texto. (idem, p. 42)

Com o objetivo de tomar posição diante das concepções assumidas e de destacar a problemática que envolve o eixo central inserimos questões desestabilizadoras, tendo por finalidade levar à reflexão sobre: a) que critérios utilizar para classificar um texto como literário; b) se existe uma teoria literária que sustente e explicita o valor das obras ou seu valor é, de fato, determinado por múltiplos interesses; c) se há uma conjunção de critérios explícitos que podem partir dos aspectos internos ou d) se cada teoria é passaporte para a atribuição de valor segundo seus interesses e, ainda, e) se existe algo permanentemente literário; f) no caso de existir, qual(is) teoria(s) explicita(m) a contribuição estética de cada obra?

A discussão do valor da/na literatura faz parte do debate científico maior e teorizar sobre essas questões é tarefa formal da TL e não da esfera pedagógica. Ao participar da discussão da Proposta de 2º grau pudemos observar que tal preocupação já constava da

³³ ver item 3.4.1 da Proposta 1992, 2ª versão preliminar, p. 41, 42.

problematização do currículo. Os recortes teóricos das publicações de Wellek e Warren (1971), Massaud Moisés (1970) e Lajolo (1982)³⁴ fundamentam a Proposta na conceituação e caracterização da Literatura, porém, quanto aos procedimentos metodológicos, a aproximação dos discursos por equivalência de valor _ reflexo do desenvolvimento da Lingüística e das teorias da linguagem, fundadas na instituição do lugar social dos discursos, ao reconhecer sua função utilitária _ negou à literatura lugar e prioridade epistemológica.

Qualquer discurso, segundo esta visão, tem o mesmo valor social, o que é lógico e verdadeiro. Entretanto, o critério de homogeneização e de equivalência social não encontra legitimidade do ponto de vista estético e por isso os contestamos com apoio no arcabouço consolidado pela Teoria da Literatura, que tem por função reconhecer a especificidade de sua linguagem -objeto de análise de valor não apenas social, mas cultural. Para que um aluno valorize a produção cultural de seu país, precisa conhecer textos literários, arte, música, cinema, dramaturgia, enfim, os expoentes que constituem o sistema de obras e estilos de sua nação, agindo uns sobre os outros.

A função estética dos textos constitui um dos fundamentos desta tese no sentido de embasamento teórico-conceitual das esferas pedagógicas na eleição de critérios de definição do literário e mais, de defesa e dinamização do estético no currículo da EB. A contribuição que esta elucidação poderá propiciar reflete nossa visão de um dos aspectos do problema da competência leitora bem como de parte das considerações acerca do domínio do sistema modelizante secundário na escola: a literatura, historicamente tratada de forma arbitrária e subestimante, mantendo um padrão de conhecimento típico do senso comum.

Ressaltem-se, com o intuito de provocação, interrogações que configuram fragilidades dos documentos oficiais no tocante ao encaminhamento teórico-metodológico da abordagem da Literatura, aspectos que devem ser retomados para consideração dos desafios e

³⁴ Observar notas de rodapé à p. 42 da Proposta indicando fundamentação teórica.

limites educacionais postos em debate na conjuntura pós-moderna. Ao longo da argumentação nossas hipóteses deverão ser explicitadas: Valor é critério? De que forma atribuir valor? Embasado em métodos subjetivos ou objetivos? Em que consiste o papel da Teoria na elucidação dos critérios de definição do que é ou não literário?

A título de conceituação de uma das categorias selecionadas para análise, compreendemos que a Literatura tem o poder de antecipar a problematização social e psicológica dos indivíduos, equacionando os modos de vida, antes mesmo que façam parte da realidade, apesar de dela se alimentar. Por isso, a leitura do texto literário não alcança somente o patamar da informação que os outros textos têm a função de veicular, mas, sobretudo, tem o poder de colocar em tensão a racionalidade, a capacidade de espanto e consciência das limitações que nos são impostas, determinando atitude reflexiva, fazendo-nos prever e antever o futuro, inserindo-nos no contexto por um exercício subjetivo analítico inigualável, devido à sua força sintética e potencial.

Diante desta propriedade, há razões para algumas obras se constituírem em representações imortais: conservam um ingrediente seminal ao se apresentar como matrizes que alimentam e renovam a criação da literatura, preservam fontes do patrimônio cultural da humanidade, constituindo o cânone, pois seu valor estético, acrescido de valor social, histórico, filosófico, antropológico e ético, configura o *zeitgeist*³⁵ da época.

Por este prisma, a leitura decodificadora, procedimento utilizado na abordagem de textos denotativos, é insuficiente para os textos literários, os quais exigem habilidades complexas. A fronteira entre os textos informativos e estéticos torna-se evidente, visto que os estéticos veiculam valores de natureza simbólica, distinta da natureza primária dos textos informativos. Além disso, o valor de que tratamos se refere ao procedimento estético reconhecido na constituição do efeito produzido na linguagem: arte por excelência, que não se

³⁵ *Zeitgeist*. Termo alemão que significa unificação de todas as manifestações de cultura de um tempo, criado por Hegel em suas reflexões sobre a unidade da arte e o espírito de época, utilizado por Rosenfeld in *Texto/Contexto*, p.73.

contenta em ser decodificada, mas que requer contemplação, análise que revele sua *poiésis*, seu efeito de construção, adiado até o diálogo com o leitor.

Eagleton (1983, p. 11-12), teórico inglês de linha marxista pós-estruturalista e contemporânea afirma: “valor é um termo transitivo; significa o que é valioso para certas pessoas, em situações específicas, de acordo com critérios específicos, à luz de determinados objetivos”, quer sejam políticos, econômicos, culturais ou sociais. Classificar algo como literário, conforme expõe o autor, é extremamente instável, visto que certas obras conservam seu valor através dos séculos, à luz de nossos próprios interesses.

Julgando tal aceção inadequada para subsidiar a seleção docente de obras que devem constituir o currículo da EB, à guisa de réplica da equivalência cultural de discursos questionamos: se valor é um termo transitivo e instável, por que Machado de Assis ou Guimarães Rosa ainda são lidos? Por que razão algumas obras de José de Alencar receberam novas leituras, inclusive na linguagem do cinema? As obras têm valor porque temos interesse em valorizá-las? Estes textos são valiosos somente para a/na escola, conforme os PCNEM (BRASIL, 1999, p. 138) relatam a visão dos adolescentes sobre Literatura?

O estudo de textos como a conta de luz, do telefone, o recibo de aluguel, o contrato, a bula de remédio, o manual de instrução do videogame ou do DVD³⁶ requerem habilidades básicas, condição *sine qua non* para a participação social, entretanto, o conhecimento de tais formas de representação não pode ter o mesmo valor cultural que os romances de Alencar, Machado, Guimarães Rosa ou Mário de Andrade ou que os poemas de Drummond. Se a Literatura ocidental preservou histórias como a *Ilíada* e a *Odisséia*, se a tradição preservou mitos foi porque são representações simbólicas das meditações humanas que transcendem as relações puramente sócio-econômicas; são patrimônio que compreende a memória de nossa cultura, nossas raízes.

³⁶ Ver PCNEM (BRASIL, 1999, p.137)

Acaso a codificação dos signos encontra equivalência nos documentos e textos epistolares práticos e na arte? A educação deve tomar como critério de atribuição de valor apenas o da necessidade? Não seria um critério simplista demais para sustentação do currículo? Convém, para elucidar a questão, definir critérios de valor_ *pragmático ou estético*_ a fim de “neutralizar”, colocar em grau zero ou acentuar a distinção entre gêneros jornalístico, político, científico, técnico e literário, pois que tal distinção é central e inadiável para adoção de uma metodologia de ensino.

Posteriormente, com a finalidade de organizar a *práxis docente*, é necessário comparar textos que se referem à realidade imediata, do contexto social local ou mais amplo, evidentemente, pelo critério pragmático, da necessidade, da demanda que o mercado e as relações sociais exigem num currículo consonante com o contexto e com a produção de novas formas. Mas, ao mesmo tempo, deve-se operacionalizar sistematicamente um trabalho diante dos gêneros de dimensão simbólica, expressão do legado humano que constitui as experiências e visões de mundo do contexto universal, do imaginário e da arte, e da ampla sociedade das diferentes épocas, sem dúvida, pelo critério estético³⁷, que não elimina objetivos e interesses políticos, econômicos, antropológicos ou filosóficos, antes abriga-os e lhes dá hospitalidade, sem deslocar o foco da Literatura para fatores externos e nem reduzir a cultura ao nível da necessidade.

Este posicionamento é definitivo e central, tanto na leitura quanto nos procedimentos de compreensão da linguagem utilizada em cada esfera social. É necessário antes estabelecer os critérios de definição do gênero em termos de função: o texto é pragmático ou estético? Tem função de informar, registrar, garantir direitos e instruir ou se destina a representar uma experiência, uma situação, despertar a reflexão, a compreensão sobre o mundo, sobre a sociedade e a existência, em diferentes tempos que retratam a

³⁷ ver Candido, *Formação da Literatura Brasileira*, prefácio, p. 7 e Jakobson, *In Formalistas russos*, método formal, p. 8.

evolução do homem, registrando suas formas de criação, segundo o contexto e as determinações da época?

Por este prisma, o *status* atribuído ao texto literário se justifica. Realmente, ao texto literário não só atribuem *status*, mas antes, estatuto de linguagem privilegiada, que, segundo estabelece Lajolo³⁸, “escapa ao imediatismo e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana”. Além do mais, atualmente a televisão, os jornais, a internet, veículos de informação como o rádio e outras mídias modernas têm se encarregado de fazer presentes informações instantâneas, atuais, com avaliação crítica e ponderação sobre suas conseqüências. Portanto, a escola não é mais a única via de acesso à informação e já não se constitui, no século XXI, por excelência, como espaço de interação com os demais textos.

Jornais da mídia impressa divulgam artigos de opinião e pontos de vista de colunistas e mesmo o jornal da mídia televisiva veicula entrevistas e debates com sofisticação no tratamento de informações das diferentes esferas: política, econômica, internacional e até mesmo científica. Documentários produzem visão crítica, programas e séries orientam ética ou politicamente o comportamento dos jovens, enfim, revistas, programas de TV e de rádio, informam, indicam direitos e condutas que constituem a cidadania. Há que se considerar o nível econômico da classe majoritária que frequenta a escola pública, sem acesso à assinatura de revistas e jornais, bem como sem critério crítico de seleção de programas televisivos informativos; entretanto, a formação do senso crítico para seleção das informações e incentivo à leitura além do nível básico e primário da necessidade e da inserção no mundo é e deve ser responsabilidade da escola, do currículo e da *práxis* educativa.

A verdade é que os espaços de circulação das notícias, informações e instruções ampliaram muito, ao passo que a literatura ainda continua a ser um bem inacessível. Se há

³⁸ Lajolo *apud* SÃO APULO, 1992, p.42, nota nº 3.

dificuldade de acesso aos textos pragmáticos, estime-se a dimensão desta dificuldade em relação à produção estética, que pertence ao domínio da arte. A escola deve se constituir, portanto, no “espaço privilegiado de cultivo de práticas múltiplas de leitura multimodal”, conforme adiante orienta Rojo (BRASIL, 2004).

Consideramos, então, que não deve haver equivalência; antes, conhecimento das especificidades de cada gênero e eficácia na orientação da interpretação das modulações da linguagem, estabelecendo níveis graduais de profundidade e de complexidade ao longo da escolarização. Portanto, defendemos que o Ensino Médio privilegie textos de maior densidade semântico-estilística, transportando o jovem da esfera prática para a simbólica, com o objetivo de preparar a nova geração não só para solicitações mais complexas de acesso à produção mais formalizada da sociedade, mas também à dimensão antropológica da cultura.

Segundo Zilberman (1989) os fatores históricos registraram que a consolidação do público leitor, no mundo, no século XVIII, determinou a ampliação considerável do consumo de textos, surgindo correntes e políticas de popularização do livro e da leitura, com interferências na produção e difusão das obras, bem como na modernização de sua linguagem, produto do desenvolvimento tecnológico. Entretanto, percebemos a ocorrência desse processo tardiamente no Brasil.

Contextualizando nossa realidade quanto à política de popularização da leitura, podemos afirmar que a consolidação do público leitor ainda está por se realizar, mas que, o século XX marcou, historicamente, nosso considerável desenvolvimento editorial e a ampliação do consumo de textos informativos, difundindo significativamente a produção da imprensa e da publicidade e, característica local, o desenvolvimento das mídias da imagem, tão presentes no cotidiano brasileiro, por meio do circuito comunicativo da televisão.

Por esta razão, o momento tornou-se especial como nunca para redimensionar o trabalho com leitura e literatura na escola, após a aplicação de recursos públicos do Estado no

PNLD e na atualização do acervo das bibliotecas escolares³⁹. Precisamos lançar mão desse poder da leitura de resgatar os sentidos abalados pela desestabilização das verdades concebidas até o final do século XX, questionadas pelas demandas da pós-modernidade.

As obras não morrem, representam o contexto em que foram criadas. Segundo os materialistas históricos, a unidade da arte expressa o espírito de época, tal qual concebeu Hegel. O que as faz permanecer? O valor ou o prestígio de seu autor?

A sociologia da leitura concluiu que a consideração do tempo de permanência de determinada obra no horizonte de consumo do presente e sua circulação podiam estar ligadas à dependência do prestígio do autor. Segundo Zilberman⁴⁰, o critério estatístico do consumo restringiu a contribuição da sociologia da leitura à Teoria da Literatura, visto que sua ótica empírica não procurou encontrar sentido e valor na contrapartida estética.

A problemática abordada nos PCNEM em relação às orientações para o ensino da literatura, revela que a ótica social não encontrou contrapartida na estética, especialmente no tocante à homogeneização do valor dos textos. Alguns relatos orais de alunos, citados no próximo item evidenciam a ótica empírica e arbitrária ainda adotada como critério de seleção de obras literárias e temas do currículo real.

Nosso público, muito sensível, atraído pelos apelos da linguagem imagética e sonora, sem dúvida devido à sua marca heterogênea de constituição e descendência, tem em seu caráter e formação a paixão pelo movimento, pela diversidade e pelo multicultural. A educação brasileira ainda não despertou para a importância do aproveitamento das diferentes linguagens como recurso de ensino, principalmente explorando sons e imagens, procurando, por meio de sua relação com a linguagem verbal, ampliar o nível de letramento do alunado e de nosso povo, aspecto considerado na proposição didático-metodológica que apresentaremos no 3º capítulo, ao comparar diferentes semióticas.

³⁹ Grande parte desse material encontra-se em caráter de museu devido aos entraves aqui discutidos. Obras valiosas do ponto de vista estético e cultural têm permanecido nas prateleiras sem manuseio e leitura.

⁴⁰ Cf Zilberman, 1989, p. 16-19.

O desenvolvimento mundial das tecnologias pós-modernas coincidiu com o desenvolvimento de nossa cultura agrária e comercial. Ainda não suficientemente madura na codificação da linguagem escrita, que requer maior capacidade de abstração, racionalidade e poder de assimilação do arbitrário, convencional e simbólico, a sociedade brasileira se depara com as tecnologias da informação e da comunicação. Nosso país, ainda em formação, comemorando pouco mais de 500 anos de cultura, colonizado, recebendo impregnações diversas, contando com uma elite governante restrita a procurar benefícios e expansão do poder, não desenvolveu o espírito democrático, principalmente nos aspectos que se referem à difusão da educação e da cultura. Não podemos negar que ao povo brasileiro foi negligenciado o acesso à cultura formal no desenrolar do processo histórico.

A ciência e a educação precisam redefinir os processos que nortearão a vida no século XXI, a partir dos resultados e da experiência acumulada nos últimos tempos. Se a Literatura pode desempenhar, no currículo, papel de eixo-gerador de situações didáticas que resgatem os sentidos, entendemos que a Teoria da Literatura deva elucidar, no presente, os critérios de reconhecimento dos procedimentos estéticos, buscando e levantando os princípios que inauguram estilos, a partir da revisão metodológica da leitura, análise e reconhecimento do processo distintivo de composição das obras.

Neste ponto, é preciso alçar o vôo interdisciplinar e associar conhecimentos lingüísticos aos estéticos, não descartando a contextualização histórica, necessária para o entendimento da obra enquanto realização de sua época, dialogando com o presente. Tal revisão metodológica supõe aproveitar o conhecimento acumulado e aplicá-lo sob novas bases.

Ao propor a mediação do processo de leitura, simulação de eventos de representação e comunicação bem como o método comparativo e a atitude crítica, própria do movimento dialético, que constituem as diretrizes e princípios transformadores das práticas de

leitura do texto literário para a compreensão de sua linguagem, acatamos o parecer de Leite (1983) para quem não basta ‘transmitir aos alunos os princípios da Teoria Literária, mas trabalhar com eles para construir, quotidianamente, esse saber sobre a literatura, repropoando de forma problemática o seu objeto’.⁴¹

A prática da leitura e a teorização constituirão atividades intimamente relacionadas: daquela nascem hipóteses para esta; as hipóteses teóricas precisam voltar ao trabalho efetivo com o texto para serem confirmadas ou não. A atividade parcial e, portanto, artificiosa de apresentar a teoria e depois “aplicá-la” a textos que servem de ilustração para ela, ou do estudo de um só texto para se introduzir a teoria com toda sua complexidade será evitada, pois é responsável por uma atitude pouco crítica do objeto de estudo. (SÃO PAULO, 1992, p.45)

Diante do exposto, é necessário repropor, de forma problemática, o objeto literatura e o estudo de sua linguagem, observando os recursos formais, estilísticos e lingüísticos, não descuidando de criar situações didáticas inovadoras para que as atividades sejam protagonizadas pelos alunos e assumam significado real e depois simbólico: primeiro a fruição, depois a reflexão, na concepção dialética, que supõe etapas de ação/reflexão/ação. Primeiro o prazer da vivência protagonizada do literário, depois, o estudo metalingüístico⁴².

Foi possível reconhecer que a Proposta paulista de 2º grau respeitou e considerou em seu bojo alguns dos fundamentos e princípios da Estética da Recepção explicitados no item 1 da sugestão de trabalho com o texto literário na linha dialógica bakhtiniana, expressa pela recomendação comparativa. Segundo Jauss e Iser (1979;1994)⁴³, “todo texto apresenta uma estrutura de apelo que deve ser manipulada pelo leitor”, peça essencial da obra, o que

⁴¹ Leite, *apud* SÃO PAULO, 1992, p. 45. Ver Leite, *Invasão da Catedral*, 1983, p.65.

⁴² O Secretário de Estado da Educação, Gabriel Chalita, incentivou desde o início de sua gestão, em 2002, trabalho dinâmico com a Literatura, instituindo: a) Gincana da Cidadania com números de declamação de poemas; b) Festivais de teatro e dança; c) prêmios de Literatura para o professor e para o aluno, a exemplo dos prêmios Lygia Fagundes Telles (2003), prêmio Paulo Bonfim (2004) e Olimpíada de LP (2005) nas categorias Cecília Meireles e Cora Coralina. A arte teve tratamento aberto, com incentivo para apresentações e momento definido pelas instâncias oficiais para expressão das culturas geral e local. O problema continuou sendo a aula. Nas duas décadas após a LDB/71 o modelo continuou no paradigma informativo.

⁴³ teóricos da estética da recepção, no século XX.

notamos nas sugestões apresentadas nas citações. Ainda nessa perspectiva, o conceito de atualização, na acepção de Jauss, foi introduzido enquanto procedimento que toma uma obra do passado a ser percebida no horizonte contemporâneo. Segundo o autor, o sujeito da leitura deve preencher os pontos de indeterminação que o diálogo entre presente e passado solicita.

Zilberman (1989) afirma que a teoria vinculada à recepção se dividiu em três grandes campos intelectuais: a sociologia da leitura_ já explicitada nos comentários que mostraram a popularização do livro e expansão do mercado editorial, o estruturalismo tcheco e o *reader-response criticism*, que tomou o público como fator ativo do processo literário. A Literatura foi assentida como forma especial de comunicação; o leitor, como entidade coletiva a quem o texto se dirigia e a leitura tornou-se o ato resultante dessa troca. A experiência estética, assim entendida, buscou seu efeito no destinatário.

Desta forma, o desvio obra/autor/leitor foi efetuado e os modos de apreciação literária teoricamente ganharam novos contornos, porém, a prática de escolarização da leitura manteve o leitor em atitude de espectador: passivo, receptor de um conteúdo pronto. Um dos postulados da Proposta Curricular evidencia tal fundamentação, na teoria da Estética da Recepção, pressupondo a alteração da relação do leitor com o texto:

A dimensão histórica do texto só será entendida se o texto for integrado no tempo, considerando o diálogo que mantém com outros textos que o precederam ou foram seus contemporâneos e na vinculação desses textos à realidade sócio-cultural da época. Essa dimensão não pode se reduzir à história de grandes nomes, dados de sua biografia, títulos das obras principais, datas de publicação, indicação de fontes e de influências. É preciso termos em conta que cronologia é uma coisa, história de formas é outra e, principalmente, a literatura propriamente dita não pode ser contada como simples fatos que se acoplam numa suposta linha de sucessão. Essa visão simplista de apresentar a evolução da literatura, em última instância, é responsável pela idéia de que as variações se reduzem à substituição dos períodos (os reconhecidos movimentos literários). Há que se considerar o processo de idéias que estão em ebulição nos próprios momentos de transição e trazem no seu bojo os germes das mudanças. (SÃO PAULO, 1992, p. 46-47)

Percebemos, com isso, que o diálogo foi se estabelecendo como atividade freqüente na interpretação da obra literária. Os caminhos e teorias inauguradas propuseram a dialética do ir e vir de um tempo a outro, de um texto a outro, de um autor a outro. Formas alternativas de procedimentos de estudo da literatura foram sugeridas na PCLP, dentre outras, a leitura comparativa de textos literários e não-literários; de textos literários de épocas distintas; de textos literários de mesmo gênero, autor ou de autores diferentes; textos de mesma época e autores diferentes; textos de um mesmo autor produzidos em momentos e gêneros diferentes.⁴⁴

Insistindo na linha comparativa, a Proposta, no item 3.4.2, intitulado “Para que ensinar”, abre um parêntese reflexivo sobre a indefinição recorrente no currículo do ensino de literatura, questionando se se deve ensinar somente a Literatura Brasileira ou também outras literaturas. A equipe técnica defende a necessidade de consideração das demais literaturas de língua portuguesa, legítimas manifestações culturais do mesmo sistema lingüístico, sugerindo a abordagem de textos das literaturas de língua portuguesa asiáticas e africanas, porém restringe a abrangência e especificidade no tratamento desses textos, por considerar que um curso de 2º grau “não comporta um estudo minucioso e sistemático de todos os aspectos dessa literatura distribuída por diferentes continentes”. (SÃO PAULO, 1992, p. 42)

O documento incorporou preceitos teóricos do debate contemporâneo, em especial, da Estética da Recepção e da linha dialógica bakhtiniana, porém a metodologia foi tardiamente desenvolvida conforme as indicações, tendo reflexo somente na década presente, não na época de sua produção. Os efeitos de sua implementação se fazem sentir no agora, quando as solicitações são novas e outras.

Pode-se concluir a análise das indicações com o registro da sugestão para abordagem da literatura na escola: “A prática da leitura e a teorização constituirão atividades

⁴⁴ ver Proposta, 1992, p. 42.

intimamente relacionadas: daquela nascem hipóteses para esta; as hipóteses teóricas precisam voltar ao trabalho efetivo com o texto para serem confirmadas ou não.” (idem, p. 45) Neste movimento integrado pela atuação performática dos jovens, os pressupostos teórico-metodológicos podem se consolidar em *práxis*.

Uma proposição dinâmica de estudo da literatura para a EB é tarefa coletiva que se deve assumir, porém é necessário manter, da presente proposta, a raiz do estudo comparativo, já evidenciada nas indicações de leitura; o movimento de contextualização dos textos e da teoria com eles relacionada e a construção do saber teórico e histórico da literatura, partindo de diferentes formas de vivência das obras literárias desde os ciclos iniciais de aprendizagem aliás, momento ideal de fruição e de escuta.

As Propostas Curriculares de vários Estados, analisadas pela Fundação Carlos Chagas serviram de base para a criação dos PCN. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foi coordenada por Zuleika de Felice Murrie, bem como por Eny Marisa Maya, ex-coordenadora da CENP, responsável pela elaboração geral dos PCNEM, razão pela qual constatamos que São Paulo contribuiu com a organização nacional do sistema de ensino, por meio de seus membros e pesquisadores que ocuparam, ao longo do tempo, funções que subsidiaram tais iniciativas.

Passamos a analisar as concepções expressas nos PCNEM, área de Linguagens e Códigos sob a ótica das OCEM (BRASIL, 2004)⁴⁵ enquanto representante acadêmica, em primeira instância, como ATP da OP da DER/Jales e docente da escola pública paulista. Retomo a problemática relativa à literatura para estimular a reflexão docente sobre novas metodologias de ensino, evidenciando, embasada nos preceitos teóricos da semiótica, a teoria estruturante da proposição sugerida nesta tese.

⁴⁵ OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio - crítica organizada pelas equipes lideradas pelos professores Roxane Helena Rodrigues Rojo (LM)(PUC/SP) e Luiz Paulo da Moita Lopes (LE)(UFRJ), Enid Yatsuda Frederico e Haquira Osakabe (Literatura) (UNICAMP).

1.4

O MODELO DECORRENTE DA LDBEN 9394/96

A elaboração dos PCNEM teve como objetivo divulgar os princípios da reforma curricular do EM, realizada pelo MEC, durante o período de 1996 a 1998, bem como atualizar e orientar os docentes para a prática de novas abordagens e metodologias que se pautassem pelos avanços tecnológicos, culturais e pela produção social. Segundo Berger⁴⁶, “tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”.⁴⁷ (BRASIL,1999, p. 15)

O Projeto de reforma⁴⁸ pressupôs continuidade de estudos, respeitando os princípios de flexibilidade e terminalidade, próprios do EM. A reorganização em áreas de conhecimento foi proposta com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos na perspectiva interdisciplinar e de contextualização. As equipes que elaboraram os Parâmetros Curriculares nos diferentes níveis são distintas, tanto no âmbito do EF⁴⁹ quanto no do EM. Era natural que as concepções teóricas fossem diferentes, pois são provenientes de pontos de vista e linhas teóricas de distintas pesquisas acadêmicas, principalmente devido à faixa etária da clientela para a qual estavam sendo metodologicamente organizados em cada ciclo, respeitando a complexidade dos estudos de Língua e Literatura.

Seria importante referenciar o quadro completo das divergências entre as concepções estabelecidas nas indicações, porém tal extensão prejudicaria o foco de nossa análise que converge para o EM. Algumas considerações, entretanto, serão apresentadas com

⁴⁶ secretário de Educação Média e Tecnológica

⁴⁷ Se este foi o modelo da década de 70, reestruturado pela reforma do EF a partir de 80, expresso nos GC, Propostas Curriculares, o novo modelo didático se propôs a partir da LDBEN/96 e foi divulgado pelos PCNEM que expressam a reforma do EM.

⁴⁸ Versão elaborada pelo secretário, prof. Ruy Leite Berger Filho e pela coordenadora, prof^a Eny Marisa Maya. Os trabalhos foram concluídos em Junho de 1997. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou, em 1º/06/98, o Parecer nº 15, que rege o Ensino Médio.

⁴⁹ Os PCNs dividiram o EF em quatro ciclos: 1º (1ª e 2ª séries), 2º ciclo (3ª a 4ª séries), 3º (5ª e 6ª séries) e 4º(7ª a 8ª séries do EF). A rede estadual de SP dividiu-o em apenas dois: Ciclo I (1ª a 4ª séries) e Ciclo II (5ª a 8ª séries). O Ensino Médio permanece seriado.

a finalidade de justificar a dificuldade de organização de um sistema educacional gigantesco como o brasileiro, contexto agravado pelas diferenças sociais e econômicas regionais, além das especificidades inerentes a cada nível de ensino.

Os próprios PCNEF⁵⁰, em seu documento introdutório, admitem ter contado com a análise realizada pela Fundação Carlos Chagas que apontou dados relevantes das Propostas Curriculares dos diferentes estados, refletindo o descompasso entre “os objetivos anunciados e o que é proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos”. Com o objetivo de contribuir para dirimir as contradições encontradas, o texto dos PCNEM afirma ter procurado avançar a integração curricular, assumindo as especificidades de cada componente, tanto no tocante aos objetivos gerais do EF e do Médio, quanto na especificidade das áreas, delineando conteúdos apropriados para sua consecução. No intuito de garantir coerência entre pressupostos teóricos, objetivos e conteúdos_ questão contraditória nas propostas curriculares dos estados_ passou-se a adotar, desde as séries iniciais, tratamento didático por área e por ciclo, para superar a segmentação excessiva, conseqüente do regime seriado de ensino.

Conforme o documento, os conteúdos formulados como decorrência da experiência educacional acumulada em todo o território nacional, passariam por adaptação às particularidades de estados e municípios, assim como por adequação do grau de complexidade, procurando assegurar o desenvolvimento de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal, inserção social, ética e estética para ampla formação do alunado, ao longo da escolaridade.

A principal referência legal para a formulação das mudanças propostas nos PCNEM foi a LDBEN 9394/96, na medida em que estabeleceu os princípios e finalidades da Educação Nacional, destacando Diretrizes Curriculares específicas do EM e sugerindo um

⁵⁰ BRASIL, 3 ed. 2001, p. 57.

currículo orgânico que integrasse e articulasse conhecimentos de educação tecnológica básica como instrumento de comunicação, com foco na língua portuguesa, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos⁵¹ priorizando o acesso ao saber e o exercício da cidadania.

Os PCNEM surgiram em 1999 com linha enunciativa de base bakhtiniana, instituindo o sujeito como falante, ouvinte e leitor ativo da língua, numa perspectiva comunicativa e dialógica que estimulou a atenção aos aspectos discursivos da linguagem. Para focalizar a produção sócio-histórica e cultural da língua, o documento configurou um quadro de gêneros privilegiados para leitura e escuta na escola, considerando as modalidades oral e escrita de uso. Instituído o sujeito como produtor e leitor de discursos, inscrito como cidadão participativo na cultura de seu tempo, o documento sistematizou uma concepção de abordagem por áreas que englobam os conhecimentos relativos às linguagens e suas tecnologias, à ciência e à matemática e aos processos sociais do desenvolvimento humano registrados pela história, geografia e conhecimentos afins.

Estruturada em três eixos: a) eixo da Representação e Comunicação; b) da Investigação e Compreensão e c) da Contextualização Sociocultural, a proposição esperava dinamizar a concepção de currículo do EM, numa forma de abordagem integrada. Estimulou o tratamento interdisciplinar, teoricamente organizado para superação da fragmentação advinda das indicações da antiga LDB, substituídas pelas concepções construtivistas e sócio-interacionistas de Piaget e Vigotsky.

A nova LDBEN/96 estabeleceu, também, que o EM, etapa final da EB, tinha por finalidades, dentre outras, no ensino de cada disciplina⁵²: a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. Para cumprir tais finalidades o currículo foi dividido em três grandes áreas: a de Linguagens,

⁵¹ cf artigos 26 e 36 da LDBEN 9394/96.

⁵² Ver PCNEM, 1999, p. 31.

Códigos e suas Tecnologias, a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e a de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A organização da base curricular em áreas de conhecimento passou a considerar os conteúdos parte de um processo global articulado. Conceito, aplicação e solução de problemas se associaram à revisão dos componentes sócio-culturais, orientados por uma visão epistemológica que concilia os modos de produção atuais: humanismo e tecnologia, pois desde a criação dos computadores, na metade do século XX, a relação entre conhecimento e trabalho se alterou. A educação média tornou-se vulnerável à desigualdade social por várias razões, pois no cerne de sua estrutura ainda se estabelecem os contrastes entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas e entre objetivos humanistas ou oriundos do mercado.

O paradigma proposto pela reforma sugeriu competências necessárias à inserção no processo produtivo, desejáveis ao pleno desenvolvimento humano, entretanto, não garantiu homogeneização de oportunidades e até mesmo previu a redução de espaço para os que desempenham atividades simbólicas, centradas no conhecimento, alertando, ainda, para o perigo de permanência de sistemas excludentes nas atividades tradicionais, sobretudo para indivíduos que não avancem nos estudos, pois o mercado e as atividades industriais e tecnológicas solicitam mão de obra gradualmente sofisticada.

A dualização da sociedade pautada pelo conhecimento continuou, deste modo, a constituir risco, a despeito da luta por justiça e igualdade, pois a demanda por rapidez e flexibilidade, por visão prospectiva e incorporação dos instrumentos tecnológicos modernos, bem como de precisão produtiva, são tendências apontadas para o século XXI que fazem reduzir colocações para trabalho não qualificado. Por esta razão, à educação atribuíram triplo papel na atualidade: econômico, científico e cultural, segundo a última LDBEN, que regulamentou a reforma, priorizando a formação ética, o desenvolvimento da autonomia

intelectual e do pensamento crítico em detrimento da memorização de conteúdos e metodologias superadas pelo avanço tecnológico, nova fonte de pesquisa e interação.

Quatro eixos fixados pela UNESCO, em Paris, 1994, na reunião de Educação para o século XXI, estruturam o saber: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser⁵³. É possível perceber a ênfase humanista do documento, que procura conciliar tal intenção do período marcado pela produção de guerras e desigualdades à incorporação do avanço tecnológico do presente. Em consequência desta polêmica, a reforma do EM, na década de 90, não só no Brasil, mas também em sistemas escolares estrangeiros, solicitou nova compreensão teórica sobre o papel da escola, movida pelo volume de informações disponibilizado pelas tecnologias do mundo contemporâneo. Propôs-se, diante do exposto, para cumprimento das metas estabelecidas, a formação geral em oposição à formação específica; o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; de aprender, criar e formular, em oposição ao exercício de memorização, tão longamente executado na pedagogia tradicional, de paradigma reprodutor.

A formação geral considerada nas indicações priorizou aquisição de conhecimentos básicos, preparação científica e capacidade de utilizar diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Menos academicismo na prática da formação geral e desespecialização do ensino profissionalizante determinaram redefinição de objetivos e conteúdos para o EM, propondo diversidade e preponderância ética na aquisição de conhecimentos e competências, acompanhadas pela “educação do caráter, abertura cultural e despertar da responsabilidade social”. (BRASIL, 1999, p.72) É possível observar efeitos dessa abertura no comportamento dos jovens?

Recentemente, o surgimento de teorias de valorização do afeto, da criatividade e do ato de aprender sinalizam decorrências dos pressupostos de Piaget e Vigotsky,

⁵³ Ver BRASIL, 1999, p. 79.

respectivamente, denunciando que a sociedade da informação demandou da escola integração das atividades cognitivas e de desenvolvimento das demais dimensões da personalidade. Tornou-se essencial e urgente renovar conteúdos e metodologias num esforço de adaptação às tendências sócio-históricas de nossa sociedade ainda agrícola e periférica, diante da macro-realidade na qual o microcomputador concentrou informações e se impôs sobre o valor da matéria-prima e da força física; na qual a estrutura tecnológica superou a mecânica, em que a expressão pós-moderna múltipla superou a padronização e a repetição.

A estética da sensibilidade, tônica do perfil brasileiro, banida da sociedade industrial, deve, portanto, retornar como eixo de humanização da sociedade tecnológica, com a solidificação de projetos metodológicos que aceitem a diversidade cultural, o movimento e a expressão nacionais como marca de nossa identidade plural, artística, musical e dinâmica.

A própria LDBEN 9394/96 revela o esforço de superação das dualidades entre humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos determinantes da produção moderna e exercício da cidadania, autonomia intelectual e formação ética. Atitudes coletivas, abertas à pluralidade e à diversidade devem ser incentivadoras do caráter da identidade nacional e regional, diante da multiplicidade de expressões e linguagens criadas pelos indivíduos, desde a fundação da sociedade brasileira.

O foco de interesse deste trabalho situa-se na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que explicita, nos Parâmetros, a necessidade de trabalho sistemático e organizado, por meio de um conjunto de disposições e atitudes que possibilitem ao jovem compreensão da linguagem e de diferentes modos de ler o mundo, numa perspectiva transdisciplinar, herança socializadora que propicie o desenvolvimento de estruturas mentais, emocionais e perceptivas, e, ao mesmo tempo, favoreça a comunicação, a representação e a compreensão do grau de simbolismo inerente à cultura. Aliás, uma das polêmicas que diferencia o ensino de Língua do ensino de Literatura é o foco na comunicação. O foco da

literatura transcende o nível de comunicação e interlocução próprios da língua; seu estatuto é cultural, de memória, de patrimônio.

Compreendendo que as linguagens e códigos são dinamicamente situados no espaço e no tempo, movidos por determinações históricas, sociais, científicas e antropológicas, a inserção do aluno no mundo letrado e simbólico implica ressaltar a mobilidade e intercâmbio entre os conteúdos que constituem o conhecimento, fator que explicitaremos no capítulo da contribuição acadêmica, pois esse objetivo ainda não foi levado a cabo nas propostas e documentos oficiais devido à complexidade, hermetismo e formalidade dos textos indicativos, elaborados para os docentes habilitados na concepção seriada, disciplinar, linear e conservadora.

A tarefa de explicitação desses procedimentos e do conjunto de elementos que constituem e caracterizam a literatura e as linguagens cabe às teorias da linguagem e, em especial, à TL, bem como aos pesquisadores e equipes técnicas, que continuam se esforçando para elevação do nível de qualidade da educação brasileira, respeitando as características históricas de nosso povo. A *práxis* escolar deve, portanto, primar pelo exercício da leitura crítica do mundo como marca transdisciplinar, inter-relacionando linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, em sistemas sustentados por diferentes suportes, buscando a reiteração de traços de sentido entre eles: os *topoi*.

O texto dos PCNEM sugere, teoricamente, para o trabalho da área, prática de inter-relação entre disciplinas, por meio do estudo de significados históricos e culturais comuns, presentes em diferentes linguagens, interseccionados à visão das outras áreas, porém, sem divulgar princípios e procedimentos de caráter inter e intratextual que permitam observar nos textos o contexto de sua produção e as escolhas estilísticas que marcam as diferentes estéticas, razão pela qual, como proposição, ilustraremos o modelo de *práxis* literária, bem como alguns procedimentos metodológicos sistematizados no capítulo final, considerando que os PCNEM,

ao pressupor formação crítica e construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação não atingiram tais objetivos, retomados nos documentos complementares.

Que causa explica tal desajuste: a formação superior descontextualizada e obsoleta, formal e assentada em conceitos já superados? A emergência da classe desfavorecida à escola, demandando projetos e propostas mais flexíveis, dinâmicas e adaptadas a um contexto real e não ideal ? Ou o movimento como categoria dialética que explica a necessidade de renovação?

1.4.1 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ABORDAGEM DA LITERATURA NOS PCNEM

Analisemos as relações entre a teorização acadêmica e os desdobramentos das principais definições e citações tais quais aparecem nos PCNEM como conceitos que sustentam a visão apresentada, em relação à qual é preciso tomar posição, apresentando fundamentação que oriente uma concepção adequada de tratamento da literatura na EB.

Ao indicar o agrupamento das disciplinas e ao focalizar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os PCNEM apresentam situações de sala-de-aula, procurando justificar, a partir delas, as concepções dos alunos relativas à Literatura. É possível perceber reflexos da mudança do enfoque histórico, impressionista e subjetivo do texto literário, fruto do ensino enciclopédico, informativo, que perduraram por longo tempo em direção à comparação estrutural que a concepção de gêneros, na perspectiva enunciativa, introduziu.

Os relatos evidenciam o raciocínio do aluno que compara Drummond a “Zé” Ramalho sem distinguir os conceitos básicos de definição estética, evidência reveladora de que os pressupostos teóricos relativos à Literatura não foram assimilados e não resultaram positiva e eficientemente em análises e atividades interpretativas consistentes.

O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno.(BRASIL, 1999, p. 137).

E Drummond? Responderam: ‘Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?’(idem, p.138).

Deve-se refutar a afirmação de que o conceito de texto literário é discutível, pois tal aceitação nega o princípio da literariedade e revela ausência de critérios, observação que será apontada na avaliação de Frederico; Osakabe (BRASIL, 2004). Admitimos que seja discutível a constituição do cânone literário, porém, tal discussão não sustenta a presente argumentação e deslocaria a objetividade do enfoque.

Se Machado é cânone e Paulo Coelho não; se o próprio Harold Bloom (1995) descartou a literatura em série; até que ponto estas obras são literárias ou subliterárias e se devem ou não fazer parte do currículo da escola, são questões adjuntas e de opção do professor, em decorrência de seus objetivos; porém a escola deve fazer seleção mais criteriosa das obras que recomenda, pois constituem o currículo básico de formação do leitor. Deixemos as escolhas pessoais para além muros, no aconchego de casa. As filas de cinema denunciam o sucesso das obras em série.

As bibliotecas das escolas devem conter obras de consumo popular, contudo, o espaço da aula deve privilegiar as obras de efeito estético indiscutível e possibilitar a compreensão das obras imortais que constituem o patrimônio da cultura enciclopédica pois, do contrário, não serão sequer conhecidas em outros espaços. Caracterizar-lhes o estilo e determinar-lhes a singularidade da *poiésis* requer exame crítico de sua eficácia estética.

A questão de valor, já inicialmente discutida no item 1.3.4 da Proposta paulista deve estar presente na seleção curricular: valor sócio-cultural, antropológico e também estético, do ponto de vista do discurso literário pois a Literatura congrega a um só tempo todos esses saberes, conforme Barthes (1978).

Quanto às comparações estruturais, textos de autores distintos podem ser semelhantes, já que escritos em versos, com possibilidade rímica, linguagem artística e função coincidente de expressar emoções, representar simbolicamente ou divertir. Estruturas análogas podem ser comparadas, porém receber enquadramento diferente; narrativas com clímax, outras não; gêneros monofacéticos, como o conto e outros plurifacéticos como a crônica, que apresenta múltiplas vicissitudes do cotidiano, sem a densidade e profundidade temáticas do conto, marcam a distinção básica que os separa: unidade ou pluralidade de foco, critério definidor de sua categoria e especificidade narrativa.

Estudos específicos e em profundidade, nesta dimensão, podem não ser adequados nos níveis fundamental e médio de ensino, mas precisam ser iniciados sem arbitrariedade e superficialidade, como foram tratados até o presente ou, pior; em alguns casos, nem tratados. Criar um arcabouço teórico, de utilização da língua e conhecimento da especificidade dos textos é prática que trará ao aluno leitor proficiência e domínio da Leitura e Escrita, mas que inicia pelo domínio teórico do professor. Grande parte da publicação editorial tem ignorado os fatores estéticos e estruturais, intensificando equívocos relacionados aos aspectos de equivalência entre textos de estruturas semelhantes. Propagados em fontes de divulgação ou publicados em séries indicadas para a Educação Básica, algumas coletâneas distribuídas às escolas estampam na capa a classificação de conto ou crônica, sem, de fato, obedecer a critérios teóricos legítimos.

A comparação estrutural_ já tradicionalmente esboçada nos gêneros literários, via de regra, classificados formalmente como Lírico, Narrativo e Dramático, vem, hoje em franco estudo, sendo ampliada pelos princípios teóricos bakhtinianos dos gêneros, a princípio abordados como textuais, indicando distinções estruturais e, recentemente, tomados como discursivos, considerando delicadezas do sentido e a incidência polifônica_ não constituiu prática assimilada e assumida.

Algumas fragilidades conceituais e metodológicas servirão adiante como hipótese de discussão da problematização das formulações deste estudo, principalmente porque não há, em relação à linha diretiva, convergência teórica na fundamentação dos subsídios complementares que sucedem os PCNEM, segundo avaliação dos pesquisadores contratados pelo MEC. Rojo (BRASIL, 2004) conclui que a disciplina de Língua Portuguesa manteve o mesmo tipo de abordagem das proposições anteriores, o que denuncia a necessidade de revisão metodológica pois chegamos, no século XX, a um momento de transição.

É possível comparar a estrutura textual e até mesmo elementos constituintes do gênero, entretanto, para responder a alguns questionamentos desencadeados pelos PCNEM, elucidamos o critério de definição estética que adotamos para distinguir a produção artística de Drummond da de “Zé Ramalho”, a princípio, estabelecido pelo suporte que materializa e veicula a obra de cada um deles, tanto quanto a atitude de quem as recebe ou consome, vinculada à origem e finalidade da criação.

Esses fatores determinam a necessidade de adequação e composição específica das obras do patrimônio cultural e da memória artística nacional visto que revelam controvérsias na classificação ou agrupamento e especificidade das obras. Compreendemos que é da alçada da Teoria da Literatura resolver tais questões de particularidade dos textos literários, já que sua função é caracterizá-los e revelar seus procedimentos.

Por isso aderimos ao ponto de vista de Moriconi (2002) que mantém a fronteira estabelecida entre o popular e o erudito, demarcando o lugar específico da poesia literária e o da canção popular. O autor compreende que o poema literário tem como suporte a escrita e como condição de sobrevivência a leitura e que a situação de espetáculo ou exibição pública é definitiva da performance da música, o que não acontece com o poema. Segundo ele, por ser performática, a canção tem de ser cantada através de gerações, como condição de sobrevivência pois seu suporte não é a escrita.

A obra de Drummond, assim considerada, compõe o gênero poético erudito, pois tem como suporte a escrita, enquanto a música de “Zé Ramalho” representa o gênero canção popular, tendo como suporte a música, gravada em disco ou CD, devendo ser executada ou cantada para que tenha permanência na memória do ouvinte. O registro apenas da letra, enquanto escrita, descaracteriza a manifestação da canção enquanto arte, ao contrário do texto poético, que, na ausência da escrita, perde seu caráter estilístico-formal. Além disso, o poema requer concentração e leitura solitária, por constituir-se em criação de efeito estético intenso, potencial e como produto de uma civilização na qual as práticas culturais se baseiam em atitudes radicalmente individuais, disposição nada típica de nosso país, de costume oralizado e, portanto, dialógico e interativo.

Apesar de a leitura poética requerer habilidades múltiplas para a apreensão de seu valor estético, tal prática ainda não atingiu os patamares recomendados para conhecimento do patrimônio literário nacional e da especificidade dessa linguagem no currículo escolar brasileiro, a notar pelos resultados das avaliações. Já em relação à música, em geral e, em especial, a de “Zé Ramalho”, percebe-se que o elemento intelectual da letra é sugado pelo performático e que muito do público brasileiro assimila a melodia ou mesmo a letra, sem observar o significado e refletir sobre seu sentido. A duplicidade verbal/musical fica resguardada, considerando-se que a letra quando poema pode perder metade de seu valor estético agregado quando da execução da letra/melodia. Há uma fronteira entre literatura e canção, sobretudo entre poesia literária e canção popular, sustentando tal demarcação de território, em primeira instância, o suporte que as mobiliza.

Para os alunos que não conseguem estabelecer distinção entre a música de “Zé Ramalho” e a poesia de Drummond, a Teoria da Literatura pode revelar os critérios específicos da categoria do poético. Um país que não preserva seu patrimônio cultural e agrega ao caudal do senso comum sua produção e sua memória, perde sua identidade.

Drummond e “Zé Ramalho” podem ser reconhecidos com igual isenção, porém, considerando-se o contexto de sua produção e o suporte que veicula sua obra, critério legítimo para a distinção de suas *poiésis*.

A suposta submissão ao critério de gosto dos alunos e a relativa equivalência na classificação da produção dos dois autores revela ausência de sustentação teórica e caráter empírico e arbitrário no tratamento da Literatura. Os próprios PCNEM ratificam esta posição em relação ao estudo da Literatura ou à comparação entre autores e obras:

O gostar ou não de determinada obra de arte ou de um autor exige antes um preparo para o aprender a gostar. Conhecer e analisar as perspectivas autorizadas seria um começo para a construção das escolhas individuais.

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

À guisa de responder que não é discutível o conceito de texto literário e de debater a hipótese levantada nos PCNEM de pautar o trabalho docente pelo critério de gosto dos alunos, afirmamos que a literatura é essencial no currículo e que sua definição não é discutível nesta esfera da aprendizagem. Como réplica à PCLP 2º grau quando fez referência ao valor que a sociedade tem dado ao texto literário, mas que o mesmo não seria privilegiado naquela proposta, já que a escola se constituía num dos principais lugares de interação do aluno também com os outros textos, os PCNEF respondem por nós quando afirmam que *o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética*, distinguindo dos outros este uso particular da linguagem, conceito que consideramos indiscutível. Registram, ainda que

como representação _ um modo particular de dar forma às experiências humanas_ , o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural.

[...]Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo [...]

[...]Do ponto de vista lingüístico, o texto literário também apresenta características diferenciadas. Embora, em muitos casos, os aspectos formais do texto se conformem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos lingüísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico- na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambigüidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 26,27)

A problemática definição de critérios de avaliação da literariedade de um texto deverá ser ainda orientada, por representar a contribuição acadêmica do referencial acumulado pela TL que distingue não só teoricamente mas na prática a constituição dos procedimentos de análise que devem ser divulgados enquanto fonte autorizada de orientação e consulta, sustentando a visão docente.

No texto das DCNEM Castro afirma: ‘não se trata nem de profissionalizar nem de deitar água para fazer mais rala a teoria. Trata-se, isso sim, de ensinar melhor a teoria [...]ancorada na prática. As pontes entre a teoria e a prática têm que ser construídas cuidadosamente e de forma explícita’.(BRASIL,1999, p. 86).

Admitimos que a escolarização do texto literário provocou o desvio de sua função:

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola”.(idem p.137)

Os alunos não sabem qual é a função do texto literário e, raras vezes a dos demais, pois, além de pertencer à cultura letrada formal ainda inacessível à classe majoritária, a abordagem dos textos, em geral, ainda é feita somente na escola e com outras finalidades. Porém, o letramento das camadas populares precisa ser realizado, em práticas culturais essenciais para a constituição do repertório⁵⁴.

Contrária à ênfase na nomenclatura gramatical e na disposição cronológica dos estudos literários, a equipe de elaboração dos PCNEM avalia as práticas tradicionais da antiga LDB, o currículo e os vestibulares: “O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos?”[...] (BRASIL, 1999, p. 137)

É possível perceber que estudar Literatura, na escola, significou, durante muito tempo senão até o presente, tomar os textos apenas como recorte para pretextos gramaticais e abordagens históricas, numa visão panorâmica da especificidade da linguagem e dos traços que lhe permitem funcionar como arte em dado momento; ou seja, sua literariedade passa despercebida: “Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre lhe serve de exemplo[...]”. (idem, p. 137)

Um novo modelo sócio-cultural formatou o estudo de literatura legado ao século XXI, no Brasil, procurando orientar a compreensão da dimensão intertextual, visão já preconizada na PCLP-2º grau: “Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida” (idem, p.143). Contudo, a linguagem referida é somente a verbal, escrita.

⁵⁴ Dados apresentados em painel por Regina Cândida Ellero Gualtieri, representando a CENP/ SEE-SP por ocasião de encontro com agentes educacionais das Diretorias de Ensino (2004) destacam o perfil do aluno avaliado no SARESP. 24,6% dos alunos de 5ª a 8ª séries do EF responderam ao questionário declarando ler sempre, ao passo que apenas 18,2% dos alunos do EM declararam realizar a mesma prática. Por quê? Trabalho?

A passagem anterior solicita avanço metodológico; professores, palestrantes e autores de LD demonstraram tal prática textual dialógica, como já ressaltavam as disposições da Proposta paulista, incentivando a adoção de nova postura didática diante dos textos, porém, calculemos o tempo necessário para compreensão do método e das estratégias sugeridas, a partir das datas registradas nesta problematização conceitual e metodológica.

Em 2005 a prática dialógica pode ser considerada relativamente implantada, porém as perspectivas interdisciplinar e de contextualização, adotadas como princípio após a vigência da nova LDBEN ainda não se efetivaram. As produções científica, oficial e didática devem se incumbir desta fragilidade já detectada. Dentre as competências e habilidades previstas para a Língua Portuguesa, as DCNEM e os PCNEM indicaram que, ao final do EM o aluno deveria:

Considerar a Língua Portuguesa como manifestação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social [...]

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/ recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas). (BRASIL, 1999, p.142)

Dentre os fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo EM, a padronização e repetição behavioristas foram procedimentos substituídos pelo estímulo à autonomia e inventividade. A identidade a ser construída pela estética da sensibilidade deve reconhecer e valorizar a diversidade, atribuindo significado universal aos conteúdos de aprendizagem do mundo globalizado. A busca de aprimoramento e a insatisfação com o razoável são tendências de superação da fragmentação e indício das conquistas acumuladas na luta pela democratização e socialização da cultura, ainda em processo. Ética e humanismo são solicitações de um mundo em que a cultura se dispersou e em que tornou-se prioritária a assimilação de competências básicas para atuação no novo tempo. O conhecimento literário

pode dar suporte para o entendimento da existência e da expressão do avanço civilizatório, por isso, há necessidade de estabelecer critérios para sua compreensão.

À guisa de fechamento do capítulo inicial de problematização, após análise dos documentos oficiais, especialmente dos PCNEM, a conclusão parcial que se apresenta é que as determinações oficiais não constituem fruto de consenso da produção acadêmica, enquanto visão do ensino de Literatura no país e que até o presente tais orientações não foram levadas a cabo na escola pública do estado de São Paulo, pelo menos no ritmo que se esperava. No mínimo uma década é necessária para que procedimentos metodológicos se alterem de maneira relativa, conforme se pôde constatar o ocorrido com a PCLP 2º grau (1987).

Os conceitos de literatura, de texto literário e de linguagem literária estão, por assim dizer, formalmente definidos pela Teoria Literária e não são discutíveis para fins didáticos. O valor de que tratamos é estético e, para seleção curricular, deve considerar os princípios de eficácia estética bem como o do estranhamento, desvio da linguagem factual, conforme teorizaram os formalistas russos (1921), Candido (1957) e Lajolo (1989). Não deve ser atribuído segundo critério subjetivo, submetido ao gosto individual pois é possível, a partir de princípios teóricos objetivos, reconhecer o procedimento artístico ou *príom*, investigando o desvio do estereótipo da linguagem comum. Criações eruditas e populares podem ter em comum a propriedade estética, porém há categorias estéticas estabelecidas pela TL e por distintos sistemas artísticos que explicitaremos no capítulo final e que precisam ser divulgados na EB, mantendo limites e fronteiras entre singularidades e particularidades de produções de diferentes gêneros e suportes.

Considerando que as alterações centrais nas orientações, ao longo das últimas décadas, foram evidenciadas, enfatizamos que o caráter arbitrário, genérico e descontextualizado com que a literatura foi tratada deve ser substituído por uma perspectiva semiótica mais complexa enquanto estudo integrado do processo estético.

CAPÍTULO II

FRUIÇÃO COMPREENSIVA DO CÓDIGO ESTÉTICO: EXIGÊNCIA ÉTICA PARA A ESCOLA NO SÉCULO XXI

Neste capítulo são examinadas as concepções de Literatura retomadas nos documentos complementares aos PCNEM, os PCN+(2002) e as OCEM (2004), com a finalidade de demonstrar o movimento da produção teórico-metodológica que conduz o processo educacional. Acreditamos ter destacado no primeiro capítulo algumas incongruências que geraram a necessidade de renovação e adequação de linhas teóricas de uma edição para outra. Os documentos complementares abordados neste capítulo procuram explicitar as perspectivas lançadas pelos PCNEM/99, elucidando conceitos e bases teóricas não evidenciadas, fragilidades e polêmicas oficiais que abordaremos bem como o paradigma da orientação não-oficial disposto nas três versões do manual didático *Literatura Brasileira-das origens aos nossos dias* (1984, 1990, 1999).

Ao submetê-los à análise, procuramos identificar inovações e alterações em suas proposições, observando se houve sincronia entre o desenvolvimento acadêmico dos estudos literários e a aplicação didática, considerando o contexto das mídias e comunicações contemporâneas e ainda investigamos as razões da representatividade didática do referido manual, na região de São José do Rio Preto, comparado a outros manuais que circulavam na década de 90.

2.1 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NOS PCN+

Os PCN+ (BRASIL, 2002) se destinaram a prestar orientações educacionais complementares aos PCNEM. O documento procurou elucidar conceitos e desenvolver compreensão mais fina dos três eixos de sustentação dos Parâmetros. Na retomada para explicação mais pormenorizada das intenções do texto original, o eixo da Representação e Comunicação tornou-se foco central na área, orientando a assimilação dos conceitos de Linguagem verbal, não-verbal e digital; de signo e símbolo; de denotação e conotação; gramática; texto; interlocução, significação e dialogismo, estimulando a construção de competências e habilidades associadas à compreensão dos conceitos do eixo.

O documento dispõe que no segundo eixo: o da Investigação e Compreensão sejam trabalhados os conceitos de análise e síntese; correlação; identidade; integração; classificação; informação versus redundância; hipertexto e metalinguagem. E o terceiro eixo, o da Contextualização Sociocultural, introduz como parâmetro de estudo o desenvolvimento dos conceitos de cultura, globalização versus localização; arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos; negociação de sentidos; significado e visão de mundo; desfrute (fruição); ética; cidadania; conhecimento: dinâmica, construção coletiva e imaginário coletivo.

A orientação insiste na ampliação e articulação de conhecimentos e habilidades que desenvolvam o potencial crítico do aluno e sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão, enfatizando que conceitos não operam isoladamente, mas integram redes na construção de competências:

Pressupondo que os estatutos básicos relativos ao funcionamento da língua portuguesa foram aprendidos ao longo do ensino fundamental, cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários.(BRASIL, 2002, p.55).

Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral_ bens culturais construídos pelas diferentes linguagens_ depreendendo delas seu valor estético. Aprender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais. (idem, p. 67. 5)

Foi possível verificar que a questão da seleção textual tomou feição diferenciada na versão dos PCN+, que orientam a fruição de *alguns dos produtos mais caros à cultura letrada: os textos literários*. Conforme podemos observar, fica, ainda, evidente nos PCN+ quando analisamos as citações no corpo deste capítulo, que essa representação simbólica, a literatura, requer compreensão aguçada de seu valor estético (grifo nosso).

Segundo Lauria (BRASIL, 2002, p. 67), no item1 do eixo de Contextualização Sociocultural, o conceito de cultura pressupõe o estudo da história da literatura, inserindo no mesmo eixo, item 5 o Desfrute (Fruição), conceito estruturante referente ao estudo da Literatura. Orienta metodologicamente que se propicie aos alunos momentos voluntários para que leiam coletivamente obras literárias, assistam a filmes, leiam poemas de sua autoria fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque. No entanto, o disposto requer cuidado com a acepção atribuída ao processo de fruição bem como atenção redobrada quanto ao enunciado: “textos escritos, *especialmente os literários* como ponto de apoio à compreensão dos mecanismos que regulam a língua” (grifo nosso).

Ao destacar o trecho, insistimos na reflexão sobre o entendimento da indicação. Se se criticou enfaticamente a estratégia de utilizar os textos literários com a finalidade de depreender categorias gramaticais, não se pretende agora tomar os textos literários simplesmente para compreender os mecanismos que regulam a língua? E a compreensão do efeito estético? Quais categorias devem ser amplamente divulgadas para orientar a depreensão dos mecanismos que permitem que no uso particular da língua, ela se torne fenômeno, arte, obra literária, bem cultural não simplesmente em função pragmática de comunicação?

A orientação para desfrute (fruição) pode levar a entender que o estudo da literatura ficaria livre, sem direcionamento e exigência intelectual, e que a mediação do professor se reduziria especialmente a estimular momentos externos de vivência, de caráter empírico, sem teorização que encaminhe a análise e procedimento dialético de ampliação intelectual e cultural, em direção ao juízo crítico. A classe lê coletivamente, assiste a filmes e continua sem critérios e objetivos de leitura, numa recepção por desfrute.

O item 9 destaca o conceito de Imaginário Coletivo. Registra que as *diversas linguagens podem assumir as formas musical, imagética, literária, corporal*, expressando o que a sociedade demanda ou produz (grifo nosso). Orienta a construção progressiva do conceito de Imaginário Coletivo pelo aluno e conhecimento da produção que compõe este patrimônio a partir de atitudes de análise e negociação de sentidos nas obras de diferentes linguagens. Que elementos devem pautar essa apreciação?

O documento admite que as representações revestidas de alta carga expressiva merecem ser apreciadas do ponto de vista estético, porém, não explicita os procedimentos e categorias de análise necessárias para o reconhecimento desse valor, dessa singularidade.

O item 3 sugere o trabalho com o conceito de identidade e registra: “espera-se que o aluno do EM consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árcade ou um romance urbano contemporâneo”.(idem, p.63) Esta citação do documento complementar reconhece a singularidade das produções e corrige o relato do aluno que compara as obras de Drummond e Zé Ramalho, exposto nos PCNEM. Entretanto, não só o critério do tempo é definidor da singularidade de cada produção; todo um conjunto de elementos é distintivo da produção de uma época. Não só a produção árcade é diferente da produção contemporânea e não apenas o distanciamento de dois séculos e meio as faz diferentes; o que as faz diferentes é a linguagem, o estilo, o substrato. Forma e conteúdo expressam manifestações de um tempo. O item 4, relativo às competências e habilidades do

eixo de Investigação e Compreensão sugere *integração e transposição de uma linguagem a outra*, resguardando os elementos próprios do suporte que os caracteriza. (grifo nosso). Novamente a definição de critérios torna-se inadiável, a fim de possibilitar a atitude comparativa, relacional. Além disso, os elementos próprios de cada estilo devem ser explicitados e o item 5 concernente aos procedimentos distintivos, tem *a classificação* como conceito estruturante, declarando:

Discriminar categorias é uma tentativa de ordenar os saberes de forma clara e lógica, visando sua transmissão para outras pessoas, em outros tempos ou espaços. Sabe-se que toda classificação carrega em si uma tendência à simplificação e não é capaz de abarcar a complexidade dos fenômenos por inteiro. Ainda assim, a escola tende a utilizar esse procedimento, pois, por meio dele, pode-se atingir maior sistematização dos conhecimentos. (BRASIL, 2002, p. 64)

Aderimos ao ponto de vista da necessidade de discriminação de categorias estilístico-formais, estruturais e estéticas para graduar a sistematização do conhecimento, entendendo que o currículo não só do EM mas da EB deva dispor as habilidades por faixas de complexidade, como os GC de 1975.

Ciente de que “toda classificação” carrega em si tendências à simplificação e de que não abarca a complexidade dos fenômenos por inteiro e de que a concepção dialética se incompatibiliza com a lógica formal, não procederemos por contradição, embora seja este o fundamento dialético, mas partiremos da lógica formal que, por natureza, discrimina e classifica enquanto método de análise, para execução da lógica dialética na *práxis*.

Entendemos que a escola precisa trabalhar por etapas: de reflexão, categorização e classificação, posteriores à fruição e vivência e que o processo de aprendizagem não pode finalizar apenas na fruição. Em nosso ponto de vista, a atividade intelectual ou reflexiva é fundamental para o desenvolvimento gradativo de mecanismos cognitivos mais complexos. Tais atividades pressupõem o movimento, a superação, a tensão dialética entre o prazer e a

reflexão, o reconhecimento, princípio que gera a assimilação, a aprendizagem. Numa etapa, o texto; na outra, o contexto; numa etapa a prática; na outra, a teoria, processo que configura o movimento metodológico de ação/reflexão/ação.

Posteriormente ao trabalho analítico de reconhecimento e discriminação das categorias básicas nos diferentes gêneros e linguagens, recomenda-se a ampliação da abordagem intrínseca em direção aos aspectos extrínsecos, considerados pela crítica literária: elementos históricos, sociológicos, biográficos, culturais, etc; ou seja, a contextualização.

Os princípios de análise fundamentam o procedimento dialético, constituindo-se de etapas sucessivas: a) posterior à vivência, procede-se à análise discriminativa, a classificação formal e estrutural dos elementos identificados; b) posteriormente procede-se à síntese compreensiva e, c) na terceira etapa, procede-se à ampliação, estabelecendo relações de contextualização. De dentro para fora, em busca não só das relações internas homológicas mas também de relações externas, interdisciplinares.

O princípio básico deste processo metodológico de construção de habilidades veio disposto já na indicação da Proposta de 1º grau (1986), recorrente em todas as séries do EF, orientando:

“Observar, comparar e compreender:

a) no que se refere à produção e interpretação de textos:- as diferentes interpretações do texto segundo as experiências do leitor; a interpretação que se sustenta no próprio texto; as diferentes maneiras de construir outros textos a partir dos textos lidos”(SÃO PAULO, 1991, p.68.).

E no EM: - as diferentes maneiras de identificar elementos constituintes e traços específicos das diferentes linguagens, que constituem categorias de análise, correlacionando-as. (BRASIL, 2002, p. 46-47).

Ainda analisando o disposto nos PCN+, entendemos que as competências e habilidades previstas no eixo de Investigação e Compreensão se referem diretamente ao caráter sistemático como deve se realizar o estudo da literatura no EM, sem o engessamento das práticas artificiais e classificatórias por si mesmas, mas dinamizadas num processo por etapas de abordagem, partindo de situações didáticas de protagonismo dos alunos, na

recepção das obras ou textos literários e posterior trabalho de compreensão teórica, como síntese do movimento analítico empreendido na fase anterior.

Investigação e Compreensão não podem se realizar por intuição, impressionismo ou empirismo. Processos mais refinados têm sido desenvolvidos pela esfera acadêmica e que devem ser convertidos em linguagem didática para que superem os problemas identificados nos procedimentos interpretativos gerais e de conhecimento das manifestações culturais e literárias, especificamente.

O movimento de análise não deve se dar somente por meio de leitura, mas de múltiplas possibilidades de recepção reflexiva, que desafiem o intelecto a produzir respostas para o estranhamento produzido em cada obra ou estilo estudado. Assim considerando, as habilidades de analisar, interpretar e teorizar sobre o objeto, reconhecer nele recursos expressivos típicos das diferentes linguagens, identificar momentos de tradição e ruptura e emitir juízos sobre as manifestações culturais, se realizam por meio de sistematização e critérios definidos científica e metodologicamente.

2.2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO

Ao participar dos processos internos da SEE/SP, que envolvem as Diretorias, Unidades Escolares e o conjunto de alunos, acompanhando a avaliação da aprendizagem e institucional das diversas instâncias técnico-operacionais enquanto ATP, tivemos acesso a dados e pudemos construir um olhar meta-reflexivo sobre o movimento constante de renovação didático-metodológica que se efetiva na publicação, estudo, execução, avaliação e retomada das proposições para incorporação de concepções nas práticas pedagógicas. Além

disso, participando do Programa Ensino Médio em Rede⁵⁵ como mediadora responsável pela formação de professores coordenadores de UEs da DER/ Jales, pudemos pesquisar, participar do debate interativo e procurar elementos para consolidação de nossa tese sobre os problemas relativos à aprendizagem da Literatura e possíveis soluções didáticas. Recebemos, neste percurso, o documento inédito⁵⁶ que retoma o projeto de fixar parâmetros curriculares para os alunos do EM.

Em versão preliminar, digital, de 2004, Francisco das Chagas Fernandes⁵⁷ inicia a apresentação declarando que a implantação dos PCNEM sugeriu mudanças significativas para o trabalho pedagógico, mas que tal proposta não se concretizou por não ter conseguido aprofundar análise consistente que permitisse esclarecer e orientar escolas, bem como promover o estudo e discussão das possibilidades didático-pedagógicas por ela apresentadas⁵⁸.

O documento OCEM, aberto pela seção intitulada “Subsídios para uma Reflexão sobre o Ensino Médio”, de autoria da prof^a Dr^a Lucia Helena Lodi⁵⁹, afirma que as Diretrizes legais, como o parecer nº 15/98⁶⁰, bem como a Resolução nº 3/98⁶¹ não foram suficientes para sustentar a reforma que, decorridos sete anos, não se efetivou, em razão de fatores políticos, pedagógicos e operacionais.

Sem que as discussões alcançassem grau consistente de convergência teórica e metodológica, essas novas orientações não foram internalizadas pelos educadores e, portanto, não instituíram novas práticas pedagógicas.

No âmbito pedagógico, a divergência conceitual nos meios especializados da noção de competência defendida em documentos oficiais e a insuficiente formação dos professores constituíram empecilhos para adoção das novas orientações, visto o desconhecimento teórico[...] (BRASIL, 2004, p.7)

⁵⁵ acompanhado pela fundação Vanzolini e pela PUC/SP previsto para 240 horas de formação em serviço, de Julho de 2004 a Agosto de 2005.

⁵⁶ em discussão por meio de cinco seminários regionais e um seminário em nível nacional realizados pelo MEC/Br, de Outubro a Dezembro de 2004.

⁵⁷ Secretário de Educação Básica /MEC.

⁵⁸ Versão digital - Orientações Curriculares do Ensino Médio. (BRASIL, 2004, p.6).

⁵⁹ Diretora do departamento de políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica/ MEC.

⁶⁰ O parecer CEB 15/98, aprovado em 01/06/1998 apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio.

⁶¹ A Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998, institui as DCNEM.

Aponta, dentre as principais críticas relacionadas às atuais diretrizes e aos parâmetros curriculares: o currículo tratado como instrumento de controle da educação e submisso aos princípios de mercado; o discurso híbrido dos PCNEM e DCNEM, fundamentados em tendências pedagógicas diversas; a ênfase no discurso das competências fragmentadas em habilidades, além da ausência de referências mais precisas para orientar a aquisição dessas competências e habilidades⁶².

Tendo em vista que o atual governo federal se propôs a instituir um fórum curricular permanente abordando questões emergentes da pauta pedagógica nacional, especialmente a formação de leitores críticos, no momento de crise econômica e de quebra de paradigmas, a Literatura torna-se alimento necessário ao intelecto e às paixões, refeição obrigatória para sustentação do imaginário, que não pode ser excluída ou subestimada à custa de a desilusão técnica anti-humanista contaminar o espírito educacional.

Segundo o texto, o currículo deve se consolidar a partir do aluno-sujeito, que em cada etapa da vida tem suas singularidades, síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social. Portanto, necessidades e interesses dos alunos se confrontam com os saberes sistematizados⁶³. As dicotomias já expostas nos documentos anteriores, entre conhecimento geral e específico; entre ciência e técnica; entre tecnologia e humanismo ainda são fragilidades a superar, tendo em vista que expressaram a contradição entre o que deveria ser conservado e o que precisa ser renovado.

⁶² A SEE/SP desenvolveu e divulgou, a partir de 1996, o SARESP, sistema de pesquisa de rigoroso padrão científico, que oferece relatório de análise minuciosa das habilidades não dominadas bem como dos resultados da rede, orientando a assimilação desta visão por meio de seu modelo de matriz de competências e habilidades.

⁶³ Pesquisando e acompanhando a realização do SARESP desde a sua primeira aplicação em 1996, e também assumindo a responsabilidade parcial de elaboração do relatório da DER/ Jales, constatamos que, por ter priorizado disciplinas centrais do currículo, o sistema restringiu o campo de pesquisa à competência leitora, agrupando conteúdos por abordagem interdisciplinar. As provas têm sido constituídas de textos que englobam conteúdos das diferentes áreas do currículo, portanto, não são de Língua Portuguesa, mas de capacidade leitora e interpretativa.

O desafio do EM, segundo Lodi, é efetivar a perspectiva interdisciplinar⁶⁴, e, para isso, sugere enfoques necessários à reorganização curricular: a reinterpretação dos PCNEM e das DCNEM, priorizando o protagonismo juvenil e a construção coletiva do currículo; a concepção de avaliação com ênfase no processo e não no resultado; a criação de parâmetros regionais e locais, em consonância com as diretrizes nacionais e o tratamento do currículo como política sócio-cultural, além da necessidade de criar estratégias que favoreçam o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, em relação aos padrões universais de conhecimento até hoje instituídos. Por fim, recomenda o trabalho dos gestores e mediadores educacionais com o conceito de competência enquanto conhecimento necessário à compreensão e atuação crítica, de ordem ética, social e econômica.

Concretizando as Orientações Curriculares complementares aos PCNEM e aos PCN+, o MEC contou com análises de pesquisadores das diferentes áreas. O texto de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é de autoria da Prof^a Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo (Língua materna), conforme já apresentamos algumas citações, seguido pelo Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes (Língua estrangeira). Quanto às questões específicas da Literatura, a prof^a Dr^a Enid Yatsuda Frederico e o Prof. Dr Haquira Osakabe⁶⁵, tecem avaliação dos PCNEM, cujas críticas relativizaremos.

Nossa preocupação se refere aos aspectos da língua materna ligados à recepção e produção da literatura, portanto, nos limitaremos a analisar apenas as considerações de Rojo, passando, em seguida, às críticas a respeito da concepção teórico-metodológica encaminhada nos PCNEM, apontadas pelos especialistas em Literatura.

⁶⁴ Ainda compreendendo a natureza interdisciplinar do significado, as orientações técnicas e formações em serviço promovidas em nível central pela SEE/SP e, em nível descentralizado, pelas OPs têm agrupado profissionais das diferentes áreas em cursos como Práticas de Leitura e Escrita por meio da Rede do Saber e Teia do Saber, formação que incorporou a parceria com as universidades e instituições de ensino superior bem como as novas TIC, além de inúmeros outros Programas de formação em serviço para os diferentes profissionais da educação, na tentativa de acompanhar a tendência pós-moderna e de integrar as diferentes esferas institucionais com a finalidade de alcançar resultados e qualidade superiores.

⁶⁵ pesquisadores da UNICAMP (Universidade de Campinas).

Rojo (BRASIL, 2004, p.14) afirma que os PCNEM (1999) e, sobretudo os PCN+ (2002) não “referenciam de maneira satisfatória às mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas” necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais. Aponta como problema duas razões básicas: a) o grau de generalidade e de hermetismo dos PCNEM_ que exigiram complementação e adequação de linguagem a seus interlocutores (os professores), por meio dos PCN+ _e b) incoerência entre as visões de ensino-aprendizagem e de linguagem, língua e discurso presentes nos dois documentos. Destaca que as línguas, as linguagens contemporâneas e as tecnologias da comunicação são caracterizadas como artefatos de linguagem *multimodal* (grifo nosso). Na visão da autora, assim concebidas, as linguagens podem se integrar interdisciplinarmente, demandando, principalmente, formas de operacionalização.

Conforme análise da professora⁶⁶, as DCNEM, ao tratar da contextualização do ensino, fazem referência às noções vigotskianas de conhecimento e aprendizagem encaminhando uma visão subliminar de que, no EM, trata-se de reconstruir conceitos cotidianos, por meio do aprendizado de conhecimentos sistemáticos ou científicos. Destaca, ainda, que “os verbos empregados sinalizam uma visão passiva da capacidade do jovem, de compreensão, confronto e aplicação de conhecimentos”[...].(BRASIL, 2004, p.18).

A especialista enfatiza que cabe ao ensino de língua aprofundar o processo de apropriação das diversas formas de textos, mais complexas e, “em especial no que se refere aos textos literários (formação do leitor literário)” e aos textos argumentativos, expositivos ou injuntivos, das diferentes esferas de circulação dos discursos[...] “em mídias diversas, considerando-as práticas letradas que possibilitam inserção sociocultural do jovem no mundo”. (idem p.19)

⁶⁶ Pontifícia Universidade Católica/SP.

É importante ressaltar dados sobre os tipos ainda restritos de letramento no Brasil, especialmente ligados à renda, escolaridade e à atividade das famílias, determinando o tipo de profissões dos jovens, que representam a primeira geração de muitas famílias a aspirar ao ensino universitário. Testemunha desse processo de luta pela ampliação do nível de leiturização, letramento, bem como de escolarização na realidade escolar em que atuamos, tanto no nível da EB quanto no nível superior, refletir e produzir nossa experiência formativa e profissional, a título de contribuição docente, nos moveu a estudar e pesquisar.

O texto de Rojo ressalta, tecnicamente, que o PISA⁶⁷ tem concepção cognitiva de leitura como extração e relação entre informações contidas em textos de diferentes gêneros e linguagens, enquanto que o ENEM e o SAEB têm concepção discursiva de leitura. Ou seja, segundo a lingüista, os sistemas nacionais de avaliação incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade lingüística dos textos [...], mas também à sua situação de enunciação.⁶⁸ (BRASIL, 2004, p. 23) Dados do SAEB (2001) utilizados atestam que 41% dos jovens concluintes do EM brasileiro apresentam capacidade de leitura inferior ao nível 5⁶⁹ enquanto 32,11% encontram-se neste nível; 20,43% se posicionam no nível 6 e são capazes de identificar recursos discursivos mais sofisticados; 3,91% situam-se no nível 7 e apenas 1,44% dos estudantes alcançam o nível 8, apresentando habilidades de leitura compatíveis com o curso médio concluído.

Medidas urgentes precisam ser tomadas, conforme já sugeriram não só os especialistas leitores dos Parâmetros e das Diretrizes, mas também os técnicos e mediadores, produtores e executores das propostas curriculares estaduais, bem como adoção de novas práticas de letramento das quais a pesquisa acadêmica pode se encarregar de contribuir com a

⁶⁷ sistema internacional que classificou o Brasil em um dos últimos lugares quanto à competência leitora em relação a outros países.

⁶⁸ Ver descritores do PISA e SAEB disponíveis no *site* do MEC/ INEP.

⁶⁹ 32,11% dos adolescentes brasileiros se encontram no nível 5 descrito pelo SAEB, que indica habilidades como: localizar informações explícitas e implícitas em fragmentos de textos narrativos simples; inferir o sentido de palavras e expressões em textos narrativos simples, relatos jornalísticos, histórias e poemas; identificar o tema de textos narrativos, informativos e poéticos, dentre outras. 41% dos jovens, estão abaixo deste nível.

criação e divulgação de um corpo teórico aplicável, com a finalidade de que tais habilidades sejam dominadas.

Conforme Rojo há um desencontro de vozes nas indicações dos PCNEM e dos PCN+ pouco operacionalizando a realização de um currículo situado, flexível e interdisciplinar como o pretendido nas DCNEM. Coloca-se contrária à repetição das mesmas competências para várias disciplinas da área, fator que retira das diferentes linguagens a “possibilidade de manejo multimodal[...]”. (BRASIL, 2004, p.26) A pesquisadora avalia os documentos como pouco operacionais e de alto grau de generalidade, incompatíveis com a metodologia didática, que deve primar por clareza e grau de orientação.

Além disso, critica o privilégio das capacidades de compreensão (leitura), em relação às de produção, no caso do ensino de línguas, enfatizando que os pequenos acréscimos realizados nos PCN+ referem-se à visão de linguagens e de língua, de texto e de discurso não coincidente com a anterior. Situa teoricamente os acréscimos como divergentes da perspectiva enunciativa inicial, de base bakhtiniana, afirmando que o restante do texto dos referenciais para a área destina-se, numa linguagem bastante hermética e teórica e sem a preocupação de operacionalização ou de exemplificação, a detalhar esta visão [...] (idem, p. 26,27). Em nota de rodapé, Rojo (BRASIL, 2004, nota nº 15, p. 27) explica, em relação aos PCNEM (BRASIL, 1999, p.125) que

há uma imprecisão grave na definição de linguagem logo no início do texto, caracterizando sempre como sistemas arbitrários de representação. Ora, nem todas as linguagens se organizam por signos ou sistemas arbitrários. Muitas são simbólicas e pelo menos parcialmente motivadas, como é o caso das imagens e das linguagens das artes plásticas. Este erro é corrigido nos PCN+ (BRASIL, 2002, p.39-40).

A autora, ao analisar o bloco de competências de contextualização sócio-cultural, critica a separação da compreensão e produção dos discursos de sua contextualização; a restrição à abordagem da linguagem verbal (oral ou escrita) dentre as outras e à literatura,

dentre as artes. Quando analisa a passagem da área de linguagens para a disciplina de Língua Portuguesa, declara que não houve acréscimo em operacionalização e exemplificação, falha agravada pela manutenção da disciplinarização da área, mantendo o currículo do EM regido pelos vestibulares e, ainda, dividido entre estudos gramaticais, das escolas literárias e prática de produção dissertativa.

Avalia como infeliz o procedimento de acréscimo do adjetivo *verbal* toda vez que o substantivo linguagem foi mencionado, pois essa caracterização restringiu o escopo da disciplina de Língua Portuguesa, isolando duas modalidades de linguagem (oral e escrita) das demais, reduzindo, também, as tecnologias de informação e comunicação a uma só e mais milenar das linguagens: a escrita. Rojo observa que os PCN+ recorrem a uma diversidade eclética de teorias já impregnadas do senso comum das escolas, ao aplicar conceitos das Teorias da Comunicação e Textuais, subsidiando as competências básicas- interacional, gramatical e textual.

Considera que a perspectiva de adoção de competências complementares nos PCN+ ignorou os construtos enunciativos bakhtinianos que sustentaram os PCNEM. Afirma, ademais, que os PCN+ (2002) dissonam dos PCNEM (1999) por apresentar operacionalização das linguagens mantendo abordagem enciclopédica e pouco significativa, permeada por definição eclética e oscilante dos conceitos estruturantes, o que acentua equívocos conceituais no que se refere aos gêneros discursivos, que deveriam constituir conceito estruturante da área e não o são, fazendo alternar uma visão discursiva mal elaborada à tradicional visão estrutural e gramatical da língua. Os gêneros são tomados com acepção literária, narrativa, descritiva e textual e não propriamente discursivos. Aliás, segundo a pesquisadora, a manutenção do conceito de gramática como articulador de outros conceitos da área, no documento de 2002, reduz a perspectiva assumida no documento de 99. Critica os objetivos instrumentais indicados de maneira genérica nas orientações de 2002, divorciados da contextualização

sócio-cultural, em *lato sensu*, para fazer conhecer e utilizar eficazmente procedimentos de análise textual e dominar os componentes estruturais das diversas linguagens e seus possíveis arranjos, que compreendem o domínio da competência de Investigação e Compreensão.

Termina sua análise explicitando uma linha teórica sobre a linguagem, bem como sobre a aprendizagem, com o objetivo de situar a fundamentação para o professor. Amplia estratégias de leitura coincidentes com Kleiman (1989), organizadas em conhecimento lingüístico, textual e de mundo que, em sua acepção ganham nova carga semântica: nível da organização textual em gêneros discursivos, nível sistêmico e nível dos conhecimentos de mundo e, depois, adentra a teorização sobre a aprendizagem, clamando por consonância dos processos escolares com os processos contemporâneos de construção do conhecimento, destacando que aprender equivale a situar-se no mundo. Sua análise aponta que o processo cognitivo individual se antagoniza com o processo intersubjetivo coletivo, de natureza social; ou seja, que a prevalência da visão cognitivista do conhecimento não se coaduna com a perspectiva sócio-interacionista.

Por fim, recomenda, com base na análise dos dois documentos federais anteriores:

- a) manutenção e incrementação de bases interdisciplinares relativas aos currículos, bem como de contextualização sócio-cultural;
- b) disciplinas de línguas integradas às outras linguagens;
- c) tratamento multimodal e multimidiático de textos e discursos;
- d) reflexão sobre a relação aprendizado cotidiano/aprendizado sistemático;
- e) valorização das práticas de leitura como forma de protagonismo crítico e compreensão dos bens culturais;
- f) ampliação dos tipos e patamares de letramento (literário, científico, digital, etc);
- g) adoção de atitudes, valores e habilidades, numa perspectiva enunciativa de linguagem.

Conclui sugerindo redimensionamento do papel das práticas de ensino de gramática e de literatura presentes no currículo tradicional, consolidado [...]. (BRASIL, 2004, p. 40,41)

2.2.1 ABORDAGEM DA LITERATURA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Frederico; Osakabe⁷⁰, observando os problemas pelos quais passa o programa de ensino da Literatura consagrado pela tradição escolar, dirigido a um público tão heterogêneo como o atual, compreendem como bastante discutível a abordagem bem como algumas soluções adotadas pelos professores, baseadas no deslocamento de foco do fenômeno literário. Apontam como problemática a visão cronológica da literatura além da manutenção da concepção clássica de definição de monumentos e prestígio de antologias que introduziram a noção de cânone, tanto na escolha docente quanto na seleção realizada pelos manuais didáticos, escolhas que definiram os parâmetros da boa ou má literatura. Segundo eles “já se podia notar um patente descompasso entre os cânones assumidos pelos materiais didáticos e as profundas alterações que, desde o princípio do século, vinha sofrendo a literatura mundial, em geral, e a literatura brasileira, em particular”. (BRASIL, 2004, p. 65)

Os autores reconhecem o avanço das pesquisas lingüísticas, refletido no corpo teórico dos PCNEM e nas indicações para o trabalho com as línguas, porém não tecem as mesmas considerações para com a literatura, cujo caráter arbitrário, baseado em predeterminações e preconceitos suscitou uma espécie de rebeldia ao veto de apreciação pessoal e livre escolha das obras, exposta nos relatos já citados. Segundo os especialistas, tanto o estudo da Gramática quanto o de Literatura estariam subordinados ao conceito amplo de linguagem, cujo conhecimento foi incluído nas habilidades da área. Conforme avaliação, a abordagem de conteúdos de forma tradicional dilui sua particularidade a apenas uma das múltiplas competências a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa. (idem, p.72)

Para eles, os PCNEM apresentam atitude duplamente problemática em relação ao ensino da literatura: ou descaracterizam-na completamente, de maneira complacente, ou

⁷⁰ BRASIL, 2004. Cf versão eletrônica disponível no site do MEC.

mantêm os padrões tradicionais, tomando-a como portadora de conteúdos culturais. Destacam que mesmo os exames vestibulares têm investido mais na verificação da experiência de leitura do aluno quanto aos textos literários e não propriamente na história da literatura ou nos elementos contextuais. Declaram ausente uma perspectiva que se harmonize com os objetivos mais recentes de ensino, visão da qual discordamos por entender que tal perspectiva está implícita e merece detalhamento. Criticam os PCNEM afirmando: “não normativos, abandonam os professores na generalidade de suas sugestões. Temendo parecerem tradicionais[...], alijam a experiência literária para uma vala comum na qual se mesclam produções literárias e não-literárias[...] Temendo afirmar, não propõem”.(BRASIL, 2004, p.75) E apresentam seu conceito de texto literário:

O texto literário é elaborado de um modo peculiar que, normalmente, vai além das elaborações lingüísticas usuais (sintaxe usual, combinações usuais, frases usuais) e das significações comuns. Isto pelo fato de que o texto literário, como qualquer realização estética, não se origina obrigatoriamente de uma necessidade prática_ não constitui uma resposta a uma solução imediata e, por isso mesmo, se constitui num exercício de liberdade lingüística como nenhum outro uso o consegue ser. (idem, p. 75)

Os especialistas aceitam que o fato poético ocorre também nas criações de consumo maior e declaram: ...“retomemos a sempre lembrada e oportuna idéia de que o fenômeno literário (ou o fato poético) ocorre também nas criações de consumo maior como a música popular” [...]. Advertem que convém não confundir algumas questões: “há que se distinguir aquilo que consiste o texto literário daquilo que se situa mais no plano do lugar comum. Mesmo autores como Chico Buarque, Caetano, Djavan [...] nem tudo o que produzem poderíamos denominar como literário” [...]. Afirmam que o mesmo se aplica à comparação entre Machado e Paulo Coelho. (BRASIL, 2004, p.77)

De nossa parte, entendemos que a argumentação de 2004 nas passagens citadas também não definiu elementos e categorias de análise que explicassem seguramente a diferença entre canção popular e poesia literária e entre a prosa de ficção de Machado e a literatura de viagem, de iniciação, de Paulo Coelho, permanecendo na generalidade de que acusam os PCNEM (1999). Como reconhecer o efeito de estranhamento que indicam como parâmetro de identificação do literário?

Apreciamos e mesmo submetemos alunos de graduação em Letras à análise de canções dos autores mencionados, encontrando complexidade e densidade semântico-estilística nas canções, as quais valorizamos, porém preferimos não agrupá-las no conjunto poesia, mantendo a distinção registrada por Moriconi (2002) que estabelece o suporte como um dos elementos definidores do gênero.

Os críticos seguem problematizando alguns relatos dos PCNEM, tópicos os quais já havíamos identificado como fragilidades do documento, desde a montagem de nosso projeto de pesquisa em 2001: “Machado de Assis é literatura e Paulo Coelho não”, quando convocam Guimarães Rosa como exemplo de elaboração lingüística e grau de exigência interpretativo-estética, colocando, ainda sob medida, nos pratos da balança, de um lado, Clarice Lispector e, de outro, a Senhora Leandro Dupré (sic). Afirmam, em relação a Paulo Coelho e, por extensão, à Senhora Dupré que “são pouquíssimos os momentos em que seu texto atinge o mínimo grau de diferenciação do senso comum, das significações mais usuais e dos estereótipos” (idem, p.77), avaliação da qual não discordamos, porém, pensamos que a TL possa orientar critérios metodologicamente definidos e mais claros de apontamento das divergências que a simples diferenciação do senso comum. Ou melhor, pensamos que há critérios de particularização inequívoca do que seja literário ou não, a literariedade e o procedimento estético enquanto singularidade da linguagem literária, determinantes que demonstraremos em forma de contribuição para com a esfera pedagógica.

A primeira etapa do item 3 da análise, denominada “Algumas Idéias” conclui-se, ponderando:

[...]não é apenas pelo grau de exigência que se qualifica o melhor autor ou a melhor obra, trata-se, como dissemos, da particularidade (do trabalho) de sua elaboração em que se fundem singularidade lingüística e de constituição de uma nova percepção. No caso de Paulo Coelho, autor facilmente assimilável, não há nenhum tipo de singularidade, nenhum tipo peculiar de elaboração. *Desse modo, se não é possível ter, de modo absoluto e excludente, critérios para distinguir aquilo que é ou não literatura*, há, pelo menos critérios de avaliação que nos permitem entender que uma Clarice Lispector é melhor escritora do que uma Senhora Leandro Dupré⁷¹(sic) (grifo nosso).

É possível inferir do julgamento uma apreciação preconceituosa e arbitrária em relação “à Senhora Dupré” e, por extensão, a Paulo Coelho, tal qual acusam os PCNEM. Por ora, devemos fixar princípios estéticos e recomendar que a escola deixe as paixões fora dos muros, pois os jovens procurarão por si os fenômenos de venda nas livrarias e nos cinemas_ “os que podem”_ e os que não podem, por fatores econômicos, os procurarão na biblioteca da escola, que deve oferecê-los. Embarcar na viagem à “Ilha Perdida”, do “Cachorrinho Samba” (aqui ou na Rússia), ou no “ Diário de um mago” tem um nome: fruição, deleite individual. Não podemos negar que essa literatura seja educadora dos leitores em formação.

Entretanto, a literatura como processo e como sistema, conforme orienta Candido, (1957) e conforme o nível do EM deve se adequar, cabe a nós, educadores, divulgar, pois a mídia não a focaliza como alvo de consumo, sem dizer que habilidades mais complexas, oriundas dessas leituras, precisam ser formadas no nível de ensino de transição da infância à fase adulta. Se a escola não mudar seus métodos, apenas a compreensão superficial e instantânea do tempo da virtualidade tomará alguns minutos dos jovens, enquanto a compreensão vertical dos textos literários continuará negligenciada.

Os pesquisadores passam, então, na seqüência da avaliação dos PCNEM, a adentrar outro domínio das discussões literárias, o do cânone e afirmam: “se não há critérios

⁷¹ BRASIL, 2004, op cit p.77.

absolutos para se distinguir o que é ou não é literatura, mais difícil é afirmar a existência de critérios absolutos para [...]os melhores ou piores na história literária ou no quadro[...]da tradição,[...]sobretudo[...]da literatura mais recente”. (BRASIL, 2004, p.78) Superando a linha problemática do julgamento de valor, extraem duas conseqüências pedagógicas das considerações que teceram: o modo de condução da experiência literária e a propriedade da definição do cânone nesse nível de ensino, focalizando os conceitos de permanência e transitoriedade.

... a vida literária dentro da história cultural de um país não erige padrões eternos e por isso mesmo não define normativamente quadros definitivos de referência para a posteridade. No entanto, não é possível uma cultura sobreviver sem tais padrões. Assim, a noção de cânone guarda relação com a transitoriedade, com a época e sua fugacidade, mas, também, com a permanência. Por isso, embora nada se possa considerar definitivo em matéria de excelência estética, dificilmente se poderá considerar como gratuito o efeito de permanência de obras que mantêm, mesmo com o passar dos séculos, o vigor do momento de seu aparecimento.(BRASIL, loc cit, p.78)

Os especialistas insistem que nenhum aluno é completamente alheio à experiência estético-literária, pois é capaz de reconhecer fenômenos lingüísticos altamente particularizantes nas mais diferentes funções dos meios de comunicação. Admitem que as canções de ninar, os contos populares anônimos e a música de consumo fazem parte da experiência cotidiana, entretanto reiteram que “raros terão sido os momentos de fruição da literatura escrita [...] pela população, que deixa para um plano secundário o interesse por uma literatura de pura fruição”.

[...]assim, à escola em geral, e, ao Ensino Médio, em particular, cabe exercer esse papel que deve ser encarado não como imposição curricular, mas como disposição de uma chance única, cujo acesso as exigências da vida cotidiana tendem a vedar. A experiência literária torna-se assim uma exigência ética da escola. É o momento do exercício de percepção e de incorporação de um tipo de discurso ou comportamento lingüísticos que corresponde ao exercício pleno da liberdade criadora.(BRASIL, loc cit, p. 79).

Finalizam a crítica dos PCNEM (1999) e de seu documento complementar, os PCN+ (2002), recomendando metodologicamente que a atenção para a novidade e a análise dos vários modos pelos quais ela se formula constitui momento privilegiado em que o aluno compreenderá, “*mais pela intuição do que pelo intelecto*”, o que torna um texto particularmente expressivo, e literário, conseqüentemente (BRASIL, 2004, p. 80 grifo nosso).

Discordando do ponto de vista apresentado, argumentamos em favor de descartar procedimentos pautados na intuição ou no impressionismo, que continuem a propagar a omissão e entendemos que o caráter sistemático dos estudos no EM consiste exatamente na adoção de critérios de observação, experimentação, identificação, julgamento crítico e avaliatório da adequação dos procedimentos estéticos utilizados bem como de iniciação na investigação de processos matemáticos, físicos, químicos, biológicos, lingüísticos e, por extensão, científicos e culturais, em geral.

Compreendemos que a análise literária não deve se ater rigorosamente a processos pré-definidos e sistemáticos permanentes, porém para a finalidade à qual se destina este estudo, a de evitar o caráter empírico, intuitivo, impressionista, de cunho subjetivo ou, mais grave, a ausência de critérios de orientação dos estudos dos adolescentes, pensamos que seja eficaz a sistematização operacional em favor do trabalho docente e da atividade intelectual dos alunos, do exercício dialético de leitura do texto estético, *a priori*, e, *a posteriori*, reconhecimento e identificação da *poiésis*, procedimento de criação do autor ao manipular elementos que revelam o valor estético da obra.

Tememos que, para os professores da rede, bem como para os professores de literatura, em geral, a presente avaliação permaneça na generalidade de que acusou os PCNEM e na omissão de critérios, mantendo a prática ora no intuicionismo, aproximando produções populares, que não deixam de ser expressivas, às de eficácia estética reconhecida e passível de análise científica, motivo pelo qual existem pesquisas em desenvolvimento no

país, desde a instituição da TL como disciplina e área de aplicação desses conhecimentos. Tememos, ainda, que o caráter arbitrário do ensino da Literatura bem como o deslocamento de foco do fenômeno literário identificados permaneçam como obstáculo insuperável ao domínio das competências e habilidades requeridas sem a definição clara das categorias de análise e sem orientação metodológica que encaminhe o desdobramento dos conteúdos.

Para Frederico; Osakabe a demonstração da particularidade do processo literário é fundamental, pois recusa o lugar comum e as fórmulas repetidas e previsíveis: “não há porque fugir da visão canônica que se tem da literatura, desde que se assuma que essa visão tem, ao mesmo tempo, implicações de permanência e transitoriedade. E o que permanece é o que conta na formação do aluno.”[] Completam: “abrir mão das eventuais diferenças entre obras e autores em nome de um equivocado democratismo pedagógico é abrir mão de uma aproximação com um domínio da linguagem verbal capaz de transformar, pela riqueza de suas diversidades, o aluno no sujeito com que todos sonhamos.”(BRASIL, 2004, p. 80)

Concordando que o conceito de literatura e de texto literário não seja tão discutível mas que seja, sim, amplamente discutível, a abordagem do conhecimento literário na escola, afirmamos anteriormente e reiteramos que, para nós, o problema do conhecimento literário e da interpretação dos textos em geral não é, propriamente, de complexidade do conteúdo, mas metodológico. As formas de abordagem cristalizadas pela tradição cronológica, centrada em critérios externos de apreensão ou compreensão, se chocam frontalmente com a visão dialógica e as teorias da linguagem atuais, que partem da criação lingüística enquanto efeito estilístico ou de singularidade em direção à consideração das diferentes linguagens, privilegiadas a partir do desenvolvimento tecnológico do século XX.

A abordagem externa não deve ser descartada, porém, a interna tornou-se substrato, expressão anterior ao conteúdo, justificando indagações contextuais e sócio-culturais do momento que o texto representa. A redução do processo de experiência literária a

obras ditas “de fácil assimilação” ou “digeríveis” e a manutenção de critérios externos, como o vestibular ou os modelos consagrados pela tradição não podem constituir fonte inequívoca de referência do professor.

A criação de uma antologia da classe, do grupo ou individual, a partir do levantamento estético do patrimônio nacional, deve ser estimulada para que os alunos identifiquem nos textos que selecionaram critérios de gosto ou propriamente estéticos que os fizeram reconhecer nessas obras o caráter literário. Tais expedientes estimulam a experiência estética. Além dessa forma de protagonismo do leitor, atividades de simulação deverão ser estimuladas, por meio de projetos em que os alunos declamem, dramatizem e protagonizem os textos, com caráter de vivência. Deverão, também, demonstrar, a partir da representação cênica, a investigação e compreensão do fenômeno sócio-cultural nele contextualizado, características de seu período de surgimento, comparando-o com o presente ou com criações de épocas e linguagens distintas.

2.2.2 AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DE LITERATURA A PARTIR DA CRÍTICA AOS PCNEM

Frederico; Osakabe apontam, no que concerne à categoria da Literatura, “certa inércia científico-pedagógica, de um lado, e, de outro, uma suposta homogeneidade cultural (e por que não social?) do corpo discente do EM” a manter o currículo tradicional, no qual não existiam dúvidas tão frequentes quanto hoje, pois a estrutura escolar anterior era altamente seletiva e passava por rigorosa filtragem, reafirmando as condições de origem dos alunos. Segundo os autores, para aqueles alunos da elite, não era necessário indagar: *‘Devemos ensinar os clássicos?’*[...] (BRASIL, 2004, p. 60 grifo nosso). Porém, as demandas atuais do público do EM, de origem social diversa, com características culturais e lingüísticas muito

peculiares são completamente distintas das daquele público suposto pelo antigo currículo. Conforme os pesquisadores, a democratização do ensino, *por decreto* não levou em conta diversos fatores, dentre os quais:

[...]d) constituição, no plano acadêmico, de um conjunto de conhecimentos suficientemente forte para propor estratégias pedagógicas e formulações conteudísticas, de modo a proporcionar ao novo público uma formação equivalente àquela anteriormente dada a um segmento privilegiado.
[...] O resultado automático desse processo foi o rebaixamento de nível e de exigências de ensino, rebaixamento justificado por uma suspeita preocupação de adequar o ensino às condições do aluno. (BRASIL, 2004, p. 60, 61).

Os especialistas apresentam duas prováveis justificativas para a nova problemática do ensino: a primeira, “uma visão demagógica do processo educacional, num regime político de exceção”_segundo eles, mais explicável_ e a segunda, “uma retórica complacente e populista que seduziu boa parte dos responsáveis pela educação”(idem p.62). A verdade é que tais fatores afetam diretamente o ensino da Literatura, resultando em “práticas redutivas do processo de assimilação da experiência literária, deslocamento de seu foco e fuga do contato direto com o fenômeno literário”. A análise detectou “substituição da literatura ‘difícil’ por uma literatura mais digerível; redução a um conjunto de informações externas às obras e aos textos, bem como a substituição dos textos originais por simulacros”(idem p.63).

A análise declara que a referida força de inércia que moveu os alunos, atingiu também a tradição consagrada em modelos definitivos, estabelecidos por concepções muito antigas, priorizando a visão cronológica da literatura pelo modelo greco-latino que moldou o aluno a uma realidade ideal. Segundo eles, o antigo domínio dos instrumentos de erudição para atuação pública, como a retórica e a visão da arte e da literatura, consagrados pela tradição nas particularidades lingüísticas prestigiadas em antologias, na concepção clássica, se reduziu ao conhecimento dos procedimentos estilísticos e sujeição aos modelos não estéticos, as quais facilitaram o acesso do aluno aos textos.

Um conjunto de informações a respeito das obras e dos autores ainda se faz presente nas indicações dos programas de ensino e de vestibulares, *em detrimento do conhecimento analítico das obras* que compreendem o patrimônio literário e suas manifestações. As profundas alterações na produção da literatura do século XX, tanto mundial quanto nacional, só passaram a ser observadas finissecularmente, período que submetemos à análise e que se mostra imperativo das mudanças a executar na atualidade. Não há como manter as velhas práticas num contexto tão distinto, em todos os sentidos.

Frederico; Osakabe ainda analisando os PCNs, nos diferentes níveis, avaliam os PCNEF como mais consistentes e propositivos que os PCNEM, principalmente em termos de Língua Materna

[...]porém, no caso da literatura, coloca-se para o professor uma questão de base: a que vem a literatura para os alunos em geral, quando se entende que boa parte deles não terá condições [...]de seguir um curso superior?[...] Logo, a presença da Literatura no Ensino Médio tende a responder a desígnios estranhos `a vida de seus maiores interessados[...]

Os responsáveis pelos PCNEM relativos à literatura parecem ter sentido claramente os efeitos desta constatação. Resta saber se esse documento propõe orientações (ou parâmetros) que de fato permitam a presença adequada do ensino da literatura ou se, na falta dessas orientações, simplesmente a excluem do quadro de preocupações do Ensino Médio. A impressão que se tem da leitura dos PCNEM é que os seus responsáveis optaram pela segunda alternativa, mas sem afirmá-lo categoricamente.(BRASIL, 2004, p. 67).

Declaram que a “inexistência de critérios para se separar o literário do não literário”, bem como a “arbitrariedade no ensino da Literatura” são predeterminações e preconceitos encontrados no documento orientador dos estudos no Brasil. Por pertencer à filiação teórica da literatura objetivamos explicitar pelo menos alguns desses critérios, assumidos como inexistentes pelos especialistas, principalmente os centrais, inequívocos e decisivos no tratamento da disciplina. Além de pretender auxiliar com uma modesta proposição que poderá ser assumida como orientação de procedimentos para implementar o

trabalho interdisciplinar, integrando as diversas linguagens, materializadas em textos não divorciados de seu contexto, é nossa intenção deixar clara a distinção entre a focalização de aspectos internos e externos às obras, abordagem, intra e interliterária ampliada pela extraliterária, congregando conhecimentos por meio do levantamento de isotopias que, em nossa concepção, revelam significados complexos no/do estudo da literatura.

As estratégias de estímulo ao protagonismo juvenil, determinadas pelas novas concepções pedagógicas, adaptadas às características da faixa etária, elevando o aluno à categoria de sujeito da aprendizagem, serão recomendadas como práticas ainda não consolidadas, propiciando, por intermédio da Literatura, a aproximação inter-áreas.

Ao analisar o conjunto de competências a desenvolver no domínio geral das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os autores afirmam não haver uma “competência específica para as manifestações estéticas em geral e, em particular, para a literatura”. Segundo eles, todo o velho programa de Literatura do colegial vem resumido no capítulo posterior dos PCNEM (BRASIL, 1999, p.145), na competência relatada a seguir, sucedida de avaliação:

Recuperar pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.

[...] continuamos no mesmo patamar definido por legislação anterior a 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases conferiu ao professor total liberdade de organização de seu programa, liberdade de que os agentes, professores e autores de livros didáticos, não conseguiram usufruir (BRASIL, 2004 p.72).

Segundo os analistas, o lugar da literatura no documento autoriza seu “deslocamento a um plano insignificante nas preocupações pedagógicas” do EM. E os PCN+⁷², que deveriam especificar as lacunas do documento original, corroboram com o

⁷² Cf PCN+2002, p. 68, item 9 e p. 69, item 4.

mesmo, insistindo no caráter lúdico e prazeroso da fruição literária[...] adereço que distrai⁷³ (BRASIL, 2004 p.72).

Frederico; Osakabe salientam que a “generalidade própria das DCNEM foi mantida nos PCNEM, o que não deveria ocorrer, devido à natureza distinta dos dois textos, por isso não há incongruência entre os mesmos. Entretanto, o objetivo primordial dos Parâmetros, de discussão e particularização das diretrizes não se realizou, mantendo, da mesma forma, a “omissão de parâmetros” orientadores da prática docente: “É possível a conclusão de que o ensino da Literatura, tal como se vislumbra nos PCNEM, está inteiramente fora de sintonia em relação àquilo que tanto as expectativas sociais e escolares (ENEM) quanto as universitárias vêm formulando”. (BRASIL, 2004, p. 74).

Os analistas consideram que as novas teorias psico-pedagógicas, bem como as do campo de investigação da Lingüística e da TL, exigiram mudanças educacionais, assentadas no princípio da liberdade de escolha de conteúdos mais assimiláveis para os que ministram e para aqueles que os recebem, o que provocou vários equívocos, dentre os quais a intimidação dos agentes educacionais, que reduziram o nível de exigência, tido como autoritário, em prol de uma convivência sem conflitos, em detrimento de um processo formador qualitativo. Concluem: “não há um momento, um gênero ou um autor pelo qual o aluno possa ser iniciado academicamente em literatura. A única exigência no caso será a da escolha de um material que ao mesmo tempo que potencialmente provoque empatia por parte do aluno, não repita experiências já assentadas[...] (BRASIL, 2004, p.80)

À guisa de conclusão da análise dos documentos oficiais que nortearam o trabalho com a Literatura na escola, ao longo dessas três décadas, consideramos que as mídias audiovisuais têm seqüestrado o tempo e o hábito de leitura dos adolescentes; por isso tornou-se inadiável solicitar dos sistemas de governo e setores responsáveis pela organização

⁷³ ver PCN+, BRASIL, 2002, item 5, p. 67.

educacional a modernização dos suportes de codificação da linguagem e da arte, que se configura em recursos para a dinamização da *práxis* como: a) coleções e gravações das grandes obras literárias narrativas em fitas de vídeo, DVDs ou softwares para acervo da escola, associadas a b) projeções de obras de arte em filmes ou softwares e músicas, em coleções de CDs, executadas nas diferentes épocas, bem como c) filmes e gravações de declamações de poemas sedimentais do cânone nacional, por artistas jovens das redes de TV, enquanto diferente linguagem ou modalidade que estimulará o estudo da linguagem verbal escrita; d) CDteca, filmoteca; enfim, recursos das tecnologias da informação e comunicação que subsidiem proposições teórico- metodológicas nas diferentes linguagens ou semióticas, em decorrência da imposição sócio-histórica da pós-modernidade.

As instituições oficiais devem se encarregar de encomendar e distribuir tal material, que muito significará em termos de melhoria da qualidade da aprendizagem. A percepção dos jovens precisa ser aguçada para ativar a inteligência. E o arsenal de apoio ao professor, enquanto ferramenta de trabalho não deve se constituir apenas de Parâmetros teóricos e livros didáticos, mas também de recursos tecnológicos das tendências contemporâneas, em quantidade suficiente. A mediação do trabalho fica a cargo do professor, que deverá fazer cumprir o desenvolvimento das competências de representação e comunicação; de investigação e compreensão e de contextualização sócio-cultural.

Concluída, portanto, a metareflexão sobre as concepções expressas nos documentos complementares, que estimulam a redefinição do paradigma para o século XXI, os PCN+(2002) e as OCEM (2004), passamos a analisar se existe sincronia entre o desenvolvimento dos estudos literários e a produção dos manuais didáticos; os motivos da escolha dos professores, se existe autonomia ou dependência das proposições dos manuais,

por utilitarismo paródico⁷⁴ e se foi possível à escola brasileira acompanhar as transformações do mundo da comunicação, propiciando inovações na abordagem da literatura.

Concordando com Frederico; Osakabe (BRASIL, 2004) que a única exigência é a escolha de um material que provoque empatia, passamos a descrever a análise do LD enquanto recurso concreto de acesso do aluno ao conhecimento teórico, numa formulação relativamente adequada à sua faixa etária e também de acesso do professor a estímulos mais convenientes à construção e mediação do saber. Procuramos demonstrar que o professor, enquanto mediador do processo de construção do conhecimento, deve desencadear : a) etapa inicial de estímulo, a partir de uma obra selecionada no recorte do livro; b) etapa intermediária de relação com outros conhecimentos sintetizados no LD (históricos, sociais, etc.) ou c) etapa de sedimentação e fixação dos conteúdos desenvolvidos durante as aulas, em casa_ oportunidade que o livro oferece a quem tem dificuldade de manipulação ou de acesso aos materiais, por falta de habilidades de estudo e pesquisa.

2.3 ABORDAGEM DA LITERATURA NO MANUAL DIDÁTICO

Pergunto: é possível ensinar literatura sem contextualizar a produção literária? É possível falar de Os Lusíadas sem falar da expansão marítima portuguesa e do Vasco da Gama, em particular? É possível discutir a Carta do Caminha sem discutir o olhar dos portugueses sobre a terra nova (visão do Paraíso, do bom selvagem, do mercado fornecedor de matéria-prima, da mão-de-obra, etc.)? É possível discutir Naturalismo no século XIX sem mencionar Darwin, Marx e tantos outros? É possível ler o Drummond das décadas de 30 e 40 sem discutir o nazi-fascismo?...

José de Nicola⁷⁵

⁷⁴ Cf Lajolo 1994, p.11.

⁷⁵ Ver entrevista com o autor, questão 10 no anexo B.

O manual didático *Literatura Brasileira - das origens aos nossos dias*⁷⁶ representa, os diversos manuais adotados no Ensino Médio, sendo objeto de verificação da aplicação prática relacionada às mudanças de abordagem nos estudos literários, no desenrolar de suas três edições. Sua apresentação e seleção procura responder, por amostragem, de que forma os livros refletiram a mudança de paradigma sócio-cultural e educacional e, em que medida, esta mudança foi eficiente, se somente no plano conceitual ou também no plano operacional, considerando a demanda da sociedade no presente.

Apesar da plena consciência de que o lirismo de um poema de Drummond ou a excelência narrativa de Machado, ao problematizar a existência, requerem acesso às fontes originais, é forçoso reconhecer e considerar toda a problemática da leitura e do ensino bem como as dificuldades reais de acesso do aluno brasileiro e do professor de Educação Básica aos bens culturais. Permitir e manter a seleção desses conteúdos no currículo exige articulações que se distanciam das condições ideais e requerem adaptação da realidade imediata da escola, do concreto ao possível.

A autonomia concedida ao professor desde a legislação anterior a 1961, na organização de seu programa, tanto de Língua quanto de Literatura, foi parcial e cruel se procurarmos responder de que forma ele poderia desenvolver técnicas e procedimentos de leiturização sem textos e sem obras na quantidade necessária ao desenvolvimento real da *práxis*. A reprodução mimeográfica, apelo às cópias, bem como a produção de transparências foi um imperativo didático imposto ao docente que, dentre outras razões, teve e tem suas práticas avaliadas como fragmentárias, reprodutoras e descontextualizadas.

Os livros didáticos tornaram-se, por isso, ferramentas, os “aliados” do docente na socialização e democratização do saber oferecido à grande população que teve acesso à

⁷⁶ autoria do prof. José de Nicola, publicado pela editora Scipione em 1984.

escola⁷⁷, pois o nível de formalidade próprio das publicações acadêmicas e indicativas, pela complexidade de sua organização, se mostrou inadequado para o ensino de crianças e jovens de qualquer classe social, especialmente da majoritária.

Os entraves da formação e competência docente têm sido amplamente problematizados, razão pela qual nos furtamos em focalizá-los. Inclusive programas e recursos têm sido destinados a esta causa⁷⁸. Cuidemos de abordar a questão técnica de redefinição do currículo bem como das estratégias de estudo da literatura sem apontar culpados pelo insucesso nas práticas de leitura. As fragilidades existem nas diferentes instâncias e cada qual deve assumir sua tarefa. O salto a pesquisas mais complexas e encorpadas deve partir da condição real e, por ora, o que parece ser acessível e real, do ponto de vista do professor, é o livro didático, não pelo caráter formativo que os MD adquiriram, com suplementos e encartes destinados ao estudo e orientação docente, mas pelo grau de acessibilidade do aluno, que o recebe emprestado por um ano ou definitivamente, enquanto recurso de formação de uma biblioteca inicial⁷⁹.

Se houver necessidade de críticas, critiquem-se as políticas públicas associadas aos interesses de mercado editorial, pela produção multiplicadamente acelerada na última década, regulada pelo PNLD⁸⁰. Interesses à parte, trabalhemos por subsidiar o professor, orientando-

⁷⁷ Constatem-se os dados de matrícula e ingresso ao EF e EM após a última LDBEN/96 que tornou a Educação Básica obrigatória. Bibliotecas das melhores universidades não conseguiriam suprir tal demanda. O livro didático passou a ser única fonte de consulta e de pesquisa da maioria dos alunos brasileiros.

⁷⁸ Programas de Formação Continuada têm sido disseminados no país desde a década de 90: “Projeto Ipê”, PEC, “Teia do Saber”.

⁷⁹ A partir de 2003, o MEC passou a distribuir mini-dicionários e uma mini-coleção denominada “*Literatura em Minha Casa*” por intermédio das Secretarias Estaduais. A maioria dos estudantes leva a coletânea recebida para casa, porém, se a escola não operacionalizar meios de aproveitar este material e desencadear o estudo ou manuseio do mini-dicionário, da mini-gramática e das primeiras coleções, os recursos resultarão perdidos, representarão uma fruição inicial e, posteriormente, não se pode calcular o destino dos livros. Há constatações de que folhas de cadernos distribuídos gratuitamente às crianças nos Programas servem de papel substitutivo da palha na feitura de cigarros caseiros pelos adultos. Quem garantirá que os livros não tomarão destinos semelhantes, conhecendo as condições da população brasileira?

⁸⁰ Ressalte-se que no estado de São Paulo, a CENP solicitou a incorporação de módulos “paradidáticos” e, posteriormente, de módulos ficcionais e não ficcionais ao programa de distribuição escolar dos livros. É necessário observar o fenômeno de agrupamento das editoras em blocos com predominância internacional passando a explorar o mercado brasileiro.

Os procedimentos⁸¹ para a realização de uma *práxis* transformadora, possibilitando o deslocamento para a novidade, proposto por Frederico e Osakabe nas OCEM/2004.

Situado o contexto da distribuição dos livros didáticos no Estado convém descrever o movimento sintetizado na disposição do manual *Literatura Brasileira*, fruto da consideração dos aspectos abordados nesta colocação do problema e também das mudanças de concepção do autor, algumas das quais apontam o desenvolvimento teórico da área de linguagens, evidenciando as relações implícitas entre as publicações institucionais.

O livro apontado por 40% dos professores teve, até o presente, três versões que apresentaram mudanças significativas, identificadas pelas capas e *layout* bem como pelo número de páginas e caracteres gráfico-visuais ampliados gradativamente. Além da visível forma de exposição, renovada a cada década, o manual assumiu nova configuração, aspecto associado ao movimento conceitual registrado nos documentos oficiais e didáticos, oriundos da mudança de pensamento teórico da década de 80 do século XX até o presente. Na atualidade, há outros manuais interessantes, expondo formas de abordagem instigantes e modernas, porém o *Literatura Brasileira* foi pioneiro na relação entre as diferentes linguagens, segundo dados coligidos e análises efetuadas⁸².

Observa-se que uma série de manuais permaneceram na projeção enfática e tradicional da cultura gráfica e da linguagem verbal até o princípio do séc. XXI, apresentando, esporadicamente, ilustrações que servissem de exemplo e contextualização do período estético tratado, porém, o manual-objeto da presente investigação, apesar de se destinar, a princípio, a um público que anseia aos estudos posteriores, foi ousado e inovador em seu projeto pedagógico para o EM. Percebem-se nele resquícios da cultura do vestibular, do

⁸¹ A CENP(SEE/SP) instituiu a partir de 2004 o Programa Formativo de EAD “Tecendo Leituras” via mídia televisiva, com a participação interativa dos ATPs e docentes por meio de videoconferências, orientando estratégias de leitura dos livros distribuídos, que constituem as bibliotecas das UEs.

⁸² se não somente no período de quatro anos de pesquisa, também na atuação no magistério ao longo de 20 anos, selecionando materiais e instrumentos pedagógicos para o ensino de Língua e Literatura, na prática da sala-de-aula e na função de ATP de Língua Portuguesa.

conhecimento informativo e dos exercícios de memorização e treinamento por testagem, imposições editoriais do mercado, que acata as exigências de demanda múltipla de interesses. Contudo, pode-se verificar que o livro confronta dialeticamente diversas linguagens, seja a das artes, seja a das diferentes instâncias do conhecimento tradicionalmente expresso pela linguagem verbal.

Sua primeira edição foi publicada em fins de 1984. O recorte da 1ª versão apresenta a visão de literatura e de história da literatura, vigentes na década de 80. Segundo o autor:

Na época, os manuais mais vendidos eram alguns que vinham da década de 50/60 e o do Douglas Tufano, da Editora Moderna; todos muito tradicionais e tratando exclusivamente dos textos literários, sem qualquer trabalho paralelo.

As duas últimas edições (já no final da década de 90) apresentaram tratamento mais elaborado na parte gráfica (ganham cores e papel couchê) e um certo refinamento no conteúdo — tanto teoricamente quanto na parte prática — e um trabalho mais intenso e sistematizado com as obras de arte⁸³.

Os conceitos adotados na 1ª versão (1984) partem da visão crítica endossada por José Veríssimo, retomando uma síntese da concepção grega de Literatura, a rigor, iniciada por Platão e sistematizada por Aristóteles⁸⁴ até o presente, conforme promete o título: *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*.

Nicola (1990), ao prefaciar a 2ª versão do manual, explica que passados cinco anos de seu lançamento, a obra pedia atualização. Afirma não ter havido modificações estruturais, porém nova apresentação gráfica se fazia necessária, além da ampliação de abordagem e introdução de novos textos. A primeira alteração importante que caracteriza a segunda versão, em nosso ponto de vista, é a breve passagem pelas diversas manifestações artísticas como a pintura e a escultura, logo no primeiro capítulo, intitulado *A Arte Literária*, buscando unidade

⁸³ 2004, entrevista em anexo.

⁸⁴ filósofo que já desenvolvia o método de sistematização científica e que nos legou princípios, categorias e conceitos que permaneceram relativamente estáveis no conjunto teórico que hoje conhecemos, inseminando novos paradigmas.

temática entre diferentes linguagens e formas estéticas, por certo já denunciando a intuição e intenção do autor, que tomou emprestado a Wellek; Warren (1976) o referencial teórico para a aproximação que buscava realizar, ao afirmar que *a literatura é uma dentre as várias formas de manifestação da arte*, como o são a pintura, a arquitetura, a música, a dança e a escultura, numa concepção mais atual de linguagem (grifo nosso).

A linguagem é o material da literatura, tal como a pedra ou o bronze o são da escultura, as tintas da pintura, os sons da música. Mas importa ter presente que a linguagem não é uma matéria meramente inerte como a pedra, mas já em si própria uma criação do homem.⁸⁵

Observamos, em consonância com esta fundamentação e buscando o princípio da intertextualidade, que dois tipos de texto passaram a figurar, correlativamente, no manual: os literários do período estudado, representativos daquela estética e os literários ou não-literários, verbais ou não-verbais do mesmo período e/ou de outra época, permitindo o estabelecimento de relações _ uma das competências solicitadas no rol de habilidades a desenvolver, em leitura, nas atividades textuais, compromisso com a perspectiva educativa nacional, que o livro já tentava assumir.

Em função das prioridades⁸⁶ de tornar o estudo de Literatura agradável e atual e, em particular, do compromisso educacional de formar bons leitores, o *LBOND* sugere trabalho com diferentes textos e linguagens _ músicas e obras de arte, a princípio, intensificando o método comparativo na 2ª versão, de 1990. A partir da 3ª versão, passados sete anos da segunda reedição, Nicola declara na apresentação, datada de 1997, publicada em 1999, ligeira modificação, com o acréscimo de três novos capítulos, nos quais busca pontos em comum entre as artes, destacando nelas a possibilidade de recriação da realidade. Publica pinturas e desenhos de Portinari e Picasso, relacionados aos textos de Cervantes e Drummond,

⁸⁵ ver NICOLA, 2003, p.11.

⁸⁶ Cf se pode constatar na entrevista, tal qual na apresentação da própria publicação.

além de fotografias e esculturas que explicam o modo de expressão e o material utilizados enquanto elementos caracterizadores da forma e estilo de cada artista.

O autor afirma partir do princípio de que “a literatura é reflexo de um momento histórico e que, por esta razão, aborda, em cada estilo de época, os determinantes econômicos, políticos e sociais, bem como suas relações com a produção artística”. Justifica que, embora seguindo a ordem cronológica, das origens ao final do século XX _questão já discutida na Proposta (SÃO PAULO, 1987) _ procura *romper a fronteira das datas e da memorização*, devido ao caráter obsoleto da ênfase no conhecimento fragmentado, linear e estanque. (NICOLA, 2004, anexo B, grifo nosso).

Oportuniza, por meio do recorte textual, conforme também já sugerido na Proposta de 2º grau⁸⁷, o princípio dialógico de relacionamento do passado com o presente, a literatura com outras manifestações artísticas, o texto literário com a música popular, principalmente à guisa de contextualização.

Percebe-se que Nicola acata o princípio defendido por Antonio Candido (1957), também já citado na referida Proposta, de que nossa literatura “é galho secundário no jardim das musas”. Os três capítulos acrescentados referem-se, respectivamente, à arte, à linguagem poética e às origens da Literatura Brasileira, buscando o diálogo entre literaturas e as raízes de nossa produção. Portanto, o autor aceita e apresenta os determinantes que influenciaram a formação de nossa literatura, indicando aos leitores que é necessário e coerente estudar também a Literatura Portuguesa, nossa matriz cultural.⁸⁸ Amplia o capítulo final, das produções contemporâneas, com um painel sobre as artes plásticas no fim do segundo milênio.

Cada capítulo, na nova configuração do livro, traz, ao final, sugestão em filmografia, possibilitando relações com mais uma linguagem, a do cinema, fazendo

⁸⁷ ver SÃO PAULO, 1992, p. 47.

⁸⁸ Ver Proposta de Português, 2º grau, 1992, p. 43.

chamadas em diferentes cores e destacando, em quadros, a contextualização, por meio de recortes biográficos, questões teóricas, conceitos e referências, recortes que, na linguagem tecnológica constituem o hipertexto muitas vezes ignorado pela maioria dos docentes e alunos que, na faina de concluir programas e projetos agilizam as atividades, desconsiderando a ampliação de conhecimentos ou indicações de pesquisas e aprofundamento nos conteúdos abordados, marca da aceleração na busca do conhecimento, observada em nosso século.

Todo o trabalho de articulação sugerido no MD depende da mediação do professor, que precisa estabelecer relações implícitas entre conteúdos presentes em cada capítulo e (res)(signi)ficá-los, em contexto. O livro supõe, portanto, um profissional dinâmico que, para atingir as finalidades propostas, deve implementar o aproveitamento global e coeso do material, especialmente a potencialidade das diferentes linguagens configuradas.

Assim, o *Literatura Brasileira* constitui-se num sistema complexo, síntese de múltiplas determinações: indicativas federais⁸⁹; pedagógicas; de consumo; editoriais e de fundamentação na cultura formalizada, obedecendo a uma lógica que considera forças opostas entre estrutura e aspectos externos, em sucessivas alterações. No conjunto dos entraves enfrentados pelo professor, o livro contém possibilidades mais claras e palpáveis que as indicações e regulamentações oficiais, do ponto de vista operatório, talvez pela própria natureza distinta do objetivo das publicações acadêmicas comparadas às didáticas, considerando o público que as consumirá.

Foi possível verificar nas três versões as alterações de uma edição para outra, especialmente:

1) a ampliação gradativa do nível de complexidade das proposições apresentadas, suscitando novas capacidades do leitor, por meio da introdução sistemática de diferentes linguagens, apesar de a 1ª versão já apresentar articulação com a Música Popular Brasileira

⁸⁹ já que o autor parece ter acatado imposições do MEC para a publicação de obras didáticas, bem como naturalmente deve ter conhecido de antemão as indicações e Parâmetros Curriculares.

antecedendo os capítulos. A 2ª acentua a ênfase na apresentação de obras de arte visuais e a 3ª versão faz inclusão de anexo a cada capítulo, de referência em filmografia, contextualizada com o conteúdo estudado na unidade.

Este dado permite inferir que o livro encaminhou sua proposta no sentido de viabilizar a formação de um leitor proficiente nas diferentes manifestações da linguagem, trazendo uma contribuição à instrumentalização do trabalho didático na construção de habilidades, atitudes e conhecimentos para o aprendizado e domínio das tecnologias atuais.

2) É possível verificar que a seleção dos conteúdos contempla a abordagem cronológica das estéticas literárias, porém percebe-se a intenção do autor de possibilitar, por meio do *corpus* o rompimento da linearidade, ao potencializar relações: a) do passado com o presente, seja através das canções que antecipam capítulos ou da relação de um poema de uma época dialogando com o de outra; b) do texto literário com o substrato histórico; c) do conhecimento acerca da literatura com o conhecimento geral: social, político, econômico e enciclopédico⁹⁰.

3) A seqüência dos conteúdos mantém a organização cronológica dos capítulos, entretanto procura possibilitar a progressão da aprendizagem lançando mão do hipertexto nas laterais ou chamadas em diferentes cores e aspectos como descanso visual e atrativo que aguça a curiosidade do adolescente para fotografias de capas originais de livros e coletâneas literárias. Caracteres tipográficos diferenciados solicitam do professor mediação e, do aluno, atenção e pesquisa de dados complementares. Portanto, o manual procura obedecer à multiplicidade de estratégias de enfoque.

4) O conjunto dos conteúdos e o tratamento didático sugerido demonstram a necessidade de adaptação da metodologia de ensino ao desenvolvimento tecnológico-midiático.

⁹⁰ diálogo potencializado no corpo contextual das estéticas nas diferentes unidades.

5) A linguagem procura evidenciar o ponto de vista do autor em relação ao tratamento da literatura, mantendo o caráter documental, informativo do manual, enquanto instrumento de pesquisa, de consulta, apresentando não só conceitos históricos, verbetes e definições mas também a prática comparativa de leitura de diferentes gêneros e linguagens.

6) O MD se divide em dois tipos de atividade prática: a) seção intitulada “A Propósito do Texto”, incorporando a leitura de telas na 3ª versão, constituída de questões abertas, de forma não sistemática em todos os capítulos; b) exercícios, testes objetivos e questões de vestibulares, em função do público que o livro supõe atender. As atividades demonstram preocupação com a (re) construção do sentido dos textos, apesar de ainda apresentar resquícios da memorização estimulada por muito tempo pelo padrão do vestibular, baseado na informação e não especificamente na construção da textualidade⁹¹. Observa-se a tendência a apresentar análises mais completas na 3ª versão, que incorporou a seção “Texto Comentado”, também de forma não sistemática em todos os capítulos.

7) A amplitude do conteúdo proposto supõe o princípio de terminalidade da Educação Básica, possibilitando trajeto de estudo da Literatura Brasileira, pelos alunos adolescentes, em volume único.

8) O MD possibilita manejo prático de informações bem como a comparação.

9) É possível perceber quanto ao enfoque teórico-metodológico: a) revisão bem como renovação de conceitos, de uma versão para outra, em função dos pressupostos assumidos pelo autor, concernentes à evolução dos estudos literários. Nota-se uma passagem da concepção histórica, estabelecida pela linha cronológica, para a metodologia comparativa, estimulada pela Estética da Recepção e, daí em diante, o diálogo sistemático entre as diferentes artes até a 3ª versão; b) possibilidade de desenvolvimento de diversas habilidades e

⁹¹ A editora Ática lançou na década de 90, de Platão; Fiorin os manuais *Para Entender o Texto e Lições de Texto* que ensinam, a partir de modelos comentados, a (re)construir a textualidade dos textos, em sua maioria, literários, porém a proposta se mostrou complexa para o EM, tendo esses MD servido ao ensino superior, desde aquela época. O fato é que as análises descritivas passaram a fazer parte das obras didáticas com grau mais específico e modelar de orientação.

competências em leitura bem como a reflexão sobre as linguagens e propriedades estéticas; c) consideração da hipótese de aprendizagem por meio de um processo de inter-relação entre a obra, em sua relação com outras obras, outras manifestações artísticas e com a teoria; d) potencializa a exploração da relação texto/contexto bem como da relação entre as linguagens da literatura/ música/ pintura/cinema.

10) Quanto à natureza do material textual, o manual apresenta: a) diversidade de gêneros literários (lírico, narrativo, dramático) propostos para análise; b) diversidade de gêneros discursivos (HQ, publicidade, charges, canções, dialogando com textos estéticos); c) diversidade de contextos; d) diversidade de suportes textuais (necessidade de explorar livros, coletâneas, enciclopédias, verbetes de dicionários, CDs, DVDs, filmes em VHS, outros); e) presença da cultura popular, sobretudo por intermédio da música; f) possibilidade de explorar a oralidade e as manifestações populares.

11) Quanto à temática, observa-se que o MD possibilita a) diversidade temática tanto quanto a literatura possibilita; b) diversidade na abordagem dos temas da 1ª versão para a 3ª; c) diversidade de contextos culturais; d) favorecimento da interdisciplinaridade.

12) Verifica-se, quanto à autoria, que a diversidade de autores das diferentes épocas e regiões brasileiras constrói um panorama da identidade nacional.

As concepções de abordagem da Literatura no manual caracterizam algumas das alterações nos princípios e métodos dos estudos literários que devem ser aplicados no ensino. Os conceitos a seguir, foram apresentados na 1ª versão (NICOLA, 1986, p. 8-9), a partir da visão do crítico José Veríssimo, retomando a definição de Literatura, da concepção grega até o século XX:

Literatura é arte literária. Somente o escrito com o propósito ou a intuição dessa arte, isto é, com os artifícios de invenção e de composição que a constituem, é, a meu ver, literatura. (José Veríssimo séc XX).

Literatura é a criação de uma supra-realidade; arte literária é mimese (imitação); é a arte que imita pela palavra. (Aristóteles, Grécia clássica)

A literatura obedece a leis inflexíveis: a da herança, a do meio, a do momento. (Hypolite Taine, determinista, séc. XIX)

A literatura é arte e só pode ser encarada como arte. É a arte pela arte. (Doutrina da “arte pela arte”, fins do séc. XIX)

O poeta sente as palavras ou frases como coisas e não como sinais e a sua obra como um fim e não como um meio; como uma arma de combate. (Jean Paul Sartre, séc. XX).

A poesia existe nos fatos. (Oswald de Andrade, séc. XX)

Literatura é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente a linguagem carregada de significado até o máximo grau possível.

A literatura não existe no vácuo. Os escritores, como tais, têm uma função social definida exatamente proporcional à sua competência como escritores. Essa é a sua principal utilidade. (Ezra Pound, poeta americano do séc. XX)

Segundo o MD, apesar de diferenças e antagonismos presentes na amostragem de conceitos anteriores, alguns pontos são inegáveis:

- a) a literatura é uma manifestação artística;
- b) a linguagem é o material da literatura, isto é, o artista literário trabalha com a palavra;
- c) em toda obra literária percebe-se uma ideologia, uma postura do artista diante da realidade e das aspirações humanas. (NICOLA, 1986, p. 8).

O autor, ainda na 1ª versão estabelece diferenciação entre a arte literária e a história da literatura. Toma emprestado a Aurélio Buarque de Holanda as definições, apontando que “a literatura é a arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso”, referindo-se à arte literária e, na tentativa de delimitar o objeto de estudo da história da literatura, cita “o conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época”. Ainda de José Veríssimo é a visão de história da literatura exposta no capítulo inicial: “Obras e não livros, movimentos e manifestações literárias sérias e conseqüentes, e não modas e rodas literárias, são, a meu ver, o imediato objeto da história da literatura”.⁹²

⁹² Cf NICOLA, 1986, p.9.

Supomos que as manifestações literárias “sérias” correspondam às que Candido (1957) denomina sistema, pois configuram uma convenção de época, um *zeitgeist*. Segundo Nicola (1986), fundamentado em Veríssimo, cumpre ao historiador da literatura destacar os movimentos sérios e conseqüentes, relacionando-os a seu momento histórico, econômico, político e social. Conforme o autor, seria impossível isolar estilos de época de suas referências históricas, ou seja, o Romantismo não se explica sem a descrição da evolução burguesa e da revolução Francesa; o Realismo é indissociável das lutas proletárias, das transformações político-econômicas e sociais do séc. XIX, além da necessária consideração das influências científicas.

Portanto, o recorte da 1ª versão do manual apresenta sua visão de literatura e de história da literatura. Literatura: arte da palavra; história da literatura: conjunto de estilos literários desenvolvidos num país, ao longo do tempo. Para alunos do EM é produtivo partir desta conceituação para distinguir, na verdade, Literatura de História da Literatura.

Após a verificação do conceito de Literatura presente na 1ª versão, as formulações que surgiram na 2ª, buscam pontos em comum entre as artes, destacando como o principal deles a possibilidade de recriação da realidade. Nicola busca em Alceu de Amoroso Lima (1954) a definição que distingue as diversas artes:

A distinção entre literatura e demais artes vai operar-se nos seus elementos intrínsecos, a matéria e a forma do Verbo.

De que se serve o homem de letras para realizar seu gênio inventivo? Não é, por natureza, nem do movimento como o dançarino, nem da linha como o escultor ou o arquiteto, nem do som como o músico, nem da cor como o pintor. E sim_ da palavra.

A palavra é, pois, o elemento material intrínseco do homem de letras para realizar sua natureza e alcançar seu objetivo artístico.⁹³

Apresenta, na 2ª versão, o conceito de Literatura:

“ A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para

⁹³ Cf A Estética Literária e o crítico, *apud* NICOLA, 1990 p.12 .

as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio.

[...] São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido da vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida, o qual sugere antes que esgota o quadro.

A literatura é, assim, vida, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contacto com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana.”⁹⁴

A terceira e última versão do manual foi prefaciada em 1997 com visível renovação na disposição gráfica, cores acentuadas e papel de qualidade superior. Se já existia possibilidade de diálogo entre textos, esta foi ampliada pela relação em forma de hipertextos, movimentando significativamente o olhar do aluno e explorando a atenção sobre os sentidos e as potencialidades da competência leitora.

A unidade da arte reside no fato de que, não importa se com palavras, sons melódicos, cores ou massas, o artista cria imagens que exprimem seu sentimento profundo do mundo. [...] Certo número de atividades humanas _ como a poesia, a pintura, a arquitetura, o teatro, a música, a escultura_ cria imagens que exprimem um modo de sentir, o qual, por sua vez, se traduz numa forma correspondente [a obra de arte].⁹⁵

Percebemos na 3ª versão, republicada em 2003, o conceito produzido por Pedro Manuel (sic) sobre as manifestações artísticas, introduzindo o primeiro capítulo, após a exposição de uma obra de arte e de um poema de Ferreira Gullar, conceito este que parece estar de acordo com a tendência contemporânea de comparação de diversas linguagens, pois busca a unidade da arte em diferentes formas e modalidades de expressão.

Percebendo que tanto os PCNEM/99 quanto o *LBOND* procuraram estabelecer relações entre linguagens e estimular o diálogo entre diferentes produções e entendendo como necessária a fixação do marco teórico que possibilita este tipo de abordagem, pensamos que seja necessário recuperar os conceitos que explicitam tal modo de abordagem.

⁹⁴ Cf Coutinho. *Notas de Teoria Literária*. 2 ed, 1978 apud NICOLA, 1990, p.11.

⁹⁵ Pedro Manuel (sic) apud NICOLA, 1999, p.10

2.4 **RECUPERAÇÃO CONCISA DE CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA SEMIÓTICA À GUIA DE ELUCIDAÇÃO DOS DOCENTES DA EB**

No intuito de facilitar a assimilação teórica do fundamento dos PCNEM/99 e dos pressupostos retomados nos PCN+ (2002) e nas OCEM (2004) pelos professores executores das diretrizes oficiais, procuramos resgatar as bases teóricas da Semiótica que permitem superar suas origens rumo a aplicações multidisciplinares, implantando a abordagem intersemiótica. Neste sentido, os próximos itens, bem como o início do próximo capítulo tem como objetivo elucidar princípios e transpor desafios que se revelaram como obstáculos à realização de novas propostas pedagógicas no tratamento da Literatura .

Os tradutores de Hjelmslev (1975) inferiram de sua obra o conceito de semiótica como linguagem. Se existem várias linguagens, existem várias semióticas, que podem corresponder tanto na arte como nos conhecimentos naturais_ este o princípio básico pelo qual nos fundamentamos em nossa acepção.

Conforme Nöth (1995)⁹⁶ a semiótica geral foi definida como a ciência ou tratado dos signos e atualmente é compreendida como a ciência dos processos significativos, tendo início com os estudos de John Locke⁹⁷. Recuperando a tradição do estudo semiótico, o autor afirma que Lambert⁹⁸ declarou haver homologia entre os signos científicos e as coisas, cujo grau mais alto era o conceito, esclarecendo, a partir do iluminismo, a correspondência entre signo e mundo: A iluminação que a semiótica poderia trazer era o “deciframento da alma humana através da linguagem”.

⁹⁶ Cf NOTH, 1995 a origem da doutrina do signo coincide com a origem da filosofia. Platão e Aristóteles efetuaram investigações filosóficas acerca do conhecimento e da compreensão do mundo, das idéias e das coisas, antecipando conceitos relativos à linguagem, à arte e à Teoria da Literatura. O ancestral mais antigo da semiótica encontra-se nas pesquisas do médico Galeno de Pérgamo (139-199) que tomava como procedimento de diagnose das doenças a sintomatologia e os sinais que revelavam pistas para o tratamento.

⁹⁷ filósofo do séc. XVII que concebeu a existência de uma ciência dos signos e das significações constituída a partir da lógica, entendida como ciência da linguagem

⁹⁸ autor do primeiro tratado da teoria geral da semiótica, denominado *Semiotik*.

Sobrevieram do iluminismo alemão e francês as noções de epistemologia, hermenêutica e estética, configurando o papel dos signos naturais e arbitrários na percepção do belo. Por essa ocasião, a estética foi definida como a ciência da cognição perceptiva, em contraposição à lógica, ciência do conhecimento racional.

A semiótica do séc. XIX teve importantes representantes, dentre eles o filósofo Hegel, que introduziu distinções entre signos e símbolos e o pai da semiótica moderna, Charles Sanders Peirce, que apresentou uma visão pansemiótica do universo, a partir da qual o processo de semiose _ interpretação e busca do sentido dos fenômenos, processos e representações_ nunca mais foi o mesmo.

Umberto Eco (1991)⁹⁹, no final do século XX definiu a semiótica como o estudo sígnico da cultura, preocupando-se com tudo o que pode ser tomado como signo, substituindo significativamente outra coisa. Teóricos, pensadores e críticos deram relevo à semiose introduzindo, também, o conceito de representações, que podem variar em graus de similitude ou iconicidade, em decorrência de critérios como da necessidade, da arbitrariedade, da motivação, da sistematicidade ou da autenticidade dos signos.

Peirce (1977) sistematizou diferentes níveis de codificação dos signos, imprimindo às linguagens o potencial de interpretantes das leis da natureza e da cultura. Desenvolveu teorização do modelo triádico que considerou instâncias graduais e complementares, perfazendo um tripé da semiose por meio de três categorias fenomenológicas: a primeiridade- categoria do sentimento imediato, sem reflexão (da interpretabilidade); a secundidade – estabelecimento de relação com o fenômeno primeiro, anterior, caracterizada como a categoria da comparação, da ação, do fato e da experiência no tempo e no espaço (do interpretante dinâmico)_ e a terceiridade, última instância, categoria da mediação, da memória e representação, que se constitui pela relativização do interpretante final.

⁹⁹ combinou métodos da teoria da comunicação e da informação, da antropologia cultural e da teoria sígnica de para definir a semiótica.

Segundo “o pai da semiótica moderna”, a interpretação do signo é um processo dinâmico que produz efeito cognitivo sobre o intérprete e para descrever tal operação cognitiva, elaborou um quadro sistemático de classificação dos signos, denominado tricotomias, criando uma visão perspectivista da interpretação. Dentre as principais tricotomias para tentar explicar as instâncias do sentido e da relação cognitiva do homem com o universo figuram: 1) os quali-signos; os sin-signos e os legi-signos; 2) os ícones, índices e símbolos e, na terceira e mais antiga correspondência com a divisão triádica da lógica 3) o termo, a proposição e o argumento, também entendidos como rema, dicente e argumento.

Cada palavra, segundo o semioticista, é, em primeiro lugar, devido ao convencionalismo que lhe é inerente, símbolo; entretanto, o próprio Peirce admitiu que o uso dos signos simbólicos no processo de comunicação implica sempre um uso indicial, que retrocede ou referencia a um fenômeno ou objeto anterior e outro icônico, imagético. Muito há que estudar ainda para operacionalizar as categorias pierceanas, entretanto reconhecemos que a iconicidade é especialmente importante na esfera didática, devido ao potencial representativo analógico e metafórico que corresponde ao processo de similaridade com o objeto referenciado. Exatamente por considerar o potencial indicial dos signos é que a abordagem semiótica tem se desenvolvido como forma produtiva e eficiente pois destaca metodologicamente os passos do processo de investigação do sentido.

Diderot¹⁰⁰ *apud* Noth (1995), teceu considerações relativas à tridimensionalidade da linguagem não verbal, refletindo sobre a necessidade de criar alternativas para a comunicação com os surdos e mudos. Atribuiu argumento de superioridade à comunicação não-verbal, enfatizando a teoria da mimese, da representação, que fez com que Lessing¹⁰¹ considerasse o teatro a forma mais estética de todas as artes, por ser mais icônica que a poesia

¹⁰⁰ Diderot – enciclopedista (1713-1784) que já se preocupava com a aplicação didática dos signos e sistemas de comunicação. Segundo este, a linearidade temporal dos fonemas na expressão verbal não tem a mesma propriedade comunicativa da linguagem gestual.

¹⁰¹ Lessing- teórico da semiótica estética que resgatou a comparação estabelecida por Horácio, antes de Cristo, entre literatura e pintura.

e a pintura. O importante é que os sistemas de comunicação e de representação estavam sendo relativizados, tarefa que se nos impõe no presente.

No século XX, afirma Noth (1996), Saussure inaugurou um filão que tomou a Semiologia como ciência-mãe, fundamentando conceitos que o levaram a concebê-la como semiótica da cultura ou antroposemiótica, inclusive mais tarde inserido-a na esfera da sociologia e da psicologia. Alcançou adeptos importantes como Hjelmslev, Barthes, Greimas, Metz e outros semioticistas que fizeram avançar alguns de seus princípios, inclusive Umberto Eco, dedicado à Semiótica da Literatura. Peirce, por sua vez, antecipara toda esta formulação com seu modelo triádico.

Saussure, desconhecendo a doutrina de Peirce, ficou célebre por seu modelo fundamentado nas dicotomias significante/ significado; língua/ fala; sincronia/ diacronia; sintagma/ paradigma. A essência de sua contribuição foi o modelo sígnico, que incorporou o dogma da arbitrariedade e o princípio da convencionalidade do signo lingüístico, além de seus conceitos de estrutura e de sistema, que marcaram decisivamente o estruturalismo como corrente de pensamento científico do século XX.

Grande parte da sistematização e da teorização sobre o conhecimento e a cultura se assentaram na teoria diádica e dicotômica saussuriana devido à influência estruturalista, cujos efeitos e modelos permanecem em vigência até o presente. E, como forma de avaliação da evolução e do movimento como categoria central da dialética, exercitamos a meta-reflexão sobre o criado, em busca de explicação para as alterações necessárias na *práxis* docente.

A crise e a sensação de perda de paradigma exige superação do modelo anterior que por insuficiência e automatização requerem a invenção, a criação, já que o processo de conhecimento não pode se acomodar ao estático e se modelizar na permanência. A ruptura, o desvio, o estranhamento são sinais de que o novo está a caminho.

Foi necessário, embora admitindo as distintas contribuições, contrastar as representações de Saussure das de Peirce, confrontando arbitrariedade e iconicidade na linguagem. Segundo Peirce, a linguagem verbal possui baixa iconicidade para representar o mundo que, por natureza, é multidimensional e multimedial; porém, para ele, a língua escrita apresenta potencial icônico para a representação de estruturas visuais, pois o *representamen* lingüístico sempre referencia a um correlato no mundo não lingüístico, seja acústico ou visual. Esta análise mostra que Peirce relativizou a linguagem de forma perspectivista, como demanda o presente enquanto Saussure a definiu como sistema encerrado em suas próprias categorias.

Jakobson (1970), ao situar o lugar da lingüística dentre as ciências do homem, afirmou seu lugar central e basilar no quadro da cultura, por considerar que a linguagem verbal_ um dos sistemas da ciência geral dos signos, conhecida como semiótica _ antecede as demais atividades deliberadamente semióticas, cujo objetivo é a comunicação de mensagens. Houve e há controvérsias em relação a esta concepção, desde os gregos, estóicos e, num período mais próximo, entre as investigações de Saussure e os discípulos de Peirce, pai da semiótica como linguagem universal.

Saussure foi criticado por ter sustentado a natureza arbitrária e puramente artificial do signo. Tanto a convencionalidade quanto a arbitrariedade enquanto categorias saussurianas tangenciaram um aspecto ligado ao contexto de uso da linguagem ao explicar a criação dos signos. A semiótica moderna, divergindo do dogma da arbitrariedade, assumiu um ponto de vista que defendia a formulação das idéias enquanto potencial determinado pelas leis universais da cognição e não apenas um diferencial lingüístico entre signos. Além disso, o modelo saussuriano de sistema arbitrário, desvinculado da realidade, foi superado pelos funcionalistas, que previram uma abordagem dinâmica da linguagem, relacionada às funções que a comunicação das mensagens determina.

O que se constata é que o modelo dicotômico saussuriano imprimiu marcas e influências importantes, dentre elas a contribuição de Hjelmslev, que estratificou o mundo semiótico por meio da introdução de dois planos fundamentais para a análise da linguagem literária: o Plano de Expressão e o Plano de Conteúdo, fundamentados numa abordagem formalista determinada por princípios do empirismo dedutivo. O teórico subdividiu ou estratificou também os dois planos em sub, ou melhor, inter-planos de expressão e de conteúdo. Tanto sua reflexão sobre a linguagem quanto sobre a conotação foram fundamentais para a Lingüística e para a Teoria da Literatura modernas.

Segundo o autor, semiótica é *uma* “hierarquia cujos componentes todos admitem uma análise adicional em classes definidas pela relação mútua”.(HJELMSLEV, 1975:113, 2º §). A partir deste modelo foi possível perceber que o plano de expressão é conteúdo no texto literário; não se constitui apenas em veículo de uma mensagem; é, também mensagem, já que ostenta o trabalho artístico de utilização do significante¹⁰².

Hjelmslev (1975, p.109) atribuiu lugar central à linguagem verbal em relação a outros sistemas semióticos. “Na prática, a linguagem é uma semiótica na qual todas as outras semióticas podem ser traduzidas”. Segundo ele “a comunicação verbal é um meio para outros fins”, o que difere da literatura, que tem um fim em si mesma, distinta da linguagem usual. O teórico foi criticado por seu formalismo abstrato e extravagância terminológica, porém, superado o calor do debate e da polêmica das divergências, é possível reconhecer, registrar e integrar as contribuições de Peirce, Saussure e Hjelmslev, tentando equacionar para nosso tempo soluções para superação dos problemas de leitura e interpretação, a partir da grandeza das formulações deste porte.

Hjelmslev (1975) entendeu que a língua tem estrutura autônoma e considerou objeto de estudo semiótico as relações entre elementos do sistema, concebendo as estruturas

¹⁰² Em nosso ponto de vista esse é um critério de definição do literário, ausente nos PCNEM/99.

“fato puramente formal e relacional”. Antecedendo o paradigma da interdisciplinaridade, estabeleceu um ponto de vista comum a várias disciplinas, envolvendo literatura, arte, música e história geral, incluindo a lógica e a matemática, de forma que as ciências se concentrassem à volta de um grupo de problemas definidos lingüisticamente, tomando a semiologia como metalinguagem dos sistemas semióticos. No modelo hjelmsleviano, a lingüística é uma semiologia cujo objeto é uma língua natural. Além da lingüística, há também outras semiologias cujo objeto de estudo são outros fenômenos sígnicos. Os princípios comuns registrados em sua teoria constituíram a metassemiótica.

Influenciados pelo teórico e dando continuidade a essa linha de pesquisa, Greimas (1976) definiu a semiótica como teoria da significação e não dos signos em geral e Barthes, (1976) representante da tese autonomista da literatura, propôs o sistema semiótico como matéria-prima com finalidade em si mesma. Na tentativa de aplicar os princípios elaborados pelos lingüistas e filósofos da linguagem à abordagem da literatura, os conceitos hjelmslevianos de substância, forma e matéria contribuem para a explicitação de nossa concepção, na perspectiva intersemiótica, tese que esboçaremos. Aproveitando o conceito hjelmsleviano de substância como essência de uma coisa que permanece a mesma, enquanto sua forma, muda, supomos que a tradução intersemiótica se realize exatamente neste ponto.

A essência, ou substância do conteúdo denominada tema gerador é, a princípio, a mesma, variando, na tradução intersemiótica, a matéria, que Hjelmslev distinguiu entre matéria de conteúdo e de expressão. Portanto, sendo a matéria de conteúdo a mesma, varia a matéria de expressão. A variação se constituiria em uso de elementos sonoros, plásticos ou lingüísticos; padrões lingüísticos estariam em alternância com padrões não-lingüísticos.

Hjelmslev (1975) concluiu ser impossível descrever a linguagem com base na substância, que aqui entendemos como sentido, visto concebê-la como amorfa. Estabeleceu uma interdependência, denominando-a solidariedade entre a forma de expressão e a forma de

conteúdo. Representou a perspectiva sígnica em direção a dois sentidos, para fora, em direção à substância de expressão, e para dentro, em direção à substância de conteúdo. Transportemos sua teorização para a esfera da educação. A interdependência entre forma e conteúdo ou entre forma de expressão e forma de conteúdo se solidifica no conhecimento, que, no currículo se estratificou em disciplinas, fragmentando o sentido.

Segundo Nöth (1996), Eco, submetendo a cultura à análise, observou, a partir das considerações de Giambattista Vico que “o código mítico vem sendo substituído pelo código científico. O homem desvendou o sagrado e passou a experimentar a criação por meio da ciência”. Segundo o crítico, o resultado tem sido a desumanização acelerada. A cultura, produto da civilização requer estudo, entendimento, simboliza a busca da verdade.

Neste sentido, o desenvolvimento social e científico codificou toda a descoberta humana de diversas formas, em diversas linguagens como herança simbólica a compreender e interpretar. Os múltiplos sistemas criados, historicamente arquivados e registrados, precisam ser divulgados e conhecidos enquanto patrimônio que representa o desenvolvimento do intelecto e das paixões que integram nossa dimensão holística. Métodos, técnicas, procedimentos e didáticas foram implementados; sistemas de avaliação, programas e projetos representam mecanismos de estudo de formas de tornar o saber um domínio público, organizando a dinâmica sócio-cultural. A democratização de oportunidades de acesso à escola é fruto do avanço cultural e da necessidade de divulgação do conhecimento acumulado.

A idéia de estudar códigos não-verbais em analogia rigorosa com o sistema lingüístico, conforme Nöth (1996), foi iniciada por Hjelmslev, porém insistentemente continuada por semioticistas contemporâneos que aplicaram as formulações de Peirce e de Saussure. As críticas dirigidas ao modelo saussuriano, no final do séc. XX, se referem ao caráter estático de suas formulações, no que concerne aos sistemas semióticos. O próprio Jakobson sugeriu a substituição de seu modelo por um estruturalismo mais dinâmico,

argumentando que não há estrutura sem função. A Escola de Praga, influenciou as correntes formalista e funcionalista que constituíram a abordagem estruturalista, enfatizando uma concepção funcional da cultura e da estética. Jakobson definiu o signo estético como autotélico e auto-referencial e descobriu a relevância da semiótica de Peirce para a lingüística.

Saussure se preocupava com os signos enquanto construção cultural do homem, pois representou um esforço de compreensão da estrutura da linguagem, mais especificamente da produção verbal, dos signos convencionais. Peirce apresentou uma visão mais ampla das representações sógnicas, não restringindo seu foco de interesse apenas à linguagem verbal. Considerou também os signos da natureza e animais, o que nos possibilita, na atualidade, perceber todas as áreas do conhecimento propostas nos PCNEM/99 como linguagens: científicas; antropológicas e sociológicas, como a geografia e a história, fenômenos sógnicos da manifestação do movimento das populações e, ainda, as linguagens da comunicação.

Em contraponto à mimese literária Juri Lotman (1978) sugeriu a transformação das estruturas do signo em estruturas do conteúdo, desenvolvendo a teoria da autonomia semiótica da arte verbal, mantendo o princípio comum da iconicidade; em vez de semantização, autoreferencialidade, propriedade constituinte da literariedade. Seus apontamentos foram decisivos também para o entendimento dos limites da língua diante da Literatura. A distinção dos sistemas modelizante primário e secundário explicitou a especificidade de cada um deles. Neste sentido, explicar que a língua tem função essencialmente comunicativa, em primeira instância e a literatura não, pois sua função, além de comunicativa é essencialmente estética, encontra fundamentação na modelização dos sistemas¹⁰³.

Lotman ampliou à teoria comunicacional funcionalista de Jakobson a especificidade dos sistemas.

¹⁰³ Outro critério de distinção entre literário e não-literário, em nosso ponto de vista: a percepção do uso do sistema modelizante primário ou secundário.

A verdade é que o estruturalismo definiu cientificamente sua fundamentação teórica organizando o conhecimento em sistemas binários, partindo da língua e, posteriormente, sendo ampliados para todo o campo da cultura. Barthes ampliou o plano de análise da comunicação ao da moda, das imagens e da fotografia, aplicando os fundamentos estruturalistas à sua teoria que foi, posteriormente, avaliada como pós-estruturalista.

A partir do modelo lingüístico estruturalista, a teorização sobre a comunicação visual tornou-se importante filão que tem a imagem, o cinema, a propaganda bem como a arquitetura como suporte de mensagens definindo uma semiótica da cultura de nossa época. Este processo deu origem à intersemiótica conforme orienta nossa proposição de trabalho comparando a literatura com outros sistemas semióticos: a música, a pintura e o cinema.

Observe-se que os sistemas sígnicos já eram considerados semióticos desde Platão e Aristóteles. A filosofia estóica, a escolástica, a lógica e o iluminismo desenvolviam o estudo dos signos naturais e culturais desde a Antigüidade Clássica até o medievalismo e daí em diante, da era clássica à moderna e à contemporaneidade. O fio do novelo semiótico se desenrolou compassadamente até o presente, insistindo na perspectiva intersemiótica como pesquisa potencial dos sentidos. Roland Barthes já pronunciara que objetos, imagens e comportamentos podem significar. Além disso, a semiose do cosmo e a biogênese tiveram amplitude considerável a partir dos descobrimentos científicos e das pesquisas tecnológicas do final do século XX. Biossemiótica, ecossemiótica e linguagem do meio-ambiente se colocam como possibilidades de conhecimento do planeta e da biosfera. É possível reconhecer que signos naturais e culturais têm sido investigados ampliando o campo da ciência, das artes e dos conhecimentos em geral.

2.4.1 PERCEPÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE ENQUANTO FORMA DE REPRESENTAÇÃO SOCIOCULTURAL DAS DIVERSAS SEMIÓTICAS

Os PCNEM/99, no intuito de implantar o trabalho pedagógico por área introduziram o conceito de interdisciplinaridade, o qual procuraremos adequar à proposição da tese que apresentamos.

Compreender a investigação das diversas disciplinas do currículo em suas ramificações supõe a atividade interpretativa dos processos significativos que ocorrem na natureza e na cultura. Procurando o elemento de coesão entre as diferentes instâncias que se projetam na esfera de nosso objeto de pesquisa, encontramos nos PCNEM o pensamento de alguns teóricos e psicólogos do conhecimento e da aprendizagem a respeito da história das disciplinas escolares. Um deles foi o estudo desenvolvido por Chervel¹⁰⁴ na França.

O autor concluiu que a “transitoriedade disciplinar” é marca da fragilidade epistemológica da demarcação rígida das disciplinas nos planos escolares, argumentando como solução, em favor de certa solidariedade didática. Outro grande nome da pedagogia moderna foi Piaget¹⁰⁵, para quem a ação de ultrapassar as fronteiras do observável e não apenas descrevê-lo constitui a “busca da causalidade”, irredutível à simples constatação, marca dos procedimentos consolidados na pedagogia tradicional. Na concepção piagetiana, as estruturas subjacentes do pensamento possibilitam a integração entre as disciplinas; portanto, buscar as causas e relações entre fenômenos, por análise e dedução, requer, sem dúvida, atividade operatória superior e mais complexa que as atividades de observação e reconhecimento.

Não é difícil constatar na prática pedagógica conservadora atividades apenas de reconhecimento e localização, conforme já relatamos em nossa dissertação de mestrado, ao

¹⁰⁴ ver PCNEM (BRASIL, 1999, p. 90).

¹⁰⁵ ver PCNEM (BRASIL, 1999, p. 89).

tratar do encaminhamento das atividades de interpretação de textos poéticos e polissêmicos nos manuais didáticos. A prática tradicional de memorização ou decodificação resumiu a semiose apenas à interpretação linear, que diverge da atitude semiótica, investigativa e relacional, por excelência, congregando linguagens e discursos, nuances do sentido estabelecidas em diferentes níveis, não apenas no superficial ou semântico, de decodificação, mas também considerando aspectos da compreensão profunda, da interdisciplinaridade da rede de conhecimentos acumulados e tecidos ao longo do tempo.

Por este prisma, não só a contextualização sócio-cultural proposta nos PCNEM/99 como também os estudos psicológicos, que adotaram o princípio da motivação como fator propulsor da aprendizagem, além do esforço de integração das ciências, garantiriam, em tese, a compreensão dos conteúdos do currículo enquanto movimento de inserção na realidade. Tal inter-relação possibilita intervenção e criação de propostas mais sintonizadas com a vida atual, prática na qual os modelos mentais devem operar, pois, com a representação entre um elemento primeiro e um segundo; entre a primeiridade e a secundidade, construindo redes. Cognição e semiótica, nesta acepção, são chamadas a integrar elementos para um novo paradigma da interpretação do sentido.

Pesquisando os modelos educacionais e a decorrência de suas formulações, verificamos como marca da pedagogia do século XX o estudo piagetiano do desenvolvimento cognitivo. Dando prosseguimento à teorização cognitiva, Vigotsky estabeleceu o sócio-interacionismo como modelo psico-pedagógico que possibilita algumas interdependências na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Segundo ele, a aprendizagem é um movimento de antecipação da extensão da capacidade intelectual. E, como decorrência dessa extensão, o conceito de interdisciplinaridade vem formulado no projeto de reforma que deu origem aos PCN na seguinte perspectiva:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. [...] integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados. [...] A interdisciplinaridade pode ser também compreendida se considerarmos a relação entre o pensamento e a linguagem, descoberta pelos estudos sócio-interacionistas do desenvolvimento da aprendizagem. Esses estudos revelam que, nas situações de aprendizagem espontânea, seja naquelas estruturadas ou escolares, há uma relação sempre presente entre os conceitos e as palavras(ou linguagens) que os expressam. [...] Todas as linguagens trabalhadas pela escola, portanto, são, por natureza ‘interdisciplinares’ com as demais do currículo: é pela linguagem verbal visual, sonora, matemática, corporal ou outra – que os conteúdos curriculares se constituem em conhecimentos, isto é, significados que, ao serem formalizados por alguma linguagem, tornam-se conscientes de si mesmos e deliberados. (BRASIL, 1999, p. 90, 91).

Ainda considerando a perspectiva da reforma curricular do Ensino Médio, os PCNEM afirmam que a interdisciplinaridade se assenta sobre um caráter relacional por convergência, divergência ou complementaridade, estabelecendo interconexões e passagens entre os conhecimentos, na prática escolar, não só na transversalidade, mas na disposição mesma do currículo, tarefa que se coloca no presente para pesquisadores e estudiosos.

Linguistas e antes deles, os semioticistas já haviam antecipado a concepção disposta nos PCNEM sobre bases interdisciplinares de aprendizagem. Segundo eles, a compreensão é resultado do processo interpretativo que supõe não só trabalho cognitivo, mas também processos perceptivos de associação dos sentidos. Desde o final da década de 60, em que Jakobson visitou o Brasil e foi traduzido, divulgando a teoria da comunicação e as funções da linguagem, a relação da lingüística com outras ciências foi evidenciada.

É coerente e produtivo resgatar modos de vida e concepções de época, articulando determinantes históricos e contextualizando fatos e inovações. Percebemos, assim, expressa na LDBEN e nos PCNEM a preocupação com a estratificação, fragmentação e disciplinarização dos conteúdos, porém, essa fragmentação que ocorreu devido ao tratamento que o currículo recebeu em sua forma de didatização mutilou o sentido. Linguistas, teóricos

da literatura, semioticistas, filósofos da linguagem e muitos outros pensadores têm refletido sobre a compreensão do universo, da cultura e da linguagem que expressa esses fenômenos. Por esta razão, buscamos na fonte científica explicações e possíveis contribuições para os problemas de aprendizagem da literatura identificados nesta pesquisas.

A generalização de procedimentos bem como a automatização de particularidades dos estilos de época partem do estranhamento, na representação da realidade, intensificando a eficácia estética da língua, *representamen* material do objeto simbólico, signo da Literatura. Nesta perspectiva introduzimos a proposição intersemiótica como recorrência de *topos*, sentidos em rede estabelecidos a partir do diálogo entre linguagens¹⁰⁶.

No código lingüístico que sustenta a Literatura, a essência da matéria sonora é o fonema, com existência material no grafema organizado em morfemas e lexemas constituintes da organização textual. Traduzindo, encontraríamos no código imagético global da arte ou da fotografia a imagem como *essência* da matéria visual e na figura, traço ou linha, a *forma* da matéria visual, no jogo do claro/escuro. Transcodificando para o sistema semiótico musical, teríamos como essência da matéria o som e como forma da matéria o ritmo, o estilo, o produto auditivo, que precisa, a título de análise, ser dividido, devido à sua complexidade.

Hjelmslev definiu em sua teoria semiológica, a semiótica conotativa e a estética glossemática¹⁰⁷, concebendo signos mais complexos como o conotativo e o metassígnico. Barthes¹⁰⁸ criou um diagrama do signo conotativo a partir do esquema básico hjelmsleviano. Outros teóricos deram continuidade à teoria das conotações, dividindo-a em conotadores estéticos simples e complexos. Mas a síntese importante é que o texto considerado obra de arte é um plano de expressão estético conotando um conteúdo complexo, pois além de estético, dá hospitalidade a múltiplos conhecimentos, conforme destacou Barthes na epígrafe inicial deste estudo.

¹⁰⁶ sentido estreito com a concepção hjelmsleviana de semiótica enquanto linguagem.

¹⁰⁷ A glossemática tomou como elemento o signo denotativo.

¹⁰⁸ Semioticista e crítico contemporâneo

2.4.2 O PARADIGMA INTERSEMIÓTICO COMO MODELO PRAXIOLÓGICO DE ABORDAGEM DA LITERATURA PARA O SÉC. XXI

Ao buscar ancoragem histórico-cultural e teórica nos itens anteriores, percebemos que o início do séc. XX, com a influência da vanguarda européia e o dinamismo da sociedade industrial solicitou modos mais dinâmicos e flexíveis de vida. O modelo diádico mostrou-se insuficiente, pois não considerou o poder de iconicidade e de indexicalidade do signo em sua referência ao mundo, além da predominância de base teórica na língua falada.

A interconexão das pesquisas lingüísticas e literárias possibilitou o intercâmbio de pressupostos que inovaram os modelos interpretativos. Segundo Noth (1996), Jacques Derrida criticou a negligência saussuriana para com a língua escrita bem como a ausência de autonomia semiótica para esta modalidade. Sua filosofia crítica da presença concebeu a representação como processo de adiamento infinito. Segundo o autor, um signo sempre carrega vestígios de outros signos. Constrapôs-se, por isso, à presença fenomenológica de Husserl, que tem caráter de totalidade.

Essas oposições teóricas no final do século XX fixaram um paradigma que tenta estimular a substituição do caráter de totalidade da semiose, em favor de uma atitude investigativa que estabelece o dialogismo, as relações, a intertextualidade. Também a crítica cultural, social e mitológica foi se desvelando por meio da semiótica francesa, nas pesquisas de Barthes, Greimas e, por fim da semiótica literária italiana de Umberto Eco.

A arrancada definitiva na trajetória de acesso à cultura e ampliação dos horizontes de leitura em diversos campos do saber teve reflexo, especialmente no Brasil. A indústria editorial tem dado mostras significativas de expansão, apesar da curta história de fruição, recepção e consumo da literatura nacional e de universalização da alfabetização no país. A evolução dos sistemas de difusão da informação e da arte produziu modernas e múltiplas

formas de divulgação, suscitando necessidade de alteração profunda nos modelos de ensino e teorias da aprendizagem, bem como a busca por definição de rumos para os estudos de língua, literatura e conhecimentos gerais, representativos da cultura do livro.

Diante dos impasses do Pós-Modernismo, a mudança ideológica de paradigma nos grandes centros e nos países periféricos bem como a evolução global na concepção de conhecimento multiplicou culturas, seitas, partidos e bens descartáveis, produtos de natureza globalizante que apagam traços e caracteres de identidade, revelando subcondição econômica e fragilidade de acesso das camadas majoritárias aos bens culturais. Com a internacionalização da economia, houve necessidade de compartilhamento dos significados, inclusive alterando a capacidade de comunicação dos cidadãos, pressionados a utilizar diversos códigos de linguagem. Esses desafios complexos determinaram mobilização de competências e inserção crítica no mundo das relações produtivas.

Para tanto, a formação ética, estética e política exige superação da dicotomia entre o pensar, paradigma positivista preponderantemente cognitivo, que imperou nos currículos até hoje, e o fazer, dimensão antropológica essencial da perspectiva interacionista atual e mais, entre o pensar verbalizado e o pensar representado por meio de outras linguagens e códigos. A estratégia de ação e a ordem da aplicação enquanto processo revelam intenção se não apenas expressa, sobretudo necessária, de harmonização social.

A modernidade educacional pressionada pela diversidade de culturas e identidades e pela inclusão, deu margem a uma retórica da leitura e da escrita, da composição textual e de sua apreensão, que se questiona continuamente, em seus pressupostos políticos, éticos e estéticos, devendo migrar do plano teórico mais abstrato do pensamento ao aspecto concreto, além de adequação metodológica frente à realidade. Tais dificuldades são encontradas devido a um pensamento que se quer firmar dialético mas que, ao enunciar o desejo de síntese dos contrários num terceiro termo totalizador, reconhece a permanente instabilidade dessa relação.

Os velhos modelos didáticos, quer por legislação quer por sistematização, oficializaram a transmissão e absorção do conhecimento dividido em vários compartimentos intitulados disciplinas, tais como comunicação e expressão, matemática, ciências, geografia, história, artes, etc, fragmentados artificialmente. A contemporaneidade, por expressar um mundo de racionamentos, associações e sínteses requereu abordagem integrada, abrigo de termos como multidisciplinaridade, transdisciplinaridade ou interdisciplinaridade. A terminologia, a princípio, não constitui essência tão importante quanto a aceção oposta entre a tradição disciplinar e a necessidade atual de abordagem integrada.

A alteração na dinâmica sujeito-objeto tornou-se decisiva para a mudança das práticas tradicionais em educação. O sujeito, diante do objeto de estudo de qualquer área, neste caso, a literatura, deve ser ativo e desenvolver a capacidade desalienante de relacionar e integrar diferentes conhecimentos. O paradigma conceitual, efetivamente, deverá ser substituído pelo paradigma da ação; a tendência responsiva, substituída pela tendência autônoma, produtiva, de integração e contextualização, denominada protagonismo, compreendendo a participação direta dos aprendizes na dinâmica sócio-cultural, em situações reais que partem do microcosmo da escola e da comunidade em direção ao macrocosmo da sociedade mais ampla.

A interdisciplinaridade, assim entendida, propõe, para o estabelecimento de sínteses significativas, reorganização metodológica especial, diferente e mais complexa, não apenas por meio da integração de conhecimentos produzidos nos vários campos de estudo, inserindo uma visão global do real, mas, especialmente, por meio da associação dialética entre dimensões axiais como teoria e prática, reflexão e ação, generalização e especificação, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdo e processo, indivíduo e sociedade. Entendemos que o componente praxiológico seja o terceiro termo, não totalizador, mas relacional, conector, já que a antítese não é suficiente, como não o foi na teoria saussuriana diádica ou dicotômica. O

terceiro termo relacional se constitui e se concretiza na *práxis* – eixo central dessa pesquisa, entendido como mediação dialética, domínio da teoria em função da prática.

De que servem os conhecimentos teóricos sem uma prática adequadamente sistematizada que alcance os objetivos primeiros que justifiquem sua existência ou que interfiram diretamente na realidade com finalidade precípua de contribuir para com a evolução? Conforme citamos Chatelet (1972) no capítulo do método, os conhecimentos teóricos não existem por si só e com auto-finalidade. Existem em função de necessidades e objetivos que devem ser postos em execução por meio do que entendemos por *práxis*.

Considerando que a base teórica da Semiótica desenvolvida ao longo do tempo pelos teóricos da linguagem e da literatura, de Platão a Peirce, de Aristóteles a Eco ainda não tem efetivamente revelado absorção cultural e mudanças metodológicas na aprendizagem, os conhecimentos, relativamente sedimentados, precisam encontrar formas coesas de execução, democráticas e socializadoras, consonantes com os modernos sistemas de produção.

A interdisciplinaridade, enquanto relação de reciprocidade, pressupõe atitude diferente diante do conhecimento: investigativa, estabelecendo relações, tal qual o percurso da interpretação semiótica. Para Heloisa Luck (1995), trabalhar na concepção interdisciplinar requer substituição da concepção fragmentária do ser humano para a unitária; atitude não-preconceituosa onde todo conhecimento é importante; de engajamento, comprometimento pessoal de curiosidade, de percepção das relações entre os fenômenos, que escapam à observação comum. Exige novos padrões pedagógicos diante da realidade, a partir da visão crítica que abranja o todo em vez de se deter nas partes. Portanto, um profissional da Educação que percebe a relação dialógica entre a teoria e a prática assume postura interdisciplinar; estabelecendo conexões entre a Pedagogia, a Didática e os conteúdos programáticos assumidos como um todo orgânico no processo ensino-aprendizagem.

No sistema escolar dividido em componentes curriculares, acreditava-se que os alunos teriam visão mais detalhada de cada um, deixando a critério deles conectar e relacionar os conteúdos. Porém, a experiência didática mostrou que essa atitude apriorista foi equivocada sem criar o espaço interdisciplinar e a atitude para tal. Segundo Castro (1997)¹⁰⁹, vários motivos impedem a interdisciplinaridade, dentre outros: preocupação excessiva com os conteúdos específicos, programas extensos, preparo inadequado do professor e falta de espaço próprio para a troca de idéias.

É possível localizar a antecipação da divisão dos conhecimentos em três áreas(1) Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, 2) Ciências Humanas e suas Tecnologias e 3) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), como referenciam os PCNEM, a partir da escolástica, que já havia esboçado oficialmente a subdivisão das ciências da seguinte forma: a *philosophia naturalis*; a *philosophia moralis* e a *scientia de signis*, que interpretamos como filosofia natural, constituindo as ciências naturais e sua derivação na Biologia, Química, Física; a filosofia moral, que integra a vida em sociedade, pressupondo os contextos histórico, geográfico, da produção e os preceitos morais e éticos para viver civilizadamente na *polis*, e, por fim, a ciência dos signos, responsável pelas linguagens.

É possível desenvolver, também, uma analogia com a apreensão do conhecimento em estágios: o natural, da experiência imediata_ de reconhecimento do mundo externo, a primeiridade, conforme concebeu Peirce; o social, da experiência coletiva, das relações, da secundidade e, por fim, o estágio cultural, da expansão das linguagens e conhecimentos, estágio simbólico da terceiridade, no qual teoricamente nos encontramos.

Noth (1995) registra que Aristóteles já discutira a teoria dos signos no âmbito da lógica e da retórica, assim como John Locke (séc.XVII)¹¹⁰, que, em sua concepção lógica, reafirmou a divisão triádica das ciências, referindo-se à ética como *praktiké*, distinguindo

¹⁰⁹ Artigo de Eder Abuso Castro em caderno especial de Educação FolhaPhi Ago/97

¹¹⁰ apud NOTH, 1995, p. 35.

apenas duas classes de signos: as idéias e as palavras, demonstrando que as idéias são signos e as palavras são signos de idéias, concepção que Saussure, no século XX, manteve, da relação indissociável entre palavras e idéias. Resgatar o sentido de ética e de prática, como concebidos por Locke, situa-se no âmbito da *práxis*, que compreende a reflexão para a ação.

Baseando-nos no histórico de Noth (1995) percebemos que a semiótica dos séculos XVII e XVIII foi profícua, solidarizando-se com as correntes filosóficas do racionalismo francês, do empirismo britânico e do iluminismo alemão. Após Descartes ter postulado a prioridade do intelecto sobre a experiência, alijando da teoria dos signos o aspecto referencial, o objeto externo, a coisa, foi descartada no modelo diádico, pois o signo era concebido apenas como idéia e o significante como imaterial, provido de auto-referencialidade, crítica que Saussure recebeu. O Empirismo britânico, assim, concebeu a semiose ilimitada, ao admitir que os nomes são signos de nossas concepções e não das coisas mesmas.

No esforço de elucidar o marco teórico implícito nos PCNEM bem como no próprio manual examinado, recuperamos o percurso conceitual de semiótica moderna baseado em Peirce, Saussure e Hjelmslev, retirado dos dois volumes brasileiros¹¹¹ de Winfried Nöth¹¹² (1995,1996), além da fundamentação em Jakobson (1971), citada no capítulo, com o objetivo de deslocar o foco da comunicação para o campo da Literatura e assim, subsidiar a esfera docente com vistas a estabelecer o ponto de coesão que propiciará mudanças de paradigma.

É necessário elevar os patamares de expectativas culturais, superando, num currículo planejado a esfera pragmática dos saberes cotidianos, necessários nas práticas produtivas, ampliando, em verticalidade, uma visão que exige capacidades mais sofisticadas da abstração cognitiva para a dimensão simbólica da cultura e da arte. A *práxis* deverá se alterar profundamente a partir das últimas conquistas tecnológicas e pressupostos teóricos que

¹¹¹ por ocasião de seu curso de semiótica para os doutorandos de pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/ SP (1994).

¹¹² autor do *Handbook of semiotics* (Indiana University press, 1990).

consideram a necessidade de relações mais dinâmicas, plurais e múltiplas. Deverão ser disseminadas abordagens mais eficientes e menos informativas, vivenciadas e concretizadas, bem como projetos interdisciplinares, com a configuração de módulos de aprendizagem integrados, considerando o percurso perceptivo e de cognição do aluno, para operacionalização das grades curriculares.

A arte, a literatura, a música e o cinema são linguagens que possibilitarão criar eixos integradores do conhecimento, conforme a abordagem intersemiótica que passamos a demonstrar, sem a pretensão de esgotar o assunto ou de estabelecer um modelo fixo. Nosso intuito é participar da reflexão sobre os problemas atuais, especificamente o da leitura e escrita, a partir do tratamento da literatura enquanto linguagem em função estética, inserida na totalidade maior chamada arte, que em sua (des) realização admite singularidades vinculadas a criações e particularidades da expressão.

Pensamos que conhecer especificidades e particularidades de cada sistema semiótico, comparando, extraindo traços distintivos e percebendo-os habilita o jovem a executar procedimentos interpretativos gradualmente mais complexos, em direção ao domínio da competência expressiva e produtiva que as linguagens, códigos e suas tecnologias possibilitam. Um dos objetivos da escola, que a área de Linguagens deve primar em divulgar e executar, é a percepção do potencial que as linguagens atingiram, fazendo uso desses recursos para propiciar a compreensão da produção sócio-cultural humana agindo na rede de conhecimentos.

Mesmo tentando acompanhar as inovações do mundo tecnológico e comunicativo as práticas ainda conservam o paradigma cognitivo- informativo e os manuais continuam a ser utilizados por grande parte dos professores como referencial, de cuja organização procedem por dependência e adaptação ao modelo, talvez, até, por utilitarismo paródico. Se o modelo é inovador, a prática se adequa, se o modelo é tradicional, o enfoque mantém a *práxis*

compartimentada e descontextualizada. Percebemos, portanto, nos documentos indicativos bem como nos MD esforço de transposição das teorias acadêmicas como os pressupostos da Estética da Recepção, da Semiótica e das Teorias da Linguagem a pautar as inovações na produção editorial didática, expressando um movimento que opera por superação de modelos e linhas tradicionais, informativas e lineares, buscando a sincronia, porém, o tempo de assimilação e aplicação do complexo teórico é mais lento e variável que sua divulgação formal.

Muitas concepções foram abaladas no século XX em relação ao processo de ensino, metodologias, avaliação e abordagens. O presente deverá incorporar tendências adequadas e produtivas, a partir da renovação do paradigma sócio-histórico, o que deverá ter reflexo a médio prazo no currículo e na integração das áreas. Por este prisma, a metodologia de ensino deve adequar novas estratégias pois estas constituem ponto de partida para a autonomia docente e, conseqüentemente, para a ampliação do repertório de conhecimento da juventude.

CAPÍTULO III

ABORDAGEM INTERSEMIÓTICA DA LITERATURA: QUESTÕES TEÓRICAS E APLICADAS

Após avaliar a organização tradicional das situações didáticas de aprendizagem da leitura, considerando a problematização relatada no âmbito educacional, apresentamos, neste capítulo, uma proposição teórico-metodológica, na perspectiva intersemiótica, a título de contribuição para operacionalização do trabalho praxiológico com os estudos literários na escola média, em nível da compreensão dos adolescentes e, por extensão, a possibilidade de tratamento interdisciplinar do conhecimento na Educação Básica, em consonância com a multiplicação dos sistemas sígnicos, com as inovações científicas, tecnológicas e sócio-culturais vigentes na atualidade, conforme pronunciaram os PCNEM/99.

Estabelecemos, na passagem do século XX para o XXI, a conexão da semiótica literária com as demais semióticas estéticas, pesquisando, na teoria que tem como substrato o interpretante verbal, as possibilidades de isotopia¹¹³ temática e pluriisotopias figurativas, a partir da pluralidade sígnica dos códigos, localizando um *topos* estético conector ou desencadeador de leituras, que parte da abordagem particular de cada sistema semiótico e se completa na abordagem intersemiótica, integrada e contextual.

Considerando as tradicionais aproximações entre literatura e pintura investigamos a aplicação dos princípios da semiótica no campo das artes, procurando operacionalizar os pressupostos dos semioticistas do séc. XX. Fundamentamos, também, nossa proposição nas contribuições nacionais mais recentes, consultando Pignatari (1987), Oliveira; Santaella (org.) (1987) Gonçalves (1987, 1994), Platão; Fiorin (1998) e Oliveira (1999).

¹¹³ O sentido de isotopia nesta acepção refere-se às relações de convergência semiótica, elementos que reiteram um *topos*_ elemento desencadeador de sentido(s) em diferentes modalidades de expressão semiótica.

Com a intenção de contribuir para tornar as relações intersemióticas algo didaticamente assimilável apresentamos uma proposição teórico-metodológica com vistas à aplicação dos procedimentos de abordagem dos sistemas estéticos em comparação, expondo os elementos centrais passíveis de análise em cada semiótica, procurando aplicar um conjunto de habilidades relacionadas ao domínio das artes, mediadas pelas diferentes linguagens.

O sentido de semiótica que imprimiremos à presente proposição é prático, destinado aos fins didáticos: semiótica aplicada à literatura, à pintura, à música e ao cinema. Sem a pretensão de esgotar o assunto, detemo-nos especificamente na operacionalização de procedimentos comparativos entre a Literatura e outras artes, constituindo o elo motivador da compreensão e busca dos sentidos culturais e estéticos pelos jovens.

Assim considerando, não só a internet servirá como ferramenta síncrona que possibilita atualizar diferentes linguagens a um só tempo mas também os sistemas de comunicação das diferentes mídias serão utilizados para tornar presente a possibilidade de contemplação analítica e de fruição compreensiva dos sentidos que se interseccionam nos diferentes sistemas sógnicos.

As artes do espaço (pintura e cinema) e do tempo (literatura e música) se entrecruzam num projeto de ampliação da capacidade de interpretabilidade das manifestações da arte enquanto representação ou extensão da realidade, a partir do estabelecimento de relações entre elementos constituintes, em busca do ponto energético de cada sistema, dos *topos/topoi* em que eles se questionam em nossa redefinição.

A presente proposição busca orientar o processo de apreensão de isotopias temáticas ou pluriisotopias entre elementos de sistemas de códigos estéticos distintos. Pretendemos explicar a possibilidade de interdisciplinaridade, latente nos PCNEM/99, para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, prática que toma aspecto concreto por meio da semiótica, resgatando vínculos entre conhecimentos. Os códigos, nesta perspectiva,

oferecem possibilidade de correspondência e inter-relação pela mediação sígnica. E, além da mediação sígnica, evidenciamos a importância da mediação didática do professor, na *práxis* cotidiana.

O novo paradigma requer necessidade de alteração da abordagem epistemológica, centrada na cognição, para uma abordagem ontológica, associando percepção e intelecto, atribuindo ao jovem papel de sujeito ativo, crítico, de protagonista, não apenas receptor, mas emissor de sentidos.

A torre de babel, simbolizada pela rede do saber tecido na Web, tem a possibilidade de veicular todos os códigos a um só tempo: lingüísticos, matemáticos, científicos, biogenéticos, antropológicos, psicanalíticos e históricos, derivados do conhecimento integrado no campo semiótico da cultura, conforme definiram semioticistas contemporâneos como Umberto Eco, filósofos e psicanalistas como Lacan, Foucault e Derrida.

A proposição de integração dos conhecimentos estéticos por meio da abordagem intersemiótica pretende exemplificar e sistematizar parâmetros para a área de LCT, divulgando princípios que materializam relações entre sistemas sígnicos constituintes da cultura. Os quadros de sistematização, que tiveram como base os Guias Curriculares de 1975 servirão de referência para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares com a Literatura. Entretanto, não devem ser tomados como receita ou Guias fechados de acompanhamento para realização da “aula” e concretização do ensino, mas devem servir como ponto de partida para a reflexão sobre a potencialidade sígnica e para o diálogo da estética com a história, com a sociedade e o conhecimento.

A semiótica tem se mostrado uma teoria que abriga os fragmentos dispersos do conhecimento. Buscar correspondências interdisciplinares nos fragmentos dispersos que compõem o sentido plural e amplo que o desenvolvimento sócio-cultural possibilitou passa a

ser uma competência nesta proposição, mediante a qual pretendemos sistematizar elementos formais, potencializando a capacidade de leitura por meio das percepções visuais, auditivas e intelectuais, a partir da categoria estética, operacionalizando sua complexa natureza paradigmática.

Não intencionamos levantar aproximações ou divergências entre poesia e pintura procurando um poema que corresponda à imagem de uma obra de arte com mensagem pictórica semelhante. O objetivo primordial da proposição é operacionalizar instrumentos para análise comparativa de sistemas semióticos distintos, mobilizando capacidades de ampliação da competência compreensiva e de interpretabilidade do jovem. Procuraremos evidenciar os elementos de organização dos diferentes sistemas, por meio da relação dialética entre a singularidade de cada sistema semiótico e a generalidade, tomando a particularidade como movimento que estabelece a relação entre eles. A literatura contém a imagem; a poesia contém a musicalidade; a música popular, em primeira instância, se mostra enquanto produção híbrida, abrigando a linguagem verbal harmonizada ao ritmo e à melodia e, enfim, as artes, em geral, contêm em si mesmas o fenômeno comum da representação estética, desrealização simbólica, indicial ou icônica.

As relações possíveis bem como a reflexão estética em torno das correspondências entre forma verbal e forma visual das várias linguagens tornaram-se evidentes e devem ser estabelecidas como metodologia da leitura e de apreensão de singularidades, em direção à particularidade de cada sistema. A perspectiva intersemiótica pretende possibilitar a visão por mecanismos próprios de cada linguagem, comparando-os e particularizando seus atributos.

O modelo descodifica o sistema Literatura por meio do trabalho intersemiótico do signo estético comparado, procurando, por meio da tradução intersemiótica, manifestar verbalmente o não verbal. A intersecção entre os signos deverá partir da concepção estrutural, em direção à relativização do sentido. As estruturas e categorias explicitadas nos quadros

servirão de base para que os docentes possam dinamizar o processo metodológico, tendo como ferramentas de análise categorias e elementos subsidiários da *práxis*.

Entender o currículo escolar, torná-lo real e assimilável, conhecer a Literatura, a arte, a música significa criar projetos e dinamizá-los de tal forma que, por meio de vivências¹¹⁴ e representações nas diferentes linguagens, os jovens possam perceber tanto o procedimento estético que subjaz às expressões dramática, musical, plástica, visual e lingüística quanto compreender, analisar e assimilar o arcabouço teórico-conceitual.

A *práxis* do estudante é, em primeira instância, de natureza performática, de vivência, de representação, de simulação, de atuação em festivais de canções populares e execução ou audição de músicas eruditas e instrumentais, saraus de declamação e sessões de fruição compartilhada da cultura estética: poemas, narrativas, dramatizações, reprodução de obras de arte. Porém, a segunda fase do projeto de ampliação do repertório cultural dos jovens requer a meta-reflexão compreensiva sobre o processo vivenciado. Metodologicamente, o segundo passo é a análise do primeiro; e o terceiro, a teorização, o registro, é a assimilação dos conceitos e aplicação dos fundamentos percebidos anteriormente, na fase performática.

O professor, enquanto mediador, dialetiza o formal e o aluno adolescente, sujeito, protagonista do saber, dá caráter real e de concretude ao saber. No segundo ato, de análise, pesquisa e observação, formaliza o dialético, plural. Assim, a concepção dialética de ação/reflexão/ação se realiza na *práxis*, que não deve ser entendida como improvisado, mas constituída de etapas cientificamente organizadas de vivência dos conteúdos: a) Vivência Dinâmica, performativa, se realiza por meio da leitura e da produção sócio interativa, oral, de comunicação e divulgação; etapa que nos PCNEM corresponde ao eixo de Representação e Comunicação.

¹¹⁴ Sugestão de Ilari nos GC (SÃO PAULO, 1975).

b) Vivência Perceptiva, analítica, reflexiva- etapa de sistematização, de integração dos elementos perceptivos, em favor de uma operação cognitiva de interpretabilidade; etapa que nos PCNEM corresponde ao eixo de Investigação e Compreensão.

c) Vivência Formal, de síntese- caráter de registro das percepções dos sentidos e cognitivas, realização sistemática dedutiva, etapa que nos PCNEM corresponde ao eixo de Contextualização Sociocultural.

As sínteses de cada etapa constituirão a base para a construção de novas hipóteses inter-relacionais. A manipulação dos recursos tecnológicos, o domínio dos procedimentos de participação na rede de sentidos é, também, fundamental para a formação do leitor, que deve articular competências de análise de diferentes sistemas, procurando integrar primeiro o sentido e, posteriormente, os próprios sistemas enquanto representações da cultura e do currículo.

No movimento de construção da cultura e do pensamento do século XX, percebemos emergir a instituição do sujeito de enunciação como categoria de produção da linguagem, coletiva, coercitiva e ideológica. Assim devem se posicionar alunos e professores: como sujeitos da construção do conhecimento cujos papéis são relativizados, projetando no outro a extensão da coletividade, no macro-contexto em que vivemos, no qual o sentido da produção desenvolvida tem caráter ético, estético, político e sócio-cultural.

3.1

PARA ALÉM DO *ŪT PICTURA POÉSIS*

Conforme demonstra este relatório de pesquisa, a apresentação da proposição intersemiótica de abordagem da Literatura é decorrente de nossa vontade pedagógica de operacionalizar uma prática adequada à faixa etária da Educação Básica e também da reflexão sobre os desafios enfrentados pelo professor na passagem para o novo século. A avaliação das equipes técnicas configurou o grau de letramento dos jovens bem como a problemática do nosso tempo e a opção docente pelo material didático serviu de parâmetro para problematizar o cotidiano do professor que, na mediação da prática pedagógica, é responsável pelos modos de ensinar bem como pela ênfase nos conteúdos.

Fundamentar uma nova abordagem da produção estética requer superação dos desafios e, ao mesmo tempo, subversão, abertura para perspectivas mais amplas, estabelecidas na ambivalência das linguagens, nos pontos em que elas se tensionam ou tangenciam. É necessário registrar, então, que Aristóteles, em sua Poética, já se preocupava com as relações entre as artes. Várias especulações foram feitas ao longo do tempo até que Lessing reintroduziu, no século XVI, o debate horaciano sobre o tema. Daí em diante, muito se produziu para estabelecer fronteiras entre a Literatura e a Pintura, muito se pesquisou sobre a especificidade de cada uma das artes a fim de estabelecer critérios de distinção entre seus procedimentos, porém, a perspectiva que apresentamos é sistêmica e considera o elemento singular em relação potencial com outras formas de representação estética.

Considerando que o conteúdo do texto literário não é somente estético, seu *status* simbólico modifica radicalmente seu conceito e modo de tratamento, diferente dos textos da linguagem cotidiana. Foi Jakobson que, tecendo o fio do conhecimento científico anterior, formulou nova compreensão das divergências entre mensagens verbais ou não. O funcionalista, em 1969, ao fundar a Associação Internacional de Semiótica, propôs a

unificação dos termos semiologia e semiótica, reunindo, sob a mesma denominação, os princípios da semiologia saussuriana e da moderna semiótica geral pierceana.

A semiótica funcionalista se contrapôs ao paradigma estruturalista de Saussure e de Hjelmslev, ao entender que a abordagem estrutural relaciona um elemento semiótico ao texto ou sistema, enquanto a abordagem funcionalista relacionaria o elemento, em sua função, ao contexto comunicativo. Entretanto, no cômputo geral do século XX muito se deve às contribuições de Saussure e de Peirce. A Saussure se atribui as pesquisas em estrutura e sistematicidade semiótica. Em relação à heurística, sua teoria da Linguística como padrão geral da semiologia constituiu tradição estruturalista-semiológica influente, não encontrando precedentes na tradição filosófica da semiótica pierceana.

Na verdade, os próprios formalistas russos se interessaram pelo estudo das funções da arte e da literatura no contexto comunicativo. Dentre seus temas de abordagem figura a distinção entre linguagem artística e linguagem prática, cuja discussão nos levou, no primeiro capítulo, a distinguir valor estético e pragmático sabendo que Jakobson argumentara em favor de uma explicação funcionalista para as divergências entre os textos pragmáticos e os estéticos.

Nöth (1996) afirma que a tradição funcionalista da semiótica encontra fundamentação teórica no estruturalismo de Praga, que, por sua vez, tem raízes no formalismo russo. No desenvolvimento desta semiótica funcionalista, a obra de Roman Jakobson desempenhou um papel unificador. Segundo o autor:

A semiótica funcionalista se definiu parcialmente em oposição à tradição estruturalista do paradigma semiótico de Saussure e Hjelmslev, paradigma este, por ele criticado devido à sua abordagem estática dos sistemas semióticos. (NÖTH, 1996, p. 94)

Seguindo a acepção da linguagem como constituinte da cultura, funcionando como subestrutura, base e meio universal, Jakobson¹¹⁵, fundador da abordagem funcionalista da linguagem, sugeriu a investigação paralela das artes verbal, musical, figurativa, coreográfica, teatral e fílmica, na metade do século XX: “quanto ao estudo comparativo da poesia e outras artes, trabalhos de equipe entre lingüistas e especialistas nestes campos acham-se na ordem do dia”. O lingüista afirmou:

em geral todos os sistemas de signos independentes, em sua estrutura, da linguagem e também executáveis fora de contato com meios verbais, devem ser submetidos à análise comparativa com vista especial às suas convergências e divergências com qualquer estrutura semiótica dada e a linguagem. (JAKOBSON, 1970, p.19)

Segundo Koch¹¹⁶, Jakobson foi um espírito de síntese. Trazia em si o germe da interdisciplinaridade em seus estudos e pesquisas que circulavam da teoria da informação e da comunicação à matemática, à neurolingüística, à biologia até a física. Opôs-se à natureza antinômica das dicotomias estruturalistas, tentando superá-las por meio de princípios como o de pertinência, binarismo e análise de traço distintivo; eixos de seleção e combinação; dicotomia entre metáfora/metonímia e oposição entre similaridade/contigüidade. Seu modelo funcional da linguagem foi reconhecido e embasa muitos dilemas entre a análise literária e a linguagem pragmática. Sua teoria da autonomia poética recebeu críticas por ser esteticista e negligenciar a dimensão social do poético, assim como foram acusados os formalistas, de separatismo da arte, ao que o teórico argumentou em favor da função estética.

Com base na divisão triádica dos signos em índices, ícones e símbolos conforme estabeleceu Peirce, Jakobson (1970) afirma que deve haver discriminação criteriosa entre a produção de signos meramente corporal e a instrumental; entre estruturas semióticas puras e

¹¹⁵ Ver *Lingüística, Poética, Cinema, Roman Jakobson no Brasil*, 1970, p. 20

¹¹⁶ Koch apud Nöth, 1996.

aplicadas; semiose visual e auditiva, espacial ou temporal; relação entre remetente e destinatário, especificamente na comunicação intrapessoal, interpessoal ou pluripessoal.

A investigação da semiose da língua, segundo o autor, tem por extensão a semiose das artes, a começar pela literatura, que tem como substrato a língua, requerendo do interpretante, compreendido por nós como o aluno do Ensino Médio, a competência de apreender as inter-relações entre os sistemas semióticos.

A linguagem é o tipo mais explícito de comportamento comunicativo, possibilitando relações com outros meios de comunicação ligados ao intercurso verbal. Enquanto a Lingüística se restringe à comunicação de mensagens verbais, as demais disciplinas semióticas utilizam outros códigos, o que levou Lévi Strauss a integrar o conjunto da ciência da comunicação ao das ciências sociais. A influência de Jakobson sobre Levi Strauss foi decisiva para o desenvolvimento do estruturalismo.

Jakobson (1971) desde as pesquisas formalistas, estabeleceu a função nítida da linguagem em cada manifestação específica, apresentando as seis funções que possibilitaram avanços posteriores nos estudos de linguagem, permitindo até mesmo um paralelo com a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, que evidencia funções, origem, situações e esferas que solicitam tipos específicos de produção lingüística.

O mesmo Jakobson funcionalista introduziu uma perspectiva comunicativa moderna à tradução intersemiótica. Com a publicação de *Lingüística, Poética e Cinema* (1970), ele retoma, no panorama atual, a polêmica lançada antes de Cristo, na esfera da arte, por Horácio.

Percebemos que houve avanço na teoria da linguagem: do modelo estruturalista, estático, passou-se a considerar toda estrutura dinâmica, constituída de elementos funcionais que alteram o sistema de acordo com seus fins. Saussure já considerava a semiologia

indispensável à interpretação da linguagem e de todos os outros sistemas de signos em inter-relação.

A partir daí vão tomando consistência teorias comparativas da linguagem verbal com outros sistemas semióticos, substitutos da linguagem falada. Tornou-se essencial definir traços específicos da linguagem verbal e, posteriormente, de cada linguagem, em especial, como forma de representação verbalizável, projeto modelar da *práxis* literária, em nossa concepção.

O sentido da interpretação diante de qualquer manifestação de linguagem, seja pictórica, musical, corporal, ou fílmica, se constitui pela exegese verbal, principalmente na escola, instituição que privilegiamos para análise da abordagem da literatura. A iconicidade literária concebida pela teoria clássica era exofórica, pois entendia como externa, mimética a relação entre signo e mundo. O iluminismo de Lessing seguiu este mesmo modelo estético, porém, deveremos buscar a iconicidade endofórica em primeira instância.

Se o sistema lingüístico é constituído por elementos relativamente estáveis, os demais sistemas semióticos como a pintura, a música e o cinema têm, também, seus categorias passíveis de análise e observação, constituindo uma constância.

Gonçalves (1994) aborda em *Laokoon Revisitado* relações homológicas entre texto e imagem, resgatando desde a Arte Poética de Horácio o *ut pictura poesis* que, a partir da releitura do alemão Lessing (1766) e do americano Irving Babitt (1911) estabelecem o fio do debate sobre os limites entre a pintura e a poesia.

Nova concepção surge com Joseph Frank que retoma esse debate em 1945 potencializando os signos. João Alexandre Barbosa, ao prefaciar a citada obra de Gonçalves (1994) afirma que pintores e poetas “percebem aspectos da realidade que, transformados por suas linguagens ou transformando suas linguagens, se traduzem em textos e imagens cujos

dispersos resíduos, fragmentos de uma expressividade, são recuperados pela leitura comparativa”.

Tal possibilidade também fôra observada tradicionalmente entre música e poesia, que caminharam juntas até que no Renascimento, momento em que a melodia se apartou da letra. Contudo o termo poesia “lírica” guarda resquícios dessa tradição que concebia a poesia sendo recitada ao som da lira.

A verdade é que o conjunto que compõe o *corpus* da literatura assumiu novas versões: a versão cinematográfica, teatral ou televisiva e a versão tecnológica dos softwares e da internet. Comparar esses sistemas tornou-se necessário e possível. Por esta razão, a busca de invariantes possibilita analisar o fenômeno semiótico como sistema; um sistema, porém, dinâmico, submetido à liberdade criativa, constituído de elementos formais relativamente fixos que integram a natureza dos códigos de cada semiótica.

Procuraremos explicitar na proposição de abordagem intersemiótica os elementos constituintes de cada sistema e suas possíveis relações.

Sabendo que Eco (1971b) defendeu um estruturalismo metodológico constituído de modelos e procedimentos operacionais renováveis, na medida das evidências que exigissem explicações, entendemos que diante da realidade na qual vivemos, que pede renovação e se mostra marcada pelo signo da modernidade tecnológica, com a presença de multilinguagens, não há como permanecer no porto seguro dos modelos consagrados pelo pensamento verbal, unilateral.

Tornou-se necessário ampliar o domínio perceptivo visual e auditivo interpretando códigos não verbais e estabelecendo suas conexões com a escrita e a oralidade.

O professor, na mediação da *práxis* enquanto embasamento teórico para a ação, deve analisar comparativamente os sistemas artísticos e de utilização de mídias como concretização das obras. A tecnologia tornou possível atualizar a um só tempo a literatura, a

pintura, a música e o filme no mesmo suporte. Não nos interessa explicitamente analisar a linguagem da mídia, mas as linguagens que ela suporta e atualiza.

Percebemos que houve consenso entre lingüistas, antropólogos e estudiosos das ciências sociais reconhecendo os avanços por que passaram os sistemas de comunicação ao longo do tempo, sobretudo no século XX. Nossa sociedade hoje é caracterizada como uma rede altamente intrincada de conexões cujos entendimentos entre os membros se reafirmam cotidianamente como sujeitos históricos pela natureza comunicativa.

Retomando o apontamento de Jakobson (1970), da necessidade de discriminação criteriosa entre a produção de signos meramente corporal e instrumental; entre estruturas semióticas puras e aplicadas; semiose visual e auditiva, espacial ou temporal, pontuamos que a área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias compreende, na maioria das vezes, análise de estruturas puras, enquanto que as aplicadas se relacionam à produção científica sistematizada pelo homem, como os fenômenos de fertilização artificial, transgenia e elaboração química.

Refletindo sobre a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, compreendemos sua produção como manifestação da cultura, pois possibilita a expressão dos fenômenos sócio-históricos e a criação dos fenômenos estéticos, modelizando sistemas primários, que têm como função a comunicação usual e sistemas secundários, que têm como função a expressão estética da sensibilidade criadora.

Percebemos, com base na teorização jakobsoniana que a música requer instrumento externo ao homem, enquanto que a língua se processa por meio do instrumento natural, que é o aparelho fonador. A produção de signos, portanto, pode ser corporal, quando se utiliza a cognição, *a priori*, os sons da fala ou a dança, ou pode ser instrumental, quando utilizamos instrumentos artificiais para produção dos sons musicais. O entendimento do corpo como instrumento de produção de signos e de sentido é um espetáculo que a juventude precisa

dimensionar. A escola deve potencializar a capacidade sensitiva, modelizando procedimentos operacionais de semiose (interpretação dos processos significativos) auditiva, visual, verbal e verbi-visual e, evidentemente, cognitiva, relativizando estruturas espaciais, como é o caso da pintura e também temporais, como é o caso da língua e da música.

A representação sintagmática não só na escrita mas também nas pautas musicais evidencia a atualização de estruturas temporais enquanto que a representação pictórica é paradigmática, total, evidenciando a atualização de estruturas espaciais, que se mostram num todo imediato. A imposição da seqüência auditiva ativa a observação parcial, contínua e progressiva como a fala e a música, enquanto que a exposição visual ativa a observação global. Evidentemente, a codificação do escrito é linear e sintagmática por excelência, guarda relação com o movimento dedutivo, em busca da razão semântica, ao contrário da codificação do visual, total, que não apresenta partes, mas um todo, uma síntese que requer exame analítico progressivo.

O movimento interpretativo nas diferentes semióticas é, portanto, oposto. O código verbal, por sua natureza extensiva, requer síntese, ao passo que o código visual, por sua natureza intensiva, requer análise. Porém, não se pode negar que a imagem simule um tempo e que a palavra simule uma imagem.

É possível distinguir mais de um signo auditivo, ao mesmo tempo, na harmonização da música, pela consonância de instrumentos melódicos sincrônicos, porém, o ouvido não treinado não consegue operacionalizar a distinção imediata. Estimular essa capacidade perceptiva pode contribuir no sentido de aguçar a concentração e atenção do adolescente para a percepção seletiva. Quanto à visão, esta propriedade dos sentidos, tem caráter espacial, síncrono, recebendo os signos em sua totalidade, sendo passível de apreensão global dos fenômenos complexos, porém, a educação do olhar deve aprimorar a interpretabilidade focalizando cenas, detendo-se em episódios ou elementos, de modo

profundo, vertical. A sincronicidade é inerente ao ato de observação, entretanto, a capacidade de análise exige decomposição, fragmentação dos elementos para compreensão de sua estrutura e de seu procedimento de codificação.

Uma verdadeira teia dialógica não só da cultura, mas de correntes e vertentes teóricas passou a ser tecida na pós-modernidade, quando temos oportunidade de ver outro país no instante em que as tragédias acontecem; em que a superação da velocidade propagada pelas vanguardas possibilitou o instantâneo, a sincronicidade. Não é adequado, então, continuar limitando a capacidade perceptiva somente ao sistema da escrita. O estabelecimento de relações se tornou imprescindível.

Considerando a Literatura um signo produzido sobre o sistema modelizante primário, a língua, a interpretação literária enquanto semiose, não tem um interpretante final único, como a linguagem cotidiana, uma verdade absoluta mas, aceita validades interpretativas que devem ser estimuladas, conforme teorizou Barthes¹¹⁷.

Partindo da problematização dos resultados em Leitura e Escrita alcançados pelos alunos, não só paulistas mas brasileiros,¹¹⁸ é consenso tanto para os órgãos federais quanto estaduais e municipais que novas políticas de ensino e novas formas de abordagem dos conteúdos configuram uma urgência no cenário da Educação.

Os Guias Curriculares SEE/SP (1975) sistematizaram conteúdos básicos progressivos para o EF; a PCLP-1º grau- SEE/SP (1986) introduziu, na mesma linha, fundamentação para o trabalho na perspectiva lingüística, em detrimento do estudo descontextualizado de Gramática, graduando em níveis as atividades interpretativas, de operação sobre a linguagem e metalingüísticas, respectivamente, do mais simples ao mais complexo; do concreto ao abstrato, numa concepção espiral de currículo. Leitura, análise

¹¹⁷ Ver Crítica e Verdade (1970).

¹¹⁸ cf dados SAEB.

lingüística e produção escrita passaram a ser etapas de execução metodológica do estudo descritivo do funcionamento da linguagem verbal, focalizando a língua materna.

A PCLP- 2º grau SEE/SP (1987, item 3.4.3,) focalizou a sistematização da Literatura como conteúdo curricular de Língua Portuguesa, introduzindo os princípios da Estética da Recepção e do dialogismo bakhtiniano aplicado ao estudo da linguagem, assimilados na dimensão da intertextualidade. Passado e presente, autores de mesma época e de época distinta, obras literárias e não-literárias foram submetidos à análise comparativa evocando do leitor as conexões implícitas, o preenchimento dos vazios interpretativos, temporais ou de estilo, tornando concreta a possibilidade latente de percepção de fontes e influências das estéticas anteriores nas obras atuais, ou mesmo oposição evidenciada na relação dialógica.

O acesso à escolarização foi uma imposição no país após a LDBEN/ 96. O contingente de jovens e adultos que chegou à escola com defasagem idade/série foi alto. Os desafios atribuídos ao professor bem como às equipes técnicas não foram só de acolhimento a esta população heterogênea que reivindicou o direito de escolarização e cidadania, mas também os desafios do domínio teórico-metodológico do paradigma que elegeu a abordagem lingüístico-comparativa que atribui ao leitor papel atuante.

Os PCNs surgiram neste contexto, apresentando as particularidades anunciadas no 1º capítulo. O PCNEF (1998) evidenciando abordagem textual dos gêneros e os PCNEM (1999) fundamentação enunciativa, na perspectiva implícita da intersemiótica, de um currículo em rede. A focalização dos gêneros tomou acepção discursiva e a Literatura integrou as atividades de leitura.

Os desafios de execução de uma proposta dinâmica e significativa de estudo tanto da linguagem quanto da literatura se juntaram aos desafios educacionais da transição finissecular e da transição de paradigma educacional e sócio-histórico. A perspectiva sgnica

de estudo foi contemplada na proposição dos PCNEM a partir da concepção das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em consonância com o desenvolvimento social. O século que privilegiou a comunicação desenvolveu tecnologias que alteraram de maneira profunda a recepção dos artefatos culturais e os modos de interação humana.

Desta maneira, novas linguagens foram estabelecendo intercâmbio com as já existentes, ampliando as possibilidades de fruição, contemplação e conhecimento da produção cultural. Assim foi que o cinema e a música se popularizaram num ritmo acelerado. O desenvolvimento de novas mídias, sobretudo a mídia digital possibilitou a simultaneidade idealizada pelo homem moderno. Esses recursos em Educação têm papel fundamental na dinamização da metodologia de ensino. O domínio teórico reclama aparato tecnológico para execução prática. A possibilidade de inovação didática aberta pelos PCNEM, porém não operacionalizada, se concretiza metodologicamente na proposição que modelizaremos. Foi necessário explicitar o marco teórico que autoriza esta adaptação para fins didáticos.

Para que exista literatura é preciso que haja uma língua. E o que diferencia o uso particular da língua, em sentido literário, do uso coletivo próprio da comunicação diária, da interação natural do homem com seu semelhante é a função estética, o *príom*. O sistema modelizante secundário, alvo da presente proposição se servirá de outras semióticas incorporadas pelas mídias tecnológicas contemporâneas para potencializar o efeito da Literatura.

O grupo Opoyaz (Sociedade de Petrogrado para o estudo da Linguagem Poética) desenvolveu estudo detido sobre os procedimentos da arte, distinguindo as características da linguagem cotidiana do estranhamento produzido na utilização do signo estético, no século XX. Para este grupo, que partiu das especulações formalistas, o signo passa da concepção instrumental arbitrária, saussuriana à concepção motivada, enquanto desvio de seu significado usual, provocando novo sentido no contexto de seu uso particular e intencional.

A pós-modernidade desenvolveu, além do avanço considerável das mídias, a performance em mega-eventos que resgatam a popularidade da arte. Percebemos que os aglomerados coletivos que buscavam, no passado, as histórias, os mitos, se reúnem para consumir, no presente, a música jovem, eclética, que aceita a identidade sertaneja, o rock internacional, o pop e a balada. As características locais têm gerado ritmos, danças e diversões que utilizam circuitos de projeção sonora e visual síncrona. Filmes e DVDs performatizam grandes narrativas tradicionais heróicas, novelas televisivas dramatizam enredos de romances que seduzem os espectadores que se deixam encantar pelos sentidos. Trilhas sonoras e cenas românticas ou picantes cativam o leitor que se já não cultivava práticas de leitura solitária, agora se rendeu ao poder das mídias contemporâneas que o hipnotizam, deixando-o sem ação.

Esta propriedade de inovação dos recursos tecnológicos precisa estar a serviço da educação, na formação do jovem. Por este prisma, a abordagem intersemiótica se mostra como perspectiva. O chamado ao raciocínio, à atenção e concentração mediante o apelo à percepção sensorial e lógica pode estabelecer novas bases e eixos de sustentação de uma proposta metodológica adequada para formação do jovem.

Com o propósito de estabelecer relações entre diferentes semióticas apresentaremos critérios de descrição estética, a fim de que esta teoria tão antiga, porém retomada por Peirce (sécXIX), assumida com caráter semiológico por Saussure (séc.XX) com centralidade na linguagem verbal, seja realinhada e sirva à esfera escolar de maneira prática com um corpo teórico renovado no terreno científico, após a metade do século XX.

A partir dos recursos aplicativos que a proposição de abordagem intersemiótica possibilita, estabeleceremos um quadro de competências e habilidades¹¹⁹ de apreciação estética e, posteriormente, definiremos categorias e elementos distintivos dos diferentes sistemas sígnicos.

¹¹⁹ elaboração a partir dos modelos SAEB e SARESP no anexo F.

3.2 ABORDAGEM INTERSEMIÓTICA - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES, OBJETOS ESTÉTICOS E ELEMENTOS DE ANÁLISE

Competência : Compreender a produção estética enquanto instrumento de aprendizagem, relacionando obras da cultura formal e da popular a outras áreas, procurando estabelecer pontes entre a estrutura intrínseca e o contexto histórico, social e cultural e tornando o conhecimento um processo que integra percepção, reconhecimento e cognição.

Habilidades	01	Identificar, analisar e comparar aspectos das produções estéticas.
	02	Reconhecer os elementos específicos de cada semiótica.
	03	Associar qualidades sensoriais e intelectuais como interpretantes dos códigos estéticos.
	04	Perceber a intersecção formal e semiótica dos sistemas sígnicos.
	05	Articular os conteúdos de aprendizagem de maneira significativa, estabelecendo pontos convergentes e divergentes entre códigos verbais e não-verbais.
	06	Associar os textos estéticos ao seu contexto de produção, resgatando a história da obra, do autor e do período de sua manifestação.
	07	Integrar interpretação interna e externa e produzir críticas verbais orais e escritas da comparação entre as diferentes linguagens.
	08	Relacionar os códigos estéticos com os veículos de comunicação: rádio, televisão, livros, jornais, revistas, cinema, publicidade e informática.
	09	Conhecer e manipular instrumentos e mídias que possibilitem a articulação dos diferentes códigos, linguagens e suas tecnologias.
	10	Tornar reais e concretas as situações de fruição e análise, articulando o conhecimento estético aos conhecimentos sociais e científicos, numa perspectiva dinâmica e de protagonismo.
	11	Divulgar as produções que integram o patrimônio cultural de um período por meio da explicitação de elementos do complexo de convenções do estilo de época.
	12	Convocar Literatura, pintura, música e cinema, enfim a arte de uma época para resgatar o contexto cultural que integrou o surgimento de manifestações estéticas.
	13	Identificar formas tradicionais presentes no cenário contemporâneo, relacionando-as ao contexto de desenvolvimento tecnológico e econômico com suas novas exigências.
	14	Contextualizar, por meio dos filmes, os modos de vida nos diferentes períodos históricos, identificando as transformações ocorridas nas produções estéticas, a partir dos modelos econômicos.
	15	Perceber a arte como modo de expressão da experiência humana nos diferentes contextos, explicitando os códigos de época e suas decorrências sócio-culturais.
	16	Valorizar a Literatura, a música, a pintura e o cinema como fenômenos estéticos construídos culturalmente, que explicitam as perspectivas, experiências e valores sociais das diferentes épocas.

	17	Compreender os processos de criação e divulgação cultural no século XXI, estabelecendo intercâmbio entre produção estética e tecnológica.
	18	Produzir trabalhos estéticos para possibilitar a manifestação auto-expressiva bem como a capacidade de interpretabilidade e de produção de sentidos do jovem.
	19	Transcodificar a experiência estética revelando as isotopias
	20	Concluir as análises pela transcodificação verbal escrita.

OBJETOS ESTÉTICOS DE CONHECIMENTO

- a) Poema/ Prosa (obra literária) (semiótica verbal)
- b) Pintura/ Ilustração/ Desenho/ Objetos industriais (semiótica visual)
- c) Música (instrumental/ vocal/ MPB) (semiótica verbi-vocal)
- d) Filme (vídeo/cinema) (semiótica verbi-visual)

CATEGORIAS DE ANÁLISE DA ABORDAGEM INTERSEMIÓTICA

TRAÇOS DISTINTIVOS

Obra literária	Obra de Arte (Pintura)	Música	Filme
Elementos Intrínsecos	Elementos Intrínsecos	Elementos Intrínsecos	Elementos Intrínsecos
Rima	Cor	Ritmo	Cenografia
Métrica	Linha	Cadência	Indumentária
Ritmo	Ponto	Movimento	Iluminação
Estruturas poéticas	Plano	Tempo	Sonoplastia
Tempo/Espaço	Luz	Voz	Encenação
Narração	Sombra	Tonalidade	Arquitetura cênica
Técnicas narrativas	Contraste	Harmonia	Figurino
Personagens	Volume	Instrumentos	Adereços
Focalização	Espaço	Efeitos	Maquiagem
Código retórico	Configuração/Forma	Emoções que evoca	Imagens
Descrição	Simetria	Imagens	Ponto de Vista
Efeito estético	Composição	Clima	Tempo/Espaço
Estranhamento	Movimento	Dinâmica	Clima
Imagens	Ritmo	Ponto de Vista	Dinâmica
Ponto de Vista	Clima	Perspectiva	Perspectiva
Perspectiva	Imagens	Elementos Extrínsecos	Elementos Extrínsecos
Clima	Textura	Contextualização	Contextualização
Elementos Extrínsecos	Variedade/Unidade		
Contextualização	Dinâmica		
	Ponto de vista		
	Perspectiva		
	Elementos Extrínsecos		
	Contextualização		

3.2.1

PROPOSIÇÃO

Para operacionalizar a proposição de abordagem intersemiótica, selecionamos as seguintes produções estéticas nas diferentes semióticas:

- 1- A canção popular “Construção”, de Chico Buarque de Holanda, 1971.
- 2- A tela “Operários” de Tarsila do Amaral, 1933.
- 3- O poema “Tragédia Brasileira”, de Manuel Bandeira, 1933
- 4- O filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin, 1936

À guisa de investigar nas diferentes semióticas a reiteração dos *topos/topoi* de uma época numa nova acepção de isotopia, levantamos traços distintivos nas diferentes formas de representação, procurando estabelecer uma série de capacidades não apreendidas espontaneamente, mas que requerem especificação de critérios e exposição da metodologia, partindo, como base, da isotopia semiológica segundo Greimas¹²⁰.

3.2.1.2) Natureza do material**a) Tipologia dentro do gênero (Estético)**

Canção- semiótica áudio-verbal
 Poema – semiótica verbal
 Pintura – semiótica visual
 Filme – semiótica audio-verbi-visual

A seleção procurou possibilitar a diversidade de gênero/tipo; diversidade de contextos sociais de uso (TV, rádio, literatura, artes plásticas, cinema) bem como diversidade do contexto cultural nacional e internacional.

b) Suportes originais

Canção – disco ou CD (Compact Disc) (natureza auditiva)
 Poema – livro (natureza verbal)
 Filme – DVD (Digital Video Disc) ou VHS (Video Home System) (natureza visual com fundo auditivo, imagem em movimento)
 Obra de arte em pintura – tela (natureza visual, imagem sem movimento)

¹²⁰ Cf Greimas, 1976, p. 128.

c) **Temática**

Segundo Platão; Fiorin (1998) os textos admitem vários planos de leitura, porém o leitor não lhes pode atribuir sentido livremente; deve buscar elementos que possibilitem novos planos de significação. A presente proposição, superando o modelo verbal, orienta a projeção do plano de um sistema semiótico no outro, por meio da busca de um conector semiótico, revelando traços de unidade. Na acepção que assumimos, com diversas modalidades de representação, é necessário determinar não só um desencadeador de leituras mas relacionadores_ as palavras, sons ou traços que desencadeiam um plano de leitura intersemiótica, não evidente na superficialidade compositiva das obras.

d) **autoria**

A diversidade no material selecionado para análise intersemiótica procurou retratar a Era da Industrialização e do trabalho automatizado. Os diferentes autores foram inegavelmente representantes de sua época e de seu gênero . Chico B. de Holanda na MPB de nossa época, Tarsila do Amaral, nome decisivo na pintura de nosso século; Manuel Bandeira, poeta expressivo do Modernismo brasileiro e o filme de Charles Chaplin, sátira norte-americana ao avanço industrial.

3.2.1.3 **ENFOQUE METODOLÓGICO: etapas de execução da intersemiose**

A seleção possibilita orientação para a construção de conceitos e regras de operacionalização investigativa da semiótica, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de:

- a) observação;
- b) análise
- c) comparação e estabelecimento de relações entre as diferentes semióticas;
- d) generalização (estabelecimento de regras gerais de funcionamento do fenômeno estético) a partir do levantamento de traços que permitem formar um *topos*;
- e) particularização (explicitação de elementos específicos de cada semiótica) no estabelecimento do *topos*);
- f) e) assimilação do procedimento comparativo

A) ROTEIRO DE ANÁLISE SEMIÓTICA DA CANÇÃO

- 1- Ouvir e cantar a canção “Construção”, da Música Popular Brasileira, de autoria de Chico Buarque de Holanda (1971), ativando a percepção auditiva;
- 2- Proceder análise detida dos aspectos sonoros;
- 3- Identificar o ritmo, os instrumentos musicais bem como os efeitos produzidos a partir da execução da canção;
- 4- Perceber a utilização de determinados instrumentos associados à mensagem expressa;
- 5- Perceber mudanças e alterações de ritmo e os efeitos alcançados;
- 6- Contextualizar o tipo de música à história da música brasileira;
- 7- Contextualizar a canção em seu período histórico;
- 8- Contextualizar a canção na produção do autor;
- 9- Contextualizar o autor no cenário nacional;
- 10- Deter-se nos aspectos lingüísticos semântico-discursivos; semiósicos
- 11- Pesquisar os efeitos semântico-discursivos como consequência do arranjo estético;
- 12- Explicitar o procedimento de composição da obra, por meio da investigação da correlação forma/conteúdo;
- 13- Observar o plano de expressão como conteúdo estético que revela a *poiésis* do autor;
- 14- Desvendar a construção lingüística paralelística;
- 15- Desvendar a construção verbal/musical paralelística, identificando os instrumentos e sons que, articulados às palavras, produzem o sentido intencional de festa, quando enuncia a palavra sábado; ou de tragicidade quando enuncia o vocábulo “morte atrapalhando o tráfego”;
- 16- Transcodificar para a linguagem dramática reproduzindo as cenas ao vivo.

B) ROTEIRO DE ANÁLISE SEMIÓTICA DA PINTURA

- 1- Contemplar réplicas da pintura em tela “Operários”, de Tarsila do Amaral (1933) (reprodução em papel, transparência, cartaz, software ou internet);
- 2- Proceder à análise detida dos aspectos pictóricos;
- 3- Identificar os elementos específicos desta semiótica: cor, luz/sombra, ponto, linha, plano, simetria;
- 4- Perceber a utilização de determinados traços e linhas associados à expressão estética;

- 5- Perceber mudanças e alterações de cores, linhas, fundo, sombra/ convenção do plano de simetria, observando os efeitos projetados;
- 6- Contextualizar o tipo de imagem ao contexto histórico-social;
- 7- Contextualizar a tela em seu período histórico;
- 8- Contextualizar a tela na produção da autora;
- 9- Contextualizar a autora no cenário nacional;
- 10- Deter-se nos aspectos formais;
- 11- Pesquisar os efeitos da disposição imagética como consequência do arranjo estético;
- 12- Explicitar o procedimento de composição da obra, por meio da investigação da correlação forma/conteúdo;
- 13- Observar o plano de expressão como conteúdo estético;
- 14- Desvendar o efeito da construção visual;
- 15- Desvendar a construção visual buscando pontos em comum com a canção “Construção”;
- 16- Transcodificar para a linguagem dramática (re)produzindo as cenas ao vivo;
- 17- Montar um retrato vivo da cena, por meio do movimento dos corpos dos jovens alunos;
- 18- Identificar o *topos* da inversão que ocorre tanto na canção quanto na tela (o efeito da mensagem é oposto à própria construção) pois retrata a desconstrução do sujeito devido à exploração do trabalho- isotopia, reiteração do traço semiótico nos diferentes sistemas.

C) **ROTEIRO DE ANÁLISE SEMIÓTICA DA LITERATURA**

- 1- Leitura do poema Tragédia Brasileira, de Manuel Bandeira;
- 2- Leitura literal;
- 3- Leitura contextual;
- 4- Localização dos termos relacionadores de leitura; abordagem interna;
- 5- Localização dos termos desencadeadores de leitura; abordagem externa;
- 6- Consideração das partes do poema que encaminham a coerência com o título;
- 7- Reconhecimento da insuficiência da leitura literal para abarcar a intencionalidade do poema;
- 8- Retomada dos elementos que encaminham a leitura contextual (pistas, datas, marcas lingüísticas);

- 9- Investigação dos aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais que ocorreram na época da produção do poema (interdisciplinaridade);
- 10- Investigação dos aspectos estéticos (estilo de Bandeira [prosa ou poesia]; linguagem), *poiésis* do autor;
- 11- Comparação com o estilo de época da produção do poema;
- 12- Investigação dos aspectos (do Modernismo) que o poeta atualizou na produção do poema;
- 13- Identificação do *topos*, relacionando ao título “ Tragédia Brasileira”;
- 14- Comparação com o *topos* da canção de Chico Buarque;
- 15- Localização do *topos* da tragédia pessoal;
- 16- Comparação com o *topos* da tela de Tarsila do Amaral;
- 17- Localização do *topos* da tragédia dos operários (coletiva);
- 18- Interpretação da Tragédia Brasileira;
- 19- Reconhecimento dos *topoi* de plurissignificação da palavra tragédia;
- 20- Contextualização da realidade brasileira.

D) **ROTEIRO DE ANÁLISE SEMIÓTICA DO FILME**

- 1- Fruição do filme Tempos Modernos, de Charles Chaplin;
- 2- Leitura do primeiro episódio – da industrialização;
- 3- Interpretação do efeito da automatização na era da industrialização;
- 4- Observação do figurino, cenário e relação com a coerência do *topos* temático;
- 5- Observação da maquiagem, dos efeitos de iluminação e arquitetura cênica;
- 6- Identificação do *topos* da tragédia na vida do personagem no filme;
- 7- Comparação com a tragédia do operariado no início do século;
- 8- Investigação dos aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais que ocorreram na época da produção do filme (interdisciplinaridade);
- 9- Identificação do *topos* da desconstrução do sujeito nas diferentes semióticas;
- 10- Comparação do contexto norte-americano com o contexto brasileiro;
- 11- Identificação das convergências e divergências;
- 12- Tratamento do conceito de globalização versus localização, ao comparar o contexto norte-americano ao brasileiro;
- 13- Compreender o filme como fenômeno social construído culturalmente;
- 14- Explicitar perspectivas e valores explícitos em relação à época;

- 15- Explicitar perspectivas e valores implícitos em relação à época;
- 16- Investigar os aspectos estéticos do estilo de Charles Chaplin;
- 17- Ampliar a pesquisa sobre o cinema na época;
- 18- Pesquisar sobre o cinema brasileiro na época (1936);
- 19- Pesquisar sobre o cinema brasileiro no presente;
- 20- Produzir uma interpretação global de todas as semióticas (intersemiose) identificando os *topoi* e codificando-os na linguagem verbal;

3.3 APLICAÇÃO DA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA DE ABORDAGEM INTERSEMIÓTICA

A) 1- INTERPRETAÇÃO DA SEMIÓTICA DA CANÇÃO

O Paralelismo Fono-Sintático-Semântico em “Construção” de Chico Buarque de Holanda¹²¹

Construção¹²² -Chico Buarque de Holanda

*Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido*

*Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima*

*Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música*

*E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego*

*Amou daquela vez como se fosse o último
Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho seu como se fosse o pródigo*

¹²¹ Análise parcial de nossa autoria, publicada no III COLL (Conferências Lingüísticas e Literárias) da UniJales, 2002; sofreu pequenas alterações nesta aplicação.

¹²² A distribuição dos versos da canção é variável conforme as fontes de pesquisa. Mantivemos a disposição apresentada por BOLLE (1980, p. 28) na coleção Literatura Comentada, *Chico B. de Hollanda* (sic).

E atravessou a rua com seu passo bêbado

*Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego*

*Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
Bebeu e soluçou como se fosse máquina
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo*

*E tropeçou no céu como se ouvisse música
E flutuou no ar como se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote tímido
Agonizou no meio do passeio naufrago*

Morreu na contramão atrapalhando o público

*Amou daquela vez como se fosse máquina
Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado
Morreu na contramão atrapalhando o sábado*

A presente análise tem a intenção de mostrar à luz da Teoria dos Conjuntos, filha do formalismo russo, do ponto de vista da produção estética, o procedimento adotado pelo autor na criação da letra da canção e, por outro lado, tem por escopo observar a experiência estética do leitor/ouvinte, que se processa em momentos sucessivos: a audição, a leitura compreensiva, a retrospectiva e a leitura histórica. Pretendemos realizar a análise de cada semiótica em particular, e, posteriormente, a exegese intersemiótica, mediante a tradução verbal.

A proposta metodológica de Jauss (1994) considera três fases operatórias no processo de recepção de textos ou de qualquer obra que demande atividade interpretativa: o horizonte progressivo da experiência estética; o horizonte retrospectivo da compreensão interpretativa e o horizonte da leitura reconstrutiva. O horizonte da compreensão

interpretativa só tem início após a conclusão da primeira fase da leitura, pois, ao final desta, o leitor passa a reconhecer a forma do texto. Após essa compreensão, é preciso voltar ao menos duas vezes para perceber outros detalhes nos diferentes níveis. Segundo a Estética da Recepção, baseada na Hermenêutica e na metodologia de Gadamer, é necessário procurar gradativamente aspectos de sentido que ainda ficaram em aberto na coerência de conjunto significativo do texto.

Ao ler “Construção” procuraremos demonstrar o processo de construção do sentido, na obstinação da forma, pela qual a criação se torna atividade flutuante, descrevendo o percurso das diferentes etapas de leitura. A percepção estética do processo de significação da canção vai descrevendo círculos, numa espiral que capta o sentido em expressão potencial, insólita e surpreendente. Esta foi a sensação que tivemos ao perceber o arranjo estético traçado por Buarque na cadeia de sentido criada.

Acompanhando a música e a leitura do texto, simultaneamente, percebemos a execução em três etapas. Na primeira vez, a letra se desenvolve naturalmente, ao longo das estrofes. Na segunda, percebemos variações de distribuição: o primeiro verso termina com a palavra final do segundo; o segundo com a de outros subsequentes, perfazendo deslizamentos na estrofe, com permutas e substituições por vocábulos novos. Na terceira vez, as alterações são mais radicais, a queda é mais abrupta e a variação entre as palavras é mais acentuada.

Considerando o percurso do sentido, na perspectiva greimasiana, o tema da queda é visível nos níveis de construção da letra, revelando a isotopia em forma de paralelismo. Este arranjo foi a artimanha fundamental da criação do texto, espaço de contemplação e percepção da forma, requerendo do leitor operação prática, que, essencialmente, leva ao conteúdo. A consciência estrutural permite (re)construir a consciência semiósica.

No nível fônico, percebemos a disposição regular final das proparoxítonas em todos os versos da canção, expediente que torna perceptível, então, que a primeira queda

situa-se neste plano, a partir da seleção intencional dos vocábulos, sinalizando a queda gradativa da tônica para a subtônica e para a átona final – primeiro nível da isotopia com as demais semióticas que serão analisadas e, também, primeiro traço da coerência interna dos diversos níveis em relação de paralelismo.

No plano sintático, observamos a mesma vertigem no nível da frase, que declina do primeiro verso para o segundo, causando um desequilíbrio no conjunto das estrofes, com inversões e interpolações de uma para outra. A alteração parte do 1º verso da 1ª estrofe para o 2º da 2ª execução do conjunto; e, posteriormente, os versos são organizados em permuta, alternando posições. A transposição do real para o imaginário, no plano formal, se processa, por assim dizer, no desequilíbrio, marca explícita do procedimento de construção da letra.

A simulação ou representação formal da vertigem é intencional, artimanha da composição estética. Vemos os signos se moverem no campo da significação ao procurar, em perspectiva, o sentido. Há um chamado do texto para a percepção de sua forte dinâmica estrutural. A afinidade e dessemelhança das combinações gera o procedimento criativo.

O nível semântico narra a construção de um prédio em oposição à desconstrução do sujeito que, primeiro se multiplica e se divide, na construção da família, sendo, porém, massacrado pelo cotidiano. Torna-se autômato, sente-se máquina e se desespiritualiza até o final da canção, como objeto: um pacote flácido, tímido e bêbado.

Na terceira etapa de leitura, percebemos a verticalidade simbólica na lei da gravidade, mediante a aproximação vertiginosa do solo, numa intensidade dramaticamente acentuada, formalmente sintetizada na estrofe final, que resume versos de diferentes estâncias, numa velocidade incontrolável e finaliza tragicamente, sem espaço para o sonho, para a liberdade, evidente nos pontos axiais céu /chão.

Há uma forte dinâmica da relação vertical sujeito/objeto(operários/construção) e do eixo vida/morte. A relação é analógica; a forma se parece com o conteúdo como se ela

fosse, em suma, produzida por ele. Nisto percebemos a estreita aproximação significante/significado. O movimento da forma transborda em poder de conteúdo. A desumanização do sujeito é o *topos* marcante que se configura em todas as semióticas postas em comparação, conforme veremos no processo significativo de intersemiose.

O sujeito ama como se fosse a última vez, como se fosse o último homem, como se fosse máquina. Beija sua mulher como se fosse a última, como se fosse a única, como se fosse lógico. Na terceira vez não há mais filhos, não há mais rua e não sobe mais a construção. Apenas ergue quatro paredes flácidas, que na primeira vez eram sólidas e, na segunda, mágicas. Seu único instrumento de participação, de repúdio, é a própria morte.

Percebemos que o texto parte da dimensão real para a do imaginário, do espaço humano para o de *coisa*, num privilégio maciço de semelhança com o objeto, na relação solitária do sujeito estereotipado que senta para descansar como se fosse sábado, príncipe, como se fosse pássaro; flutua no ar como se fosse pássaro, sábado, príncipe; outro deslizamento no nível morfossintático. Vive a construção não como alicerce mas como abandono de si mesmo, como se construísse sua própria sepultura.

O paralelismo fono-sintático-semântico_ *topos* interno_ fica evidente nos três percursos da letra. A isotopia se revela no deslocamento gradativo de um verso para outro, de uma estrofe para outra, do sujeito para objeto. O tédio e a desumanização são a causa da tragédia configurada na canção-poema narrativo-dramática. O primeiro nível dispõe o significado em extensão, os demais em perspectiva, em cadeia, num arranjo de partes móveis, substitutivas, cuja combinação não escapa a novos sentidos.

A percepção desse arranjo de elementos descontínuos, deslizantes e móveis constitui o próprio espetáculo da recepção, que nos permite o espetáculo enquanto música, sistema sígnico auditivo e enquanto texto literário, sistema sígnico verbal.

Destacamos que esta eficácia estética o autoriza a se configurar e registrar-se na categoria de poema, pois revela também procedimento estético na disposição do signo verbal. A imaginação formal implica atenção aguda à variação de elementos recorrentes que tecem um exercício de estrutura. Há no desvelamento do percurso de sentido duas operações típicas: arranjo e desmontagem, decomposição e recomposição.

A leitura reconstrutiva procura as perguntas para as quais o texto foi uma resposta na época. Isto significa interpretá-lo enquanto resposta para expectativas formais e de sentido, decorrentes de seu posicionamento diante do mundo, exercício de abordagem extrínseca.

Segundo Bolle (1980), o lançamento do disco “Construção” foi em 1971, década ainda controlada pela censura do governo Médici, com crítica social intensa na obra de Chico, que passou por inúmeros confrontos advindos da política repressiva. Articulando a “linguagem da fresta”, com a voz na espreita, aborda temas de jornal e de relevância político-econômica no Brasil, que lhe rendem homenagens como a do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil, em Belo Horizonte: uma pá de prata num tijolo de jacarandá, que os pedreiros lhe ofertaram “com os olhos embotados de cimento e lágrima”, estabelecendo sua consagração como artista popular.

Foi nosso propósito, com esta análise parcial, situar o efeito condicionado pela canção *Construção*, que transmite orientações prévias, mas que em seu horizonte implícito enfatiza duas espécies de concretização: a de cunho auditivo e a de cunho literário; e, por isso, de cunho intersemiótico, pois para realização de seu sentido, capta forças da semiótica auditiva, materializadas no efeito estético da linguagem verbal, sistematicamente distribuídas nos conjuntos semiósicos intraliterário e extraliterário, originários da experiência existencial.

Produtor da canção e leitor, sob uma ótica comum, definida por uma imaginação movediça, na sucessão articulada de certo número de operações mentais, constroem o objeto artístico, de modo a evidenciar as regras de seu funcionamento, num simulacro dirigido do

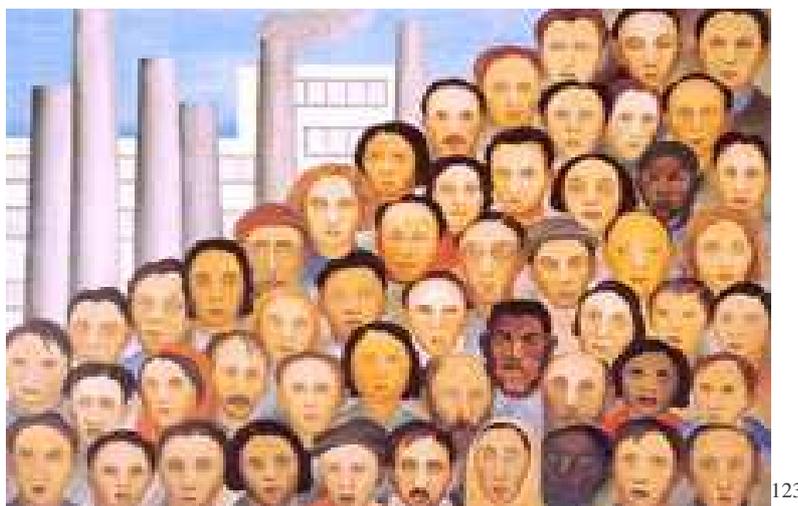
sentido estático ao dinâmico. O artista potencializou o sentido em níveis; é necessário que o leitor o decomponha para recompô-lo e percebê-lo esteticamente. Recompõe-se o objeto para fazer aparecer algumas funções.

Desmontar a canção *Construção* e recompô-la possibilita encontrar nela fragmentos móveis cuja situação diferencial gera novos sentidos, o que a torna polissêmica e de efeito estético indiscutível, permitindo que a mudança de elementos desvele a mudança de conjunto, inclusive permitindo que da condição de canção o texto passe a ser considerado poema, devido ao seu efeito por ordem da escrita e da disposição gráfica deslizante nos versos e estrofes. A primeira desmontagem produz o primeiro estado disperso, porém, as unidades, que não são distribuídas de modo aleatório, ao serem redistribuídas, compõem um conjunto inusitado na submissão aos constrangimentos regulares.

Na percepção estética, o que está em jogo é a apreensão da técnica, o combate ao acaso; por isso, a recorrência das unidades têm valor insólito. Pela retomada e associações o poema aparece (re) construído, dotado de sentido. Perceber na ordem formal a delicadeza do sentido é decifrar a arte, aprender suas regras, por meio do olhar indagador, investigativo e curioso. Ao submeter a canção à semiose, sua linguagem-objeto de natureza sonora, subordinada à investigação, revela a consciência artesanal da fabricação estética na substância escrita. A originalidade da variação formal é o próprio fundamento da Literatura, seu procedimento. A partir desta crítica, a canção “*Construção*” é ponto de partida para localização do *topos*, ou seja, das isotopias entendidas como conjunto de *topoi* que interconectam semióticas verbais e não-verbais, definindo o estilo de um tempo. A primeira delas será com a tela “Operários”, de Tarsila do Amaral, que passamos a demonstrar.

B) INTERPRETAÇÃO DA SEMIÓTICA DA PINTURA

Esta análise parcial tem por objetivo formalizar a leitura comparativa com a semiótica da canção, estabelecendo relações de convergência, por meio da isotopia temática, e de divergência, por meio da identificação dos traços formais específicos de cada semiótica. Busca concretizar a proposta de abordagem intersemiótica da literatura, partindo de diferentes sistemas de representação, com a finalidade de ativar a percepção dos adolescentes e jovens que frequentam a Educação Básica e que não têm manifestado habilidades satisfatórias em leitura, especialmente na interpretação do texto estético.



123

Após ouvir a canção *Construção* (1971) e interpretá-la, reconhecendo o procedimento formal, sugerimos a contemplação da tela *Operários*, de Tarsila do Amaral, produzida em 1933, buscando pontos que permitam comparações entre os dois sistemas de linguagem.

Partindo do vocábulo operários, é possível visualizar que a tela simula uma construção não com tijolos, mas com pessoas figurativizadas na imagem que retrata um aglomerado humano em progressão crescente, em analogia com uma construção ascendente, como o prédio que o operário da canção construía, erguendo paredes, a princípio, sólidas e

¹²³ Imagem capturada no site www.google.imagens, cf referência.

depois, mágicas. No caleidoscópio hermenêutico, nossa memória capta, por inversão, a imagem da construção na tela de Tarsila e a imagem mental do operário, na canção de Chico, numa projeção prismática, espelhada. Por meio da percepção das imagens deslocadas de seu *topos*, e(x)tendemos¹²⁴ o sentido por ação cognitiva, do raciocínio lógico-comparativo.

No plano inferior, o quadro se compõe de rostos dispostos lado a lado, em posição frontal para o observador, à semelhança do assentamento de tijolos de uma parede, que se avolumam sistematicamente, em diagonal, ocupando cerca de 3/4 do espaço da tela, deixando entrever apenas seis torres cilíndricas representando as chaminés de uma fábrica, em segundo plano e, ao fundo, prédios que retratam o avanço da civilização no período.

As formas circulares são aparentemente idênticas, evidenciando apenas a distinção de cores características da diversidade racial brasileira e da imigração ocorrida no país no início do século, alterando nossa paisagem. Os rostos são isentos de intenção, revelando um anonimato ilustrativo da padronização do homem que serviu de mão-de-obra nas fábricas e indústrias em desenvolvimento tanto no Brasil quanto no mundo. Representam uma classe: o operariado, coerente com o título da tela. Os elementos se ordenam geometricamente, revelando influências cubistas na composição estética do painel, que expõe, em primeiro plano a dimensão (des)humana, deixando entrever no pano de fundo o progresso econômico que dominou o espaço e controlou o tempo do sujeito.

No eixo de combinação, as fisionomias reiteram um círculo de cavidade côncava inferior, traço repetido no formato curvilíneo das cabeças, olhos e bocas, que descrevem um arco disfórico nas fisionomias constantes, tediosas e ausentes de expectativa. As chaminés são cinza, assim como a fumaça, denunciando ausência de alegria, mas movimento de produção; os prédios são brancos e a porção de céu azul apresenta-se apenas no quarto plano, distante da perspectiva de organização assimétrica da imagem. É possível observar o paralelismo das

¹²⁴ Com o sentido de extensão. O sentido de construção se estende à tela e o de operário se estende à canção, por inversão, relação que exige extensão do sentido de uma obra à outra, em co-projeção.

formas e linhas nas fileiras humanas, nas torres das chaminés e nas janelas dos prédios. Há uma regularidade expressa na composição, porém, no eixo de seleção, a irregularidade se manifesta no empilhamento dos operários, sugerindo a massificação do trabalho.

Nádia Batella Gotlib¹²⁵ afirmou que não só figuras humanas anônimas estão presentes na cena; também rostos famosos como o de Mário de Andrade e Oswald de Andrade compõem a imagem surreal, levitando suspensos no cenário do desenvolvimento. Intelectuais e multidão denunciam aspectos sócio-históricos que a tela possibilita identificar, a partir da abordagem interna, formal, expressa por linhas, cores, formas, pontos, planos e perspectivas.

Quanto à abordagem externa, pesquisando o contexto histórico brasileiro de produção, percebemos que o ano de 1933 foi marcado pela nova assembléia constituinte no governo Vargas, que estabeleceu direitos aos cidadãos em leis trabalhistas, fixando horas de trabalho e salário mínimo. A imagem registra o crescimento das metrópoles brasileiras, especialmente São Paulo e o período registrou, no cenário mundial, os efeitos da primeira guerra mundial bem como a industrialização, além da consolidação do Modernismo como estética revolucionária, que problematizou nossa identidade antropofagicamente.

Os efeitos decorrentes da intencionalidade da pintora revelam um tom de denúncia e oposição ao sistema capitalista, que explora a mão de obra do trabalhador. A regularidade denuncia a ausência de liberdade, representada pela pirâmide que ilustra o sistema econômico em cuja base é possível localizar imagem similar à figura do grito, tela produzida pelo norueguês Munch, em 1893, porém, um grito contido, silenciado pelo poder capitalista, que desumaniza o sujeito e o transforma em objeto de manipulação, sem vontade própria e sem desejos, que se revelam apenas no plano simbólico, como o desejo do operário de “Construção” que o sublima na dimensão do imaginário.

¹²⁵ Cf. site revistaescola.abril.com.br

A percepção estética do processo pictórico de significação descreve linhas em paralelo, captando o sentido em sua expressão potencial. A sensação que temos ao contemplar a tela é de multiplicação acelerada, de progressão geométrica, perfazendo uma concentração, um aglomerado que acentua o tema da desumanização. O procedimento formal realizado por Tarsila se dá por inversão, assim como Buarque codificou esteticamente o sentido em *Construção*. Em *Operários*, o aspecto visível não é a queda, mas o crescimento vertiginoso da população, da cidade, da produção, ao contrário da figura humana, que permanece imóvel, estática, massificada, revelando a degradação do sonho, da fantasia, negação da edificação pelo trabalho. Sujeito e objeto são dispostos paralelamente, revelando isotopia com a canção, onde operário e construção se manifestam por oposição.

A artimanha fundamental da criação da tela é perceptível na forma que, por oposição, leva ao conteúdo. A consciência estrutural revelada passo a passo, tanto na regularidade e paralelismo das formas quanto na montagem global do conjunto permite interpretar a mensagem pictórica pela observação da seleção intencional das linhas, da perspectiva, das cores, tonalidades e profundidade.

O primeiro nível da isotopia com a canção situa-se, então, no título da obra: *Operários*. A primeira possibilidade de reiteração do traço semântico da canção se encontra neste elemento conector. O signo da “Construção” se evidencia no primeiro plano da imagem, de uma parede humana, compondo um desenho mágico, os olhos embotados

Outros níveis são desencadeados, gradativamente, a partir de elementos visualizados no quadro, entretanto o desequilíbrio é marca explícita do procedimento de construção assimétrica da imagem. Vemos as linhas denunciando o sentido em perspectiva, ao estabelecer o campo da significação. Há um chamado da imagem para a percepção de sua forte assimetria, como na canção.

O paralelismo e a dessemelhança das combinações gera o procedimento criativo. A percepção do arranjo de elementos constitui o espetáculo da recepção do quadro, conforme as leis específicas das artes visuais. Esta imaginação formal implica uma atenção específica para com os elementos recorrentes que tecem um exercício de estrutura semiótica.

Com esta segunda análise parcial, procuramos situar o efeito condicionado pela tela *Operários*, que possibilita orientações prévias, mas que em seu horizonte implícito enfatiza duas espécies de concretização: a de cunho visual e a de cunho social, por meio dos elementos relacionadores e desencadeadores de leitura. Artista e apreciador, sob uma ótica comum, realizam operações mentais em sucessão articulada.

Com o objetivo de relacionar a mensagem da tela à da canção, num simulacro dirigido do sentido estético ao social foi possível localizar o *topos* que possibilita estabelecer a relação de isotopia entre a semiótica verbal e a não-verbal, numa intersecção entre as duas linguagens: a da pintura e da música. A imagem visual dos operários recupera a imagem mental da construção e as duas se entrecruzam, se interseccionam, permitindo o levantamento de elementos convergentes e divergentes.

Passamos agora a estabelecer mais uma conexão: com a semiótica literária. O poema “Tragédia Brasileira”, de Manuel Bandeira, neste simulacro, amplia e e(x)tende o *topos* temático selecionado, formalizando a leitura comparativa entre a semiótica da canção, da pintura e da literatura, no confronto das linguagens.

C) INTERPRETAÇÃO DA SEMIÓTICA DA LITERATURA

TRAGÉDIA BRASILEIRA- Manuel Bandeira

*Misael, funcionário da Fazenda, com 63 anos de idade.
Conheceu Maria Elvira na Lapa — prostituída, com sífilis, dermite nos dedos, uma aliança empenhada e os dentes em petição de miséria.*

Misael tirou Maria Elvira da vida, instalou-a num sobrado no Estácio, pagou médico, dentista, manicura... Dava tudo quanto ela queria.

Quando Maria Elvira se apanhou de boca bonita, arranjou logo um namorado.

Misael não queria escândalo. Podia dar uma surra, um tiro, uma facada. Não fez nada disso: mudou de casa.

Viveram três anos assim.

Toda vez que Maria Elvira arranjava namorado, Misael mudava de casa.

Os amantes moraram no Estácio, Rocha, Catete, Rua General Pedra, Olaria, Ramos, Bonsucesso, Vila Isabel, Rua Marquês de Sapucaí, Niterói, Encantado, Rua Clapp, outra vez no Estácio, Todos os Santos, Catumbi, Lavradio, Boca do Mato, Inválidos...

Por fim na Rua da Constituição, onde Misael, privado de sentidos e de inteligência, matou-a com seis tiros, e a polícia foi encontrá-la caída em decúbito dorsal, vestida de organdi azul.

1933(Estrela da Manhã)

O poema *Tragédia Brasileira*, de Manuel Bandeira, foi publicado também em 1933, como a tela *Operários*, de Tarsila. É um poema em prosa que narra o drama passionnal de Misael e Maria Elvira; ele funcionário da Fazenda e ela prostituída na Lapa. Conhecem-se e Misael “tira” Maria Elvira da vida (1º v, 2ª estrofe), arruma-lhe os dentes, monta-lhe casa e dá tudo quanto ela necessita. Entretanto, logo que Maria Elvira se viu bonita arranjou namorado. Este é o conflito que abala o cenário de equilíbrio narrado.

O expediente utilizado por Misael toda vez que Maria Elvira arranjava namorado era mudar de casa, solução que, por sinal, se revela inútil. Os amantes mudaram dezoito vezes. Viveram assim três anos até que, por fim, na rua da Constituição, Misael, privado de sentidos, matou-a com seis tiros (5ª estrofe). Percebemos que a organização do poema se dá em ritmo ternário: soco, tiro, facada; médico, dentista, manicura; dezoito lugares declarados.

O poema narra, aparentemente um drama passionnal. Na experiência da leitura inicial, de superfície, chegamos a tomar partido, aderindo ao programa narrativo de manipulação exercido por Misael, reconhecendo nele atributos humanitários, ao recolher Maria Elvira e oportunizar-lhe condições dignas de pessoa; porém, percebemos elementos desencadeadores de uma segunda leitura: a oposição namorado/amante é um deles. Por que Misael é amante, quais as características de um amante? Sustenta materialmente, assentindo

um juízo de valor ético que atribui à relação cunho negativo, de traição, relação “proibida”, pois que secundária, paralela.

Misael era amante e Maria Elvira arrumava namorados. O sentido da palavra namorado revela uma ternura ausente na acepção do vocábulo amante, que por sua desinência revela ação. O mesmo ocorre com a formação do vocábulo prostituída, que por sua sufixação revela passividade, sujeição, por efeito do participio. As sucessivas mudanças revelam tentativa de dominação. O assassinato de Maria Elvira configura uma tragédia final, que dá coerência ao título do poema, porém não é possível considerá-la “Tragédia Brasileira” apenas por ser exemplar, ilustrativa de muitos casos de nossa realidade; o que estaria implícito no sentido de tragédia? Por que Maria Elvira foi assassinada na rua da Constituição? A estrutura de apelo do poema solicita explicação dos sentidos incompletos e dispersos.

Pesquisando historicamente, percebe-se que esta foi a época do governo Vargas já referida na interpretação da tela *Operários*. Maria Elvira representa, então, o povo e Misael, funcionário da Fazenda, representa o poder, o agente que realiza a ação. Os crimes contra o povo, ou melhor, os cidadãos são lesados em seus direitos, por meio de decretos, regulamentações e leis que regem o funcionamento das relações sociais, comerciais, coletivas, de trabalho, conjugais, registradas na Constituição.

A grande tragédia brasileira ocorreu em 19 de março de 1931 quando foi criada a Lei de Sindicalização, ou seja, os estatutos dos sindicatos que, a partir daquela medida, deveriam ser aprovados pelo ministério do Trabalho. Vargas assumia o controle do movimento operário nos moldes da Carta del Lavoro de Benito Mussolini na Itália, objetivando, com a política trabalhista favorável aos operários, conquistar o apoio das massas populares ao governo. Tal política paternalista buscava anular as influências da esquerda, transformando o operariado num setor sob seu controle, para ser usado pelo jogo do poder. Essa política ocorreu à mesma época na Argentina, com Juan Domingo Perón e no México,

com Lázaro Cárdenas. Em Maio de 1933, Vargas concedeu a realização das eleições para a Assembléia Constituinte. A nova Constituição entrou em vigor em 16 de julho de 1934. O Congresso realizou, então, eleições indiretas e Vargas seguiu no poder como presidente constitucional.

Maria Elvira mantém o *topos* de paciente durante todo o poema e foi encontrada em decúbito dorsal, na linguagem policial do mundo do crime, vestida de organdi azul, simbolizando a pureza das vítimas, em estreita relação com o manto que cobre a virgem mãe de Deus. Portanto, o desfecho nos permite realizar inferências, reconhecendo em Maria Elvira a condição do povo ultrajado, manipulado que, por sujeição, aceita contratos e uma forma de relação paternalista e controladora que o priva de liberdade e da condição de sujeito, desumaniza, mantendo a estrutura de poder e de exploração. Maria Elvira, tratada como objeto, confere ao jogo interpretativo de comparação das diferentes semióticas o *topos* da desumanização, que se estabiliza por extensão do significado.

Tragédia Brasileira e(x)tende o significado da canção *Construção* e da tela *Operários* por contingência das tragédias esteticamente configuradas nas semióticas da canção e da pintura. É possível dimensionar na Literatura a “Tragédia Brasileira” coletiva, não apenas de Misael e Maria Elvira, mas também por meio da imagem da tela e do operário. Que protagoniza a canção. A amplitude que alcança o vocábulo tragédia abarca o drama do sujeito inscrito em *Construção*, bem como dos sujeitos coletivos representados na tela.

Ao comparar essas diferentes linguagens, é possível inscrevê-las num sistema de convenções estéticas: o Modernismo, estilo que propagou a liberdade formal, conforme se pôde verificar tanto no poema de Bandeira, que destaca temas do cotidiano e da impulsão lírica oriunda do ordinário e comum, quanto na tela de Tarsila, que tematiza os dramas de seu tempo e de seu povo, nossa identidade. É possível também situar as questões do século XX: a história, o contexto cultural, social, ético, político e econômico. Essa forma de desrealização

em arte compõe o que Candido denomina sistema, no sentido de não serem manifestações isoladas ou particulares, mas de pertencerem a um complexo que constitui um estilo, um *zeitgeist* que redefinimos a partir do levantamento das isotopias.

A eficácia estética tanto do poema quanto da tela ou da canção de Chico constituem a propriedade de desvio da utilização estereotipada da linguagem. As criações apresentaram uma singularidade que as dotou de qualidade superior à manifestação comunicativa usual, se diferenciando por seu *príom*, seu procedimento estético. A particularidade de seu efeito estético as inscreve na esfera da arte, que mantém, em comum, convenções próprias dos períodos, os *topoi*, tornando-se extensões materiais e simbólicas destes mesmos períodos.

E(x)tendendo as características locais, nacionais ao espírito global de nosso século, comparamos uma produção semiótica norte-americana, o filme *Tempos Modernos*, buscando elementos que integram a isotopia levantada nas semióticas já analisadas. Contemplando a linguagem do cinema, procuramos sensibilizar a escola para a valorização das mídias contemporâneas enquanto recurso interdisciplinar.

D) INTERPRETAÇÃO DA SEMIÓTICA DO CINEMA

O filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, focaliza o cotidiano dos trabalhadores da indústria no início do século XX. É uma sátira norte-americana à automatização. O sujeito, tragado pelas engrenagens é submetido ao poder dos empresários e do sistema capitalista, adquirindo tiques, retrações nervosas e bloqueios psicológicos, advindos do estresse da repetição de movimentos no trabalho. A única saída do personagem é a subversão, a transgressão por meio da simulação de loucura, que, na figura de Charles Chaplin transborda em arte. Os passos e movimentos de dança são frequentes nas situações mais desesperadoras a que o operário é submetido. O sujeito é pacífico, a princípio

equilibrado, porém o cotidiano sem horizontes o desajusta, o desumaniza, obrigando-o a simular um desequilíbrio que lhe permite a fuga da condição de manipulação.



126



127

¹²⁶ Cf CHAPLIN, imagem Tempo Modernos capturada no site www.google.imagens.

¹²⁷ Idem.

O personagem de *Tempos Modernos* é um operário da indústria de automatização que deve acompanhar o ritmo das máquinas na montagem de peças. Recusa-se a perpetuar o esforço sobre-humano de repetir movimentos o dia todo, todas as semanas e meses, sem possibilidade de criar, sem liberdade, dominado pelo ritmo imposto pelo administrador capitalista que, visando ao lucro, submete os operários à aceleração da produção, simulada pela velocidade das máquinas. Opta por transformar-se, então, em vagabundo. É preso e suas tragédias pessoais ocorrem em seqüência, revelando uma degradação.

A arquitetura cênica do filme situa o conflito no movimento da máquina de montagem em que os operários, enfileirados completam o serviço automatizado. O clímax do enredo configura a sátira quando o personagem é selecionado por uma equipe de vendas para demonstração da modernidade da máquina de alimentação. Nos poucos minutos de liberdade de movimento dos braços, o sujeito é impedido de degustar calmamente seu almoço, recebendo a refeição por intermédio de peças e alavancas auto-motoras que descarregam em sua boca sopas, líquidos e até um equipamento giratório que lhe possibilita serrar uma espiga de milho sem movimento da mandíbula, sem mastigação.

Os alimentos são despejados em sua “goela” e posteriormente, a máquina aciona um dispositivo que funciona como guardanapo, limpando-lhe a boca. O aparelho simula uma cadeira de dentista, onde os braços são inutilizados e a cabeça é encaixada no sistema que serve a alimentação, imagem que suscita inferências. O operário, tragado pela engrenagem¹²⁸, retorna e, por subversão, destrói os sistemas de controle da fábrica, queimando as ignições e acelerando ao máximo a potência dos motores.

Montado com a técnica do cinema mudo, o filme é em branco e preto porém composto por episódios em que Charles Chaplin introduziu as primeiras falas e sons nas cenas. A indumentária é simples: uniformes e modelos típicos do *american way of life* do

¹²⁸ cf imagem anterior.

início do século, retratando o capitalismo, a expansão econômica, o lucro e o desenvolvimento. Os adereços e a maquiagem são típicos do estilo que Chaplin criou para representar o sujeito simples, lírico e poético, que sonha com um mundo de igualdade para realizar as fantasias de sonhos simples e realizáveis, mas em que a liberdade é condição de sobrevivência.

É possível reconhecer em *Tempos Modernos* o *topos* da desumanização, da domesticação do sujeito, que, impedido de criar, transformado em mão-de-obra, serviçal, oferece sua força de trabalho à construção de um sistema que despessoaliza, padroniza, com a finalidade de manter a hegemonia econômica nas mãos de poucos. Enquanto a massa trabalhadora desempenha, sem juízo crítico, os serviços que mantêm a desigualdade econômica, humana e reproduz os sistemas injustos de distribuição de bens, as hierarquias e o poder se estabelecem, expandido as fronteiras sobre outras nações. Assim, o leitor deve identificar que a desumanização do sujeito ocorreu por ação dos sistemas econômicos que multiplicaram a produção de bens e utensílios à custa da dignidade. Fica patente a relação globalização/localização no processo comparativo dos modos de vida brasileiro e americano.

Como síntese final da relação isotópica é possível analisar o comportamento de uma geração, de um tempo e de vários espaços, especialmente das grandes metrópoles, que escondem no anonimato dos sujeitos, seus dramas existenciais e sua fragilidade, submetidos que estão à realidade e seus processos de organização. Por este prisma, a experiência estética nas diferentes semióticas permite a compreensão do mundo e das relações de produção, a contextualização sócio-histórica e a manifestação expressiva nas diferentes linguagens, possibilitando a interdisciplinaridade.

3.4 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSIÇÃO DE ABORDAGEM INTERSEMIÓTICA DA LITERATURA

A metodologia de abordagem intersemiótica consiste em captar significados dispersos em múltiplos códigos, verbais e não-verbais: visuais, auditivos, audio-visuais, verbi-visuais, plásticos, cênicos, estáticos ou em movimento e integrá-los, produzindo o sentido, que se estabelece por superação de significados parciais e compõe uma síntese ulterior, integradora. O procedimento é indutivo, parte da análise de fragmentos estilhaçados, em potencial, que aguardam, em suspenso, seu momento de ativação e realização intersemiótica. A interpretação se consuma, portanto, pela consolidação de etapas graduais e subsequentes de recolher estilhaços de sentido presentes nas diversas semióticas, compondo uma estrutura semiósica, lógica, que capta signos plurais e realiza uma ação, um movimento de mediação sígnica que se cumpre na transcodificação verbal.¹²⁹

Para efeito educativo, partir de múltiplos estímulos aguça os sentidos e orienta a captação de elementos distintivos e específicos de cada semiótica, revelando, por meio do próximo o distante; por meio do presente o ausente. Os campos auditivo, visual e cognitivo são ativados a um só tempo exigindo sincronia ao mobilizar a capacidade perceptiva de atualização do sentido adiado, em potencial, nos textos dos diversos gêneros estéticos, produzindo o conhecimento a partir da mobilização da inteligência interpretante.

Realizar uma ação intersemiótica significa buscar o significado latente no pretérito, em estado disperso na cultura, neste caso, nas obras de arte que esperam a participação do leitor, sua realização como co-autor na atualização do sentido, descodificando os signos por meio da ativação semiósica. Esta é a primeira etapa parcial, de ações de leitura. A indução interpretativa exige a comparação, o estabelecimento de distinções, a desarticulação e articulação dos códigos multifacetados, o reconhecimento dos traços característicos de cada semiótica, identificando o efeito estético das diversas produções a partir da seleção de um *topos*.

¹²⁹ Cf teorizou Jakobson (1970).

A primeira leitura é de captação, de observação. A segunda é mais complexa, exige disciplina de reconhecimento, pelo procedimento comparativo. A terceira é de síntese, integração das interpretações parciais, dedutiva e, ao mesmo tempo mais complexa, pois além de Leitura requer Escrita, exige superação da percepção, movimento e ação cognitiva autoral. A metodologia orienta a análise, comparação e síntese integradora dos processos lógico-perceptivos reconhecidos. Posteriormente, centraliza o procedimento de transcodificação verbal que se realiza por meio do registro escrito.

Nos processos escolares, as primeiras execuções devem seguir esta orientação, diversificando as etapas e os tipos de transcodificação com o tempo, em função dos objetivos a alcançar. Se houver dificuldade de escrita, de registro verbal, é aconselhável transcodificar na linguagem da dança, na linguagem visual, por meio do desenho ou de colagens. Porém, o nível de complexidade das exigências interpretativas e de registro deve ser intensificado para que gere autonomia e satisfação de manifestar-se em diferentes linguagens.

Entender as expressões e manifestar o pensamento por meio de possibilidades diversas dinamiza os processos unilaterais e repetitivos que a escola consagrou. Assim, no novo século será possível confrontar manifestações diversas, dinâmicas e plurais. Buscar as pistas, sinais, marcas implícitas bem como o desvelamento das categorias de análise comparativa é o princípio da semiótica, que, por ação de investigação, estimula a elaboração do raciocínio lógico.

As etapas metodológicas compõem-se dos seguintes passos:

I- LEITURA

1.1- ABORDAGEM INTERNA

- A) Observação e fruição de obras estéticas nas diferentes semióticas;
- B) Análise de sua expressão e mensagem;
- C) Reconhecimento de um *topos* por ação do diálogo entre as manifestações;

- D) Comparação dos diferentes procedimentos de codificação estética do *topos* nas diferentes semióticas;
- E) Identificação dos elementos específicos, recursos, traços e particularidades da composição;
- F) Reconhecimento estético do efeito produzido por ação da *poiésis* nas diferentes semióticas; (literariedade e estranhamento no caso da literatura e grau de desvio do padrão usual, estereotipado da linguagem cotidiana nas semióticas submetidas à comparação);
- G) Estabelecimento das relações intertextuais deduzindo (no sentido de elaborar uma síntese) um campo de *isotopia*;
- H) Generalização em direção a um sentido global, superior, mais complexo que os sentidos parciais anteriores;
- I) Conclusões estabelecidas após observação e reflexão;

1.2) ABORDAGEM EXTERNA

- A) Entender a obra de arte não como reflexo mas como extensão material de determinada realidade, e por isso simbólica presença codificada que se projeta no interior de nossa consciência por ação da leitura, recepção e aquisição de conhecimento;
- B) Ao revelar a *isotopia*, recuperar o contexto de produção da obra;
- C) Ampliar o repertório e campo de conhecimento partindo para as considerações externas ao texto, restringindo as informações relacionadas ao *topos*;
- D) Consideração das hipóteses interpretativas internas e anteriores para manutenção da unidade de sentido ulterior consolidada;
- E) Exploração da polifonia, de diferentes pontos de vista que o objeto estético possibilita, em decorrência do substrato histórico-contextual de sua produção;
- F) Reconhecimento das convenções estéticas do gênero, do suporte e da esfera de circulação da obra;
- G) Estudo da evolução do gênero literário, musical, pictórico, cinematográfico, resgatando princípios estruturadores e alterações por efeito da maturidade estética;
- H) Integração interdisciplinar e interdiscursiva por meio do levantamento e interpretação dos *topoi*.

II – VIVÊNCIA

A etapa de vivência pode se dar junto com a leitura de fruição, antes do estudo sistemático e comparativo das linguagens. É uma etapa criativa de execução, reprodução, decalque ou produção que estimule a assimilação dos conhecimentos por meio do jogo lúdico de declamação, interpretação, dramatização, saraus, festivais, enfim, momentos dinâmicos, coletivos definidos para ampliação do repertório do jovem, especialmente no EF.

Nesta etapa ele não deve ser passivo, precisa ser sujeito, experimentar ludicamente a arte ativando a ação, a performance, o protagonismo expressivo. A leitura que antecede esta etapa não precisa, necessariamente, completar todas as fases anteriores, que compõem uma sistematização lógica do estudo, uma formalização.

Após a vivência frutiva, é necessário recuperar a ação da leitura inicial e completar a reflexão sistemática sobre o conteúdo em debate. Desta maneira, o EM torna-se a etapa adequada de aprofundamento da compreensão vertical do conteúdo estético.

III – ESCRITA

Esta fase é final no processo hermenêutico, pois requer maturidade, repertório e grau de formalidade mais apurado que as hipóteses interpretativas lançadas nas etapas anteriores. É o momento de captar forças intelectuais assimiladas nos processos perceptivos e concentrar a capacidade cognitiva na transcodificação verbal das diferentes semióticas postas em relação no processo analítico de abordagem.

Esta etapa é a mais árdua e inóspita para o jovem, porém não pode ser dispensada, pois as habilidades devem ser articuladas em direção ao domínio de uma competência básica: a proficiência na interpretação das linguagens. O objetivo central da metodologia é ampliar o nível de proficiência leitora e sistematizar gradualmente a escrita formal, organizada pelos

parâmetros lógicos do raciocínio dedutivo, expositivo, que revela maturidade do pensamento, efeito da aprendizagem.

Elevar o grau de letramento do jovem exige disciplina e não só fruição. A fruição compreensiva deve se realizar em favor da aprendizagem e da ampliação dos patamares do conhecimento, exige capacidade crítica, domínio das formas de exposição do pensamento, estabelecimento das relações entre os saberes apreendidos e elaboração de uma síntese produtiva que finalize o processo de assimilação.

Outras produções podem ser aceitas nesta etapa, tais como paródias, ilustrações, colagens, dramatizações, aproveitando a possibilidade verbi-visual ou sonora de sua coexistência no mesmo espaço de aprendizagem, porém, o processo intersemiótico deve se concluir na rede ainda hegemônica do verbal-escrito, código de base, necessário e deficiente, conforme registram as avaliações. É função da escola aparelhar os jovens e adolescentes com as ferramentas que lhes poderão facilitar a inserção cultural na sociedade, não só em termos de leitura, mas também de escrita. Neste sentido, deve haver a sistematização adequada de:

- a) Planejamento da produção verbal final, incorporando gradativamente a formalidade requerida no jogo social em suas diferentes modalidades: oral e escrita;
- b) Revisões para sistematização das convenções do texto escrito, crítico-estético.
- c) Reelaboração coletiva ou permuta de produções da classe;
- d) Leitura oral, em forma de seminários de audiência e recepção das análises escritas;
- e) Escutas e sugestões;
- f) Correção de expressões e conceitos mobilizados, incorporando inclusive algumas normas científicas básicas;
- g) Montagem de um álbum ou antologia individual e um coletivo, um caderno de análises intersemióticas da classe (ilustrado, com fotos e filmagem (quando possível), das diferentes etapas.
- h) Exibição do filme para a turma.

3.5 SUBSÍDIOS PARA MOBILIZAÇÃO DA CAPACIDADE DE INTERPRETABILIDADE DO ALUNO NA PROPOSIÇÃO DE ABORDAGEM INTERSEMIÓTICA¹³⁰

GÊNERO	TEXTOS (Tipo)	
VERBAL		
LITERÁRIO	1. NARRATIVO	2. POÉTICO
OBJETIVOS: <i>Ler, declamar, dramatizar, adquirir repertório, enredar, emocionar, divertir e divulgar o patrimônio cultural literário nacional e universal</i>	APÓLOGO CONTOS (de fadas, de encantamento, de assombração, de terror, de aventuras, fantásticos, outros) FÁBULAS (originais, releituras e recriações em prosa e verso) LENDAS (de heróis, folclóricas, outras) MITOS (narrativas mitológicas, estudo dos grandes mitos) ROMANCES (narrativas infanto-juvenis, romances históricos, regionalistas, urbanos, de costumes, de tese, picarescos, outros) AVENTURA (narrativas de viagens, de conquistas, outras) FICÇÃO CIENTÍFICA (filmes, narrativas revolucionárias) NOVELA (romances com estrutura de novela, novelas literárias, adaptações, capítulos de novela televisiva, similares) CRÔNICA (de base narrativa, poética, ensaística, histórica, outras; comparações com crônicas jornalísticas) OBRA TEATRAL (leitura, estudo e frequência a peças) FILMES (projeção em aulas e sessões organizadas pela escola, com objetivos definidos e tarefas agendadas para os alunos) HISTÓRIA EM QUADRINHOS (coleções e personagens nacionais e internacionais;criações em revistas, jornais, encadernados em livros recebidos no PNLD, utilização de softwares, Cdrooms e recursos tecnológicos) DESENHOS ANIMADOS (comparar com HQs)	(POEMAS líricos e em prosa de diversos estilos e formas, sem preocupação de intercâmbio entre gêneros, mas destacando origens) VERSOS POPULARES TROVAS PARLENDAS ADIVINHAS CANCIONEIROS CANÇÕES POPULARES ACALANTOS CORDEL ACRÓSTICO POEMAS (bucólico, piada, pílula, figurativo, sextina, terça-rima, épico, epopéia, heróico, burlesco, outros) BALADA ELEGIA EPITALÂMIO HAICAI LIRA MADRIGAL NOTURNO ODE RONDÓ (e similares) SONETO
INFORMATIVO (FUNÇÃO: INFORMAR)	1. CIENTÍFICO	2. JORNALÍSTICO

¹³⁰ Ampliação a partir do quadro dos gêneros proposto pelo CENPEC/2002, anexo G.

	<p>ANTOLOGIA (elaboração de uma antologia de poemas e autores nacionais e da literatura universal)</p> <p>RELATO DE EXPERIÊNCIA DE LEITURA,</p> <p>BIOGRAFIA do poeta ou escritor</p> <p>RELATO HISTÓRICO que contextualize o período estético</p> <p>(desenvolvimento da competência de Contextualização Sócio-cultural)</p> <p>MAPAS (elaborar um mapa do espaço da história ou organizando o próprio enredo)</p> <p>GRÁFICOS (gráficos de leitura da classe, de determinadas obras, etc)</p> <p>TABELAS (de rendimento, de avaliação do desempenho da classe nas diversas modalidades de expressão – Diário individual de leitura)</p> <p>TEORIAS E MÉTODOS DE ANÁLISE</p>	<p>NOTÍCIAS literárias</p> <p>REPORTAGENS (sobre obras ou escritores nacionais e estrangeiros)</p> <p>ENTREVISTAS simuladas (com autores, poetas ou personagens)</p> <p>CRÍTICAS LITERÁRIAS (de novelas, lançamentos em livros, CDs, DVDs, filmes, cinema, peças teatrais em suplementos e cadernos especiais)</p>
<p>ARGUMENTATIVO (FUNÇÃO: ARGUMENTAR)</p>	<p>TEXTO OPINATIVO sobre determinado poema, romance, obra teatral, filme ou autor das diferentes Literaturas</p> <p>TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO sobre um estilo, autor ou obra</p> <p>MONOGRAFIA DE FINAL DE CURSO OU CICLO (EF 8ª série ou 3ª série do EM- adequação) sobre um estilo, autor ou obra.</p>	
<p>PERSUASIVO (FUNÇÃO: CONVENCER)</p>	<p>PROPAGANDA (de romance, de autor, de poema, de poeta)</p> <p>ANÚNCIO(de peça teatral, de lançamento de livro, de sarau literário)</p> <p>CARTAZ (de divulgação de um livro, de uma antologia poética, análise de cartazes comparando obras literárias)</p> <p>FOLHETO (de divulgação de notícias, jornal ou resenha de leituras)</p>	
<p>INSTRUCIONAL (INSTRUIR, ORIENTAR, PRESCREVER)</p>	<p>RECEITAS (paródias de como ler um livro, um poema, de como fazer uma biografia, de como construir uma personagem)</p> <p>REGRAS (Como participar de um seminário, de um debate literário, de como apresentar-se em público durante um sarau, obedecendo aos papéis- mestre de cerimônia, apresentador, personagens, poetas, etc)</p> <p>BULAS (paródias no estilo de bulas de romances e poemas, contendo as indicações, os sintomas, os efeitos colaterais ao ler determinada obra- desenvolvimento da habilidade de Representação e Comunicação)</p> <p>INSTRUÇÕES (de leitura, de estudo, de pesquisa de obras literárias- para desenvolvimento da Habilidade de Investigação e Compreensão)</p> <p>ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS (Debates sobre poemas, romances, obras teatrais, seminários, apresentações, saraus, shows)</p>	

EPISTOLAR/ PRÁTICO (função: comunicar à distância)	CARTA (para o autor, ao personagem, ao diretor da peça ou do filme) BILHETE (de amor, declaração, aviso, verso, trova, brincadeira, denúncia, chantagem, outros) CONVITE (para um filme, peça teatral, sarau, exposição) OFÍCIOS (Requerimento (outros) à Direção, Coordenação da escola para uso das dependências e Diretoria de Ensino para lançamento de obra, sarau, festa literária, festa caipira com declamações, etc) CONTAS DE LUZ, ÁGUA, TELEFONE, INTERNET, CELULAR (criação de contas de luz, água, telefone, internet, celular, torpedos relativos às narrativas e personagens)	
GÊNERO	TEXTOS (Tipo)	
IMAGENS	NÃO VERBAL	DUAS LINGUAGENS
OBJETIVO: <i>Ler, observar, perceber traços e elementos distintivos, linhas, estilo, cores, impacto, sensações, efeitos e comparar entre obras, estilos não verbais e verbais</i> (OBSERVAR, COMPARAR, COMPREENDER DIFERENTES SEMIÓTICAS OU LINGUAGENS) <i>Observar cenário, montagem, narração, ponto de vista, foco das câmeras, linguagem, efeitos, movimentação, dramaticidade, intencionalidade, estilo</i>	OBRA DE ARTE (PLÁSTICA) PINTURA (diferentes estilos-comparação com obras literárias-análise por convergência, divergência ou complementaridade) TELAS (de autores famosos, locais e regionais- organizar exposições com declamações e audição de músicas instrumentais, populares em CDs ou ao vivo) ESCULTURAS (casas, ruas, praças, cemitérios, livros, revistas) ILUSTRAÇÕES (de autores famosos, locais, regionais, de colegas, de alunos da escola, exposições) CARTAZES (famosos, em diferentes estilos, artísticos, publicitários, locais, regionais, nacionais, ampliação e exposição) DESENHO (exposição de diferentes estilos, observação, estudo, comparação) ESTILOS DE CONSTRUÇÕES (igrejas, monumentos, pontes, designs)	CINEMA (ADAPTAÇÃO-vídeos projetados na sala-de-aula ou sala-de-vídeo da escola, com finalidade educativa e/ou frequência ao cinema quando possível) Projeção de obras: LITERÁRIAS (adaptações de narrativas, biografias, outros) FICCIONAIS (narrativas fantásticas, do absurdo, outras) HISTÓRICAS PSICOLÓGICAS MITOLÓGICAS DE AVENTURA DE VIAGENS CIENTÍFICAS FICÇÃO CIENTÍFICA CINEMA MUDO CINEMA MODERNO CINEMA PÓS-MODERNO

	<p>FOTOGRAFIA</p> <p>IMAGENS (artísticas comparadas a imagens do cotidiano- levantamento de efeitos, estilos, etc)</p> <p>ATUAIS/ ANTIGAS (da família, estranhos, de cenários, panoramas, nacionais, mundiais, etc)</p> <p>COLORIDAS OU EM PRETO E BRANCO (confrontar presente/ passado- levantar traços, caracteres, estilos, contextualizar- Desenvolvimento de habilidades na Competência de Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural)</p>	<p>PEÇAS TEATRAIS</p> <p>(Diferentes modalidades e espécies tradicionais ou modernas, incluindo: tragédia, comédia, drama, sátira, farsa, tragicomédia, auto, mistério, milagre, Ópera, melodrama, outros)</p> <p>TEATRO MODERNO</p> <p>TEATRO PROFISSIONAL</p> <p>TEATRO AMADOR</p> <p>TEATRO DE BONECOS TEATRO DE FANTOCHES</p>
<p>GÊNERO MUSICAL</p> <p><i>Ouvir, perceber e registrar traços e elementos distintivos, ritmo, estilo, impacto, sensações, efeitos e comparar entre obras, música instrumental, vocal e associar à linguagem da dança, quando possível, mantendo o figurino da cultura em destaque ou estudo.</i></p>	<p>MÚSICA INSTRUMENTAL</p> <p>ORQUESTRA SINFONIA BANDA MÚSICA DE CÂMARA INSTRUMENTAL (cordas, teclas, sopro, percussão, outros)</p> <p><i>Audição de vários tipos de música, ritmos e estilos ocidentais e orientais (italianos, espanhóis, sírios, chineses, japoneses, africanos, outros)</i> <i>Valsa, Tango, Bolero, Chorinho, Samba, Marcha, Hino, Barcarola, outros ritmos.</i></p>	<p>MÚSICA POPULAR</p> <p>a) BRASILEIRA (diversos estilos nas diferentes épocas)</p> <p>SAMBA BOSSA NOVA AXÉ PAGODE JOVEM GUARDA ROCK NACIONAL</p> <p>b) INTERNACIONAL</p>

CONCLUSÃO

A sensação de incompletude deve ser natural para os que trilham as veredas do trabalho científico, sobretudo se contextualizado na esfera simbólica das linguagens que expressam a condição humana. A consciência de nossas limitações e da necessidade de alcançar patamares mais elevados de reflexão nos faria escravos do mito do eterno retorno. Entretanto, não bastasse a razão, as razões práticas nos impelem à conclusão.

Analisando as bases teóricas e orientações pedagógicas dos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para o ensino da Literatura, procuramos focalizar a emergência de um trabalho de operacionalização curricular dos princípios estéticos sistematicamente estáveis, a partir da consolidação da Teoria da Literatura como ciência, no século XX, livre de interpretações impressionistas e subjetivas. Com o objetivo de propor uma metodologia de abordagem consonante com o movimento pós-moderno que circunda a dinâmica escolar, examinamos os PCNEM e seus documentos complementares, bem como os Guias e Propostas Curriculares produzidos após a década de setenta, na tentativa de superação do paradigma teórico, incorporando o procedimento metodológico comparativo da análise estética em detrimento do padrão informativo, seqüencial e cronológico consolidado pela memorização de dados absolutos e inquestionáveis, externos às obras de arte.

No modelo pedagógico da década de 70 o trabalho do professor era fazer reproduzir e assimilar e o do aluno era memorizar e repetir verdades prontas, sem questionar validades ou estabelecer vínculos, relações; sem duvidar, propor, interferir e (res)significar os conhecimentos e conteúdos estéticos, contextualizando-os e estabelecendo o diálogo com o presente. Novas competências e habilidades têm sido exigidas tanto na esfera social mais ampla quanto na esfera educacional, em decorrência das tecnologias e sistemas de comunicação e produção, determinando comportamentos mais inventivos e flexíveis. Para

contextualizar a aprendizagem e conferir ao conhecimento escolar caráter de inserção na lógica da sociedade contemporânea, os PCNEM/99, expressão da LDBEN 9394/96, consideraram o domínio das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias essencial para o exercício da cidadania, assumindo que os sistemas tradicionais tornaram-se insuficientes para propiciar a assimilação da diversidade, dinamismo e pluralidade atuais veiculados nas mídias.

Se o século XXI parece ser o tempo da síntese, nosso presente, por ser o signo da crise, exige a relativização da cultura por superação do passado, reconhecendo nossa herança cultural como sustentação do presente e garantia de propostas mais coerentes direcionadas às próximas gerações. Se ao observar resultados alcançados nas avaliações internas e externas compreendemos que a simples reprodução do paradigma formal, com seu *modus operandi* sustentado na teorização, não foi adequado para socializar com a juventude o conhecimento produzido, é preciso re-significar os conteúdos, especialmente a exigência ética da compreensão estética, evidenciando as distinções entre o modo de ser e de produzir da metodologia científica (acadêmica), da metodologia de ensino (indicações oficiais) e da metodologia didática (*práxis*) para que a ação educacional efetivamente se processe.

Pesquisador, técnico e professor, nesta pesquisa, foram representações das diferentes esferas nas quais o conhecimento circula. A reorganização curricular da cultura estética na Educação Básica, conforme sugerimos, exige a dialetização da lógica formal para que o conhecimento da Literatura assuma dimensão de rede, por interconexão entre sistemas artísticos, assegurando o processo de ação-reflexão-ação, indispensável na mediação do saber.

Após analisar minuciosamente quadros, tabelas, dados, procedimentos metodológicos, sugestões e recomendações dos documentos oficiais; manuais, textos teóricos e após participar de projetos e programas de renovação do ensino nas últimas três décadas, concluímos que as mudanças são lentas e as alterações pequenas, mas consideráveis, quando se trata de mudança de ponto de vista, de critérios e comportamentos. Na verdade, a

implementação das reformas e a execução dos pressupostos conforme são sugeridos, demandam esforço, mudança de concepção e flexibilização didática.

A interface do *locus* que ocupamos entre o exercício acadêmico, a orientação oficial e a *práxis* didática nos comprimiu a um forçoso ecletismo causando sensação vertiginosa ao assimilar a proliferação de correntes teóricas desenvolvidas e que sustentam os documentos analisados. Os PCNEF (1998) e PCNEM (1999) fixaram a linha bakhtiniana dos gêneros discursivos e da enunciação, deixando implícita a perspectiva intersemiótica, que foi tacitamente retomada nos documentos complementares, os PCN+ (2002) e OCEM (2004) procurando superar a hegemonia verbal cristalizada na didática anterior em favor de novos procedimentos comunicativos e interpretativos. Tal foi o percurso que procuramos percorrer no texto, buscando raízes conceituais para situar a importância da arte e da Literatura e o diálogo entre essas expressões, que poderá resultar produtivamente em nova *práxis* escolar.

Mesmo considerando que o tempo de acomodação seja variável e mais longo que o tempo da assimilação de teorias, sistemas, processos e metodologias, inúmeras iniciativas sociais, políticas e econômicas devem dinamizar a reflexão sobre o momento pois tanto a sedimentação teórica quanto a aplicação de procedimentos mais coesivos para o terceiro milênio são urgentes visto que passamos do paradigma mitológico ao teocêntrico, deste ao racional, lógico e enfim, ao paradigma científico, reflexivo e tecnológico. As forças erigidas pelas descobertas do século XX deverão integralizar a dimensão interdisciplinar, as multilinguagens se interseccionando significativamente, aceitando as diferenças e incluindo a não-regularidade, na ambivalência de uma ética plurilateral, erigida sobre preceitos humanitários de solidariedade e cidadania.

Neste sentido, as representações da evolução arquivadas nas diversas linguagens e mídias desenvolvidas, ainda não acessíveis a todos, em suas diferentes formas, se mostram

disponíveis enquanto possibilidade de conhecimento do passado, documentado pelas manifestações culturais dentre as quais a literatura e as artes são registro.

A escola deve, então, para o séc. XXI mobilizar a capacidade de interpretabilidade do jovem para que exerça sua condição de cidadania plena, que não se contenta com o mínimo, com o básico, mas que, ao contrário, suscita padrões mais elevados de desafios intelectuais, oriundos dos estímulos das novas linguagens e tecnologias. Ressaltamos que processos devem vir acompanhados de recursos e subsídios, sejam teóricos, científicos, tecnológicos, didáticos, metodológicos, sejam econômicos pois demandam compreensão imediata de situações e ajustes às necessidades.

Ao observar os GC propostos em 1975 verificamos, na *práxis*, que os objetivos fixados para o ensino de Língua Portuguesa, sem desprezar a sistematização registrada, ampliaram o campo das operações lingüística e metalingüística nas PCLP de 1º e 2º graus, respectivamente (1986,1987), para o fundamento na Estética da recepção dos textos e na metodologia comparativa. Todavia apenas hoje esse complexo teórico que passou a determinar o foco de aprendizagem de língua materna tem sido assimilado e parcialmente executado. Mesmo o currículo das instituições de ensino superior ainda não integrou estratégias dinâmicas às práticas educativas conforme o contexto atual solicita. O resultado tem sido a teorização acumulada e uma prática conservadora predominantemente verbal, por memorização, sem envolvimento do aprendiz, que se mantém apático e indiferente.

Comparando os GC (1975), as PCLP (1986, 1987) e recentes publicações internas, no âmbito metodológico da SEE/SP com os Parâmetros do MEC/BR (1998, 1999, 2002, 2004), percebemos que as práticas requerem desafio e didatização constante, mediante diferentes formulações pois a introdução das novas tecnologias trouxe a reforma radical dos processos de aprendizagem e a necessidade de execução brusca de padrões de conhecimento, sem tempo de reflexão e ajuste às necessidades locais.

A presente pesquisa procurou, assim, contribuir com o corpo teórico da perspectiva intersemiótica que prescindir de orientação para preencher o vazio operacional e evitar o perigo da semiose ilimitada na escola, advinda do criticado democratismo pedagógico. Assentindo como hipótese que o tempo de mudança das práticas cristalizadas será o da compreensão do potencial das linguagens, nos propusemos a tornar assimiláveis alguns procedimentos da abordagem intersemiótica, partindo do concreto imaginado nos PCNEM e Propostas_ menos ideal que as abstrações acadêmicas puras_ para o concreto sistematizado nos quadros e roteiros de análise dispostos no terceiro capítulo, propositivo.

É preciso, assim, que os professores obtenham autonomia na execução metodológica e proporcionem leituras múltiplas aos adolescentes, estabelecendo a conexão entre a produção estética, mediada significativamente, e a habilidade de contextualização das obras de arte, contemplando a história e inter-relacionando disciplinas, desfragmentando o conhecimento mediante a busca dos vestígios de significado para (re) compor o sentido global que se pode depreender da relação entre os diferentes sistemas semióticos.

No esforço de retorno à formulação do problema de pesquisa, apresentaremos as conclusões obtidas como forma de respostas ainda que parciais e transitórias aos desafios encontrados. No monitoramento do roteiro de interrogações investigamos se a ausência de compreensão docente do referencial teórico incidiu negativamente sobre o desempenho dos alunos. Pela entrevista inicial percebemos que sim, devido à escolha do material que subsidia 90% do conjunto que executa a ação didática.

As profundas alterações conceituais e praxiológicas que os PCN solicitaram, fruto de contribuições acadêmicas de um complexo conjunto de impregnações científicas associadas às mudanças sócio-históricas nos perfis e padrões de *performance* pessoal e profissional, demandam atuações e compreensões completamente distintas das de três décadas atrás, num imperativo de foro irretornável. Além disso, a concepção de literatura, deficiente e

secundária nos PCNEM não articulou a perspectiva intersemiótica em potencial e manteve o critério estético negligenciado.

Portanto, a teoria não foi incorporada à prática devido ao grau de formalidade e hermetismo, não se constituindo em *práxis*, motivo pelo qual recuperamos, no segundo capítulo, origens e conceitos da Semiótica, de forma breve e concisa, para elucidação e superação do modelo verbal. O preceito horaciano do *ut pictura poësis* foi seqüencialmente retomado à guisa de discutir desafios e fixar bases teóricas com vistas a operacionalizar a perspectiva lançada por Jakobson (1970) em *Lingüística, Poética e Cinema*, buscando aplicabilidade em sala-de-aula, visto que a consolidação científica da tendência intersemiótica ainda não alcançou grau de reflexão madura que se efetivasse em práticas.

A segunda questão colocada se relacionava à concepção de Literatura presente nos documentos oficiais como fenômeno social, histórico ou estético e ainda, se seu conceito é discutível. Percebemos que as diretrizes das formulações oficiais a registraram como fenômeno social, ponto do qual não discordamos, porém, segundo nossa concepção, tal aspecto gerou toda a problemática em torno de sua abordagem que, por ser um fenômeno estético foi tangenciado historicamente, com lugar secundário no currículo, em favor da sistematização da língua.

Priorizamos, por isso, no quadro metodológico apresentado como tese o efeito estético enquanto fundamento da caracterização da singularidade da Literatura, sustentando seu conceito como indiscutível, apontando competências e habilidades a operacionalizar na *práxis* da abordagem intersemiótica, que ressalta o caráter de sistema não apenas arbitrário mas, sobretudo, motivado da arte. Na problematização conceitual exposta no primeiro capítulo argumentamos estabelecendo a fronteira entre música popular e poesia literária para efeito de resposta da TL aos PCNEM/99 quanto à ausência de critérios revelada pelo aluno que perfila Drummond e “Zé” Ramalho, pautando-se pelo senso comum e gosto individual.

Quanto à análise dos documentos não-oficiais, verificamos que a maioria dos LD conserva disposição seqüencial e diacrônica da literatura, mas o manual *Literatura Brasileira*, pioneiro no tratamento comparativo das artes, introduziu o procedimento dialógico, conforme teorizou a PCLP 2º grau (1987). E quanto à polêmica questão tratada nas OCEM (2004) acerca do privilégio aos textos literários e simbólicos no EM, defendemos. No tocante à mediação do processo de leitura, pensamos que as estratégias comparativas e a atitude crítica próprias do movimento dialético constituem as diretrizes e princípios de abordagem dos textos estéticos, que devem relativizar os sentidos em suspenso, comparando sistemas semióticos verbais e não-verbais, para possibilitar a compreensão aguda das linguagens contemporâneas, não descuidando de contemplar o uso da tecnologia e de seus diferentes suportes de materialização disponíveis, com suas características e especificidades.

Procuramos demonstrar no recorte histórico de três décadas que não é fácil e nem simples reconhecer avanços teóricos, compreendê-los, aceitar suas etapas de assimilação e acomodação, identificar estágios, mediar aspectos quantitativos e qualitativos, pois tal análise constitui o processo de meta-reflexão pedagógica e, por que não, de análise da evolução da intelectualidade, da civilização e do ethos. Haja vista a costura dialética que se alinhavou desde os gregos até a contemporaneidade, no tocante ao paradigma semiótico.

Quanto tempo foi preciso para solidificar nossa relativa democracia? Quanto tempo levamos para minimizar preconceitos raciais, ainda existentes na cultura do século XXI? Quanto tempo modelos político-econômicos e religiosos como o capitalismo ou regimes extremos demandaram para ser implantados e derrubados? Quanto tempo consumimos para cumprir legislações trabalhistas, para que ideologias e preconceitos contra a mulher, os índios, judeus, gays e outros grupos fossem abrandados? Décadas ou talvez séculos. Mas avançamos.

Reconhecendo tal avanço, argumentamos que o desenrolar conflituoso ocorreu também no processo educativo. Semelhantes dificuldades históricas de assimilação,

acomodação e de aceitação de novos modelos se projetaram na esfera de socialização dos conhecimentos e da cultura, especialmente do patrimônio estético. Porém, o germe da mudança está sempre projetando forças para que a evolução se processe, para que a criação se renove, num moto contínuo, atestando que a linearidade conservadora não é marca das transformações dialéticas.

Se as contribuições da Lingüística geraram evidente revolução pedagógica para que o ensino de Língua passasse a ter novo formato, e continuam efervescendo desde a década de 70, abalando a *práxis* cristalizada no modelo gramatical, procuramos, com o presente trabalho, sistematizar procedimentos didáticos inovadores que orientem o ensino da literatura, assunto que foi sempre tangenciado. E, no conjunto das alterações interdisciplinares a iniciar, se inscreve a aplicação da abordagem intersemiótica dos textos literários enquanto metodologia adequada e produtiva para a Educação Básica.

Entendendo que o conhecimento científico não pode se eximir de propiciar meios para que o saber estético seja redimensionado, explicitamos categorias e conceitos da Teoria da Literatura, procurando teorizar sobre a proposição relacional de estudo comparado inter-artes, concretizando parâmetros de reconhecimento da *poiésis*, na perspectiva intersemiótica, mediante a sistematização de critérios e princípios metodológicos de análise de diferentes sistemas semióticos em relação, como a pintura, o cinema, a música e a Literatura, com a finalidade de fundamentar a mediação docente.

A compreensão dos eixos norteadores da tese, expostos nos quadros, subsídios e roteiros constitui o *modus* reflexivo dialético, que aceita a pluralidade e focaliza as particularidades, garantindo eficiência didática e domínio conceitual das competências meta-reflexivas e praxiológicas, com vistas a ações metodológicas, congregando dimensões inimagináveis de exploração das capacidades perceptiva e compreensiva bem como de interpretação lógica da produção estética enquanto extensão material e simbólica da arte.

A título de adequação da teoria intersemiótica ao contexto escolar da EB, estabelecemos um termo conector e desencadeador relacional das linguagens, redefinido como *isotopia*, conceito de base teórica greimasiana que, em nossa concepção, permite examinar temas ou *topos/topoi* que se manifestam e reiteram num dado momento, em diversas semióticas, constituindo um *zeitgeist*. Operacionalizamos tal conceito, estabelecendo, também, relações com as tricotomias formuladas por Peirce, que, em nossa acepção, localizam a ação de percepção do *topos* na primeiridade _ competência de representação e comunicação; a reflexão sobre a relação intersemiótica na secundidade _ momento de investigação e compreensão, conforme estabeleceram os eixos dos PCNEM e, por fim, na terceiridade, última instância, se processa a ação de integração do interpretante final, constituído a partir da exegese verbal dos diferentes sistemas sígnicos contextualizados socioculturalmente. Este o ponto de coesão que a tese visou a apresentar aos desafios encontrados pelos professores para mediar as diretrizes indicadas nos mais recentes documentos oficiais.

Esperamos, com este trabalho agregar ao estudo da Literatura e das artes em geral caráter de vivência e de fruição compreensiva não só do código estético mas da cultura acumulada pelas gerações anteriores. Esperamos ainda, que a proposição de abordagem intersemiótica possa suscitar novas reflexões e dimensão significativa e inovadora à práxis na Educação Básica, possibilitando resultados satisfatórios e mais amplos, relativos ao saber estético de uma dada época, sedimentado, vertical e menos pautado pelo nível da necessidade.

E, por fim, não poderíamos deixar de reconhecer a importância dos PCN como marco de vanguarda educacional para o século XXI, no Brasil. As críticas recebidas e a produção complementar justificam tanto o trabalho científico quanto o metodológico que se tem realizado e a realizar, pois quando se trata de mudança, diferentes perspectivas evidenciam o erro, mas ampliam e fomentam a possibilidade de acerto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, T. **Operários**. Base de dados google imagens. 226 x 163 pixels - 18k - jpg Disponível em: <<http://www.educarede.org.br>><<http://www.revistaescola.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/tarsila.shtm>><www.google.imagens.operarios.tarsila> - **Operários** 1933 de Tarsila do Amaral. Acesso em: 20 set. 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Yara Frateschi Vieira e outros. 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

_____. **Questões de literatura e de estética**. Tradução do russo (equipe) Aurora Fornoni Bernardini e outros. 4. ed. São Paulo: Ed UNESP, 1998.

BANDEIRA, M. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. **Crítica e verdade**. Tradução Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1970.

_____. **Elementos de semiologia**. Tradução Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1971.

_____ et al. **Literatura e semiologia**. Tradução Célia Neves Dourado. Petrópolis, Vozes, 1972.

BLOOM, H. **O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo**. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

_____. **Como e por que ler**. Tradução José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOLLE, A. B. M. **Chico Buarque de Hollanda**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1980. Seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios. (Coleção Literatura Comentada).

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 37. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**. In: PCNEM. Brasília, MEC/ SEMTEC, 1999.

_____. Lei nº 9394: **Lei das diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN)**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: PCNEM. Brasília, MEC/ SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. FERNANDES, F.C. Apresentação. In: **Orientações Curriculares do Ensino Médio**: Brasília: MEC/ SEMTEC, 2004. versão eletrônica.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. ROJO, R.H.R.; LOPES, L.P.M. Linguagens, códigos e suas tecnologias In: **Orientações Curriculares do Ensino Médio**: Brasília: MEC/ SEMTEC, 2004. versão eletrônica.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. FREDERICO, E.Y.; OSAKABE, H. Literatura. In: **Orientações Curriculares do Ensino Médio**: Brasília: MEC/ SEMTEC, 2004. versão eletrônica.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/ SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. 3. ed, Brasília, 2001. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Língua Portuguesa. 3. ed, Brasília, 2001. v. 2

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 15/98**. In: PCNEM. Brasília, MEC/ SEMTEC, 1999.

BRASÍLIA: A Educação no Brasil na década de 90: 1991-2000. Brasília: Inep/ MEC, 2003.

_____: **PAS: Programa de Avaliação Seriada desenvolvido pela UNB para o 2º grau**. Artes Plásticas, 1996.

_____: **Relatório Nacional SAEB 2001**. Brasília: Inep/MEC, 2002.

_____: **Relatório Pedagógico ENEM 2002**. Brasília: Inep/MEC, 2002.

CAMPOS, A. J.M. de. **A Literatura no ensino médio**: uma proposta de leitura fenômeno-semiótica. 2000. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UNESP/ Ibilce, SJRP, São Paulo, 2000.

CAMPOS, H. de. **A operação do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**. São Paulo: Livraria Martins, 1957. 2 v.

CASTRO, E. A Interdisciplinaridade. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, Ago, 1997. Folha Phi. Caderno especial, encarte Educação.

CHAPLIN, C. **Tempos Modernos**. Base de dados google imagens. Disponível em 1) **Charles Chaplin em Tempos Modernos** 441 x 327 pixels 150k – gif antmes.planetaclix.pt. 2) **20.28 Tempos Modernos MODERN TIMES** 168 x 249 pixels - 8k - jpgdvdix.com. Acesso em 20 set. 2005

CHATELET, F. **Logos e práxis**. Tradução Roland Corbisier. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

COELHO, N. N. **O Ensino da Literatura** (sugestões metodológicas para o curso secundário e normal). São Paulo: FTD, 1966.

_____. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 6. ed. revista. São Paulo: Ática, 1993.

COUTINHO, A. **A Literatura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 1997. 6 v.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ECO, U. **Obra Aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Tradução Giovanni Cutolo. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971a. Coleção Debates

_____. **Estrutura Ausente**: introdução à pesquisa semiológica. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971b.

_____. **O Signo**. Tradução Maria de Fátima Amino, São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ECO, U. et SEBEOK, T. A. (orgs) **O Signo de Três**. Dupim, Holmes, Peirce. Tradução Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991.

EIKHENBAUM, B. et alii. **Teoria da literatura**: formalistas russos. Trad. Regina L. Zilberman e outros. Porto Alegre, Globo, 1970.

ENEM. Base de dados. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/acs/duvidas/enem.shtm>>; <<http://www.inep.gov.br/basica/enem>>; <<http://www.educacional.com.br/enem>>. Acesso em: 15 set. 2005.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

FREADMAN, R. **Repensando a teoria**: uma crítica da teoria literária contemporânea. Tradução Aguinaldo J. Gonçalves, Álvaro Hattner. São Paulo: Ed UNESP, 1994.

GONÇALVES, A.J. **Laokoon revisitado**: Relações homológicas entre texto e imagem. São Paulo: Edusp, 1994.

_____. **Transição e permanência**: Miro/ João Cabral - da tela ao texto. São Paulo: Iluminuras, 1989.

GREIMAS, A. J. **Dicionário de Semiótica**. Tradução Tiekko Yamaguchi Miyazaki (et al) São Paulo: Cultrix, 1979.

_____. **Semântica Estrutural**. Tradução Haquira Osakabe 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Tradução José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1975.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1971.

_____. **Linguística. Poética. Cinema**. Roman Jakobson no Brasil. (org. Boris Schnaiderman e Haroldo de Campos) Tradução Francisco Achar e outros. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1970.

JAUSS, H. R. **A História da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Telarolli. São Paulo: Ática, 1994.

_____ et al. **A Literatura e o leitor**. Coordenação e Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Tradução Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____ et al. A Produtividade dita Texto. In: **Literatura e Semiologia**. Tradução Célia Neves Dourado. Petrópolis: Vozes, 1972. v.3. (Coleção Novas Perspectivas em Comunicação).

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Do Mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **O que é literatura?** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Teoria da literatura no Brasil contemporâneo**: o que é, como se faz e para que serve. Artigo publicado na revista de crítica literária latino-americana, ano XX, nº 40, 1994.

LAJOLO; ZILBERMAN. **Literatura infantil brasileira**. História e histórias. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987

LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral**: Literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIMA, L.C. **Estruturalismo e teoria da literatura**: introdução às problemáticas estética e sistêmica. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **Teoria da literatura em suas fontes**: seleção, introdução e revisão técnica. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 2 v.

LOTMAN, I. **A Estrutura do texto artístico**. Tradução Maria do Carmo V. Raposo e Alberto Raposo. Lisboa: Estampa, 1978.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

MAGNANI, M.R.M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MALARD, L. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MELLO, G. N. de. **As Novas Diretrizes para o Ensino Médio**. São Paulo, 1998. (Coleção CIEE).

MODERN TIMES. Produção de Paulette Goddard. 1 DVD (120 min). Arquivo da Oficina Pedagógica da DER/ Jales

MORICONI, I. **Como e por que ler a poesia brasileira do séc. XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MURRIE, Z. F. **Códigos e linguagens**: diretrizes para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1996.

_____. (org.). **O ensino de português**: do primeiro grau à universidade. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **A Reforma do ensino médio (1996-98): textos e contexto**: atou uma ponta do fio de Ariadne ao tornozelo e avançou para a escuridão. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

NICOLA, J. de. **Literatura brasileira**: das origens aos nossos dias. São Paulo: Scipione, 1986.

_____. **Literatura brasileira**: das origens aos nossos dias. São Paulo: Scipione, reedição ampliada e atualizada. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. **Literatura brasileira**: das origens aos nossos dias. 15. ed, 3. imp. São Paulo: Scipione, 1999. (edição revista e ampliada).

_____. **Literatura brasileira**: das origens aos nossos dias. 16. ed, 1. imp. São Paulo: Scipione, 2004. (atualização dos exames vestibulares e incorporação de questões do ENEM)

NÖTH, W. **Panorama da Semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

_____. **A Semiótica no século XX**. São Paulo: Annablume, 1996.

OLIVEIRA, A. C.; SANTAELLA, L. (org). **Semiótica da literatura**.. São Paulo: EDUC, 1987. (Série Cadernos PUC nº 28)

OLIVEIRA, V. S. de. **Poesia e pintura**: um diálogo em três dimensões. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO. Mensagem recebida por adriana.campos@itecnet.com.br em 26 nov. 2004. Base de dados. Disponível em <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/01apresentacao> Acesso em: 22 agosto 2005.

PEIRCE, C.S. **Semiótica**. Tradução José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1977.

_____. **Escritos Coligidos**. Tradução Armando Mora d'Oliveira e Sergio Pomeranblum. São Paulo: Editora Abril, 1974. Coleção Os Pensadores nº 36.

PIGNATARI, D. **Semiótica e literatura**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Base de dados. Disponível em:<<http://www.pisa.oecd.org>.>;< <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>>. Acesso em 12 set. 2005.

PLATÃO E FIORIN. **Para entender o texto: Leitura e Redação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Lições de texto**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PNLEM (Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio). Base de Dados. Disponível em <[http:// www.fnde.gov.br/guiasvirtuais](http://www.fnde.gov.br/guiasvirtuais)>. Acesso em 20 set. 2005.

POUND, E. **ABC da Literatura**. Tradução Augusto de Campos e José Paulo Paes. 14. ed. São Paulo: Cultrix, , 2002.

PROENÇA FILHO. **Pós-Modernismo e Literatura**.. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios).

ROCCO, M. T. Fraga. **Literatura /ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

RÖD, W. **La filosofia dialéctica moderna**. Tradução Juan Cruz Cruz. Ediciones Universidad de Navarra, S.A Pamplona, 1977.

SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Bases de dados. Disponíveis em <<http://www.mec.gov.br/acs/duvidas/saeb.shtm>>;<<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/saeb/aspnews04-17htm>>. Acesso em: 10 maio 2005.

SANTAELLA, L. **Estética: de Platão a Peirce**. São Paulo: Experimento, 1994.

_____. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo). Base de dados. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp.edunet/>2005. Acesso em 30 nov 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. FDE. **Avaliação dos Concluintes do Ensino Médio/97**: análise pedagógica. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. São Paulo, 1999.

_____. Secretaria da Educação/CENP. **O Currículo na escola média: desafios e perspectivas**. (org.) Luis F.S. Pucci e Regina C. E. Gualtieri. São Paulo:SE/CENP; Brasília: MEC/SEMTEC/BID, 2004.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”. **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau**. São Paulo, 1975.

_____. Secretaria da Educação. **Lei nº 5692, de 11 de Agosto de 1971**. (LDB) Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Aumenta a obrigatoriedade da educação de 4 para 8 anos, integra todos os níveis de ensino e acaba com a separação entre secundário e técnico, elimina os exames de admissão para o ginásio fundamental (5ª a 8ª). Extingue a Lei 4024/61. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Federal). Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros. São Paulo, 1980.v.1.

_____. Secretaria de Educação. **Lei nº 4024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Federal). Compilação e organização de Leslie M.J. da S. Rama e outros. São Paulo, 1980. v.1.

_____. Secretaria da Educação. CENP. **Língua portuguesa: ensino médio**. São Paulo, SE/CENP,1988 (Prática Pedagógica v.1).

_____. Secretaria da Educação. CENP. **Prática Pedagógica: língua portuguesa 1º grau**. São Paulo, 1993.

_____. Secretaria da Educação. CENP. **Prática Pedagógica: língua portuguesa 2º grau**. São Paulo, 1993.

_____. Secretaria da Educação. CENP. **Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. 1º grau**, São Paulo, versão preliminar, 1986.

_____. Secretaria da Educação. CENP. **Proposta curricular para o ensino de português - 1º grau**. 3. ed.1988.

_____. Secretaria da Educação. CENP. **Proposta curricular para o ensino de português - 1º grau**. 4. ed.1991.

_____. Secretaria da Educação. CENP. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. 2º grau**, versão preliminar. São Paulo, 1987.

_____. Secretaria da Educação. CENP. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. 2º grau**, 3. ed. São Paulo,1992.

_____. Secretaria da Educação. CENP. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. 2º grau**, 4. ed. São Paulo, 1998.

_____. Secretaria da Educação. FDE/ CENP. **Relatório SARESP 2000: língua portuguesa e redação**. São Paulo, 2000.

_____. Secretaria da Educação. FDE/ CENP. **Relatório SARESP 2002: língua portuguesa e redação**. São Paulo, 2002.

_____. Secretaria da Educação. FDE/ CENP. **Relatório SARESP 2003: língua portuguesa e redação**. São Paulo, 2003.

_____. Secretaria da Educação. FDE/ CENP. **Relatório SARESP 2004: língua**

portuguesa e redação. São Paulo, 2004.

_____. Secretaria da Educação. FDE. **SARESP 98**: análise pedagógica. língua portuguesa: redação. V.I e II. São Paulo, 2000.

_____. Secretaria da Educação. FDE. **Sistemas de avaliação educacional**. / Hélia A de F Bitar[et al] Maria C. Conholato, Maria J.A Ferreira, coord. Diretoria de projetos especiais São Paulo: 1998. (Série Idéias nº 30).

_____. Secretaria da Educação. CENP. **O Texto: da teoria à prática**: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa 1º grau. 2. ed. São Paulo, 1991.

SEMIÓTICA. Base de dados. Disponível em <<http://www.puc.br/pos.cos/cepe/semiotica/semiotica.htm>> Acesso em: 26 set. 2005

TODOROV, T. **Estruturalismo e Poética**. Tradução José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1971.

_____ et al. A Descrição da Significação em Literatura. In: **Literatura e Semiologia**. Tradução Célia Neves Dourado. Petrópolis: Vozes, 1972. (Coleção Novas Perspectivas em Comunicação 3. p. 148-159).

_____ et al. Perspectivas Semiológicas. In: **Semiologia e Lingüística**. Tradução Lígia Maria Ponde Vassalo e Moacyr Cirne. Petrópolis: Vozes, 1971. (Coleção Novas Perspectivas em Comunicação 2, p. 26-36).

VERÍSSIMO, J. **História da literatura brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1969.

VIEIRA, A. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.

WELLEK, R; WARREN, A. **Teoria da literatura**. Tradução Jose Palla e Carmo. Publicações Europa-América, 1962.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **A Leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____ et al. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. **A literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global Editora, 1987.

_____; Silva, E.T. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AGUIAR E SILVA, V.M. **Teoria da literatura**. Coimbra: Almedina, 1968.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução Eudoro de Sousa. Lisboa: Guimarães, 1964.
- ATHAYDE, T. de. **Teoria, crítica e história literária**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.
- AUERBACH, E. **Mimesis**. São Paulo: Perspectiva/ Edusp, 1971.
- AZEVEDO FILHO et al. **Tendências da literatura contemporânea**. Rio de Janeiro: Gernaa, 1969.
- BARTHES, R. **O Grau zero da escritura**. Tradução Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1971.
- _____. **O Prazer do texto**. Tradução Jaime Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BAUDRILLARD, J. **A Troca impossível**. Tradução Cristina Lacerda e Teresa Dias Carneiro da Cunha. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- BENSE, M. **Pequena Estética**. Tradução Jaime Guinsburg e Ingrid Dormien. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, P. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/ 2006- Língua Portuguesa**. MEC/ SEB/ FNDE, Brasília, 2005.
- _____. **Guia de Livros Didáticos- 1ª a 4ª séries: alfabetização/ Língua Portuguesa**. Programa Nacional do Livro Didático 2004. MEC/ SEF, Brasília, 2003.
- _____. **Guia de Livros Didáticos- 5ª a 8ª séries- Língua Portuguesa**. PNLD 2002. MEC/ COMDIPE/SEF/FNDE/ CENPEC, Brasília, 2001.
- BURKE, K. **Teoria da forma Literária**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- _____. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CAMPOS, H. de. **A Arte no horizonte do provável**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- _____. **Metalinguagem & outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. 3 ed. São Paulo, Humanitas Publicações, 1996.
- _____. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1965.
- _____. **Na sala de aula**. Caderno de análise literária. 6 ed. São Paulo: Ática, 1998.

- CARPEAUX, O. M. **Presenças**. Rio de Janeiro: INL, 1958.
- CARRETER, F. L.; LARA, C. de. **Manual de explicação de textos** (*Cursos Médio e Superior*). São Paulo: Centro Universitário, 1962.
- CARVALHO, A.L.C. de. **Interpretação da poética de Aristóteles**. S. J. do Rio Preto: Editora Rio-pretense, 1998.
- CASTAGNINO, R. H. **Análise literária**. Tradução Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1968.
- COLOMER, T. **A Formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003
- CUMMING, R. **Para entender a arte**. Tradução Isa Mara Lando. São Paulo: Ática, s/d.
- DAICHES, D. **Posições da crítica em face da literatura**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.
- ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **Os Limites da interpretação**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo, Perspectiva, 1990.
- _____. **Semiótica e filosofia da linguagem**. Tradução Mariarosaria Fabris e José Luiz Fiorin. São Paulo: Ática, 1991. Série Fundamentos.
- _____. **O Signo**. Tradução Maria de Fátima Amino, São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- ECO, U. et SEBEOK, T. A. (orgs) **O Signo de três**. Dupim, Holmes, Peirce. Tradução Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FARIA, M. A. **Parâmetros curriculares e literatura: as personagens que os alunos realmente gostam**. São Paulo: Contexto, 1999.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1992. Série Repensando a Língua Portuguesa.
- FOUCAULT, M. et alii. **Estruturalismo e teoria da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- FRANCO, M. L. P. B. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papyrus, 1994.
- FRIEDRICH, H. **Estrutura da lírica moderna**. Tradução M.M. Curioni e D.F. da Silva. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- FRYE, N. **Anatomia da crítica**. Trad. Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1973.
- GRAMSCI, A. **Literatura e vida nacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. Tradução F.C. Martins. Lisboa: Veja, s.d.
- GREIMAS, A. J. **Dicionário de semiótica**. Tradução Tiekio Yamaguchi Miyazaki (et al) São Paulo: Cultrix, 1979.

HAUSER, A. **História social da arte e da literatura.** Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção.** Tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

IMBERNÓN, F. (org) **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul: 2000.

JOBIM, J. L. (org). **Palavras da crítica.** Rio de Janeiro: Imago, 1992.

KATO, M. **O Aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LÉVI STRAUSS, C. **Olhar, ler, escutar.** Tradução Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LIMA, L.C **Mímesis: desafio ao pensamento.** RJ: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Mimesis e modernidade.** Rio de Janeiro: Graal, 1980.

_____. **Pensando nos Trópicos.** Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

LOPES, P. E. **A Desinvenção do som: leituras dialógicas do tropicalismo.** Campinas: Pontes, 1999.

MACHADO. A. M. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política.** São Paulo: Ática, 1999.

NÖTH, W. **Panorama da semiótica: de Platão a Peirce.** São Paulo: Annablume, 1995.

_____. **A Semiótica no século XX.** São Paulo: Annablume, 1996.

OLIVEIRA, A. C.; SANTAELLA, L. (org). **Semiótica da literatura.** São Paulo: EDUC, 1987. (Série Cadernos PUC nº 28)

OLIVEIRA, V. S. de. **Poesia e pintura: um diálogo em três dimensões.** São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

ORTEGA y GASSET, J. **A Desumanização da arte.** Tradução Ricardo Araújo. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PAZ, O. **O Arco e a lira.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PIGNATARI, D. **Contracomunicação.** São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. **Informação. Linguagem. Comunicação.** São Paulo: Perspectiva, 1976.

PROPP, V. **Morfologia do conto.** Lisboa : Editorial Vega, 1978.

RAMOS, M.L. **Fenomenologia da obra literária.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

ROSENFELD, A. **Texto/Contexto.** São Paulo: Perspectiva, 1969. (Coleção Debates).

- SANTOS, J.F. dos. **O que é o pós-moderno**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CENP. **Escola nas férias: aprendendo sempre**. São Paulo, 2001
- _____. Secretaria da Educação. CENP. **Escola nas férias: aprendendo sempre**. São Paulo, 2002.
- _____. Secretaria da Educação. CENP. **Textos em contextos: formando leitores** Ciclo I. s/d
- _____. Secretaria da Educação. CENP. **Textos em contextos**. formando leitores Ciclo II s/d.
- SÃO PAULO (Município). **Bibliografia brasileira de literatura infantil e juvenil**. Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca infanto-juvenil Monteiro Lobato, Secretaria Municipal de Cultura, 2000. v.8.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. Tradução A. Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.
- SCOTT, M. **Lendo nas Entrelinhas**. São Paulo: Cortez, 1983. Cadernos PUC nº 16.
- SANTAELLA, L. **Estética: de Platão a Peirce**. São Paulo: Experimento, 1994.
- _____. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SEGRE, C. **Os Signos e a Crítica**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- SEVCENKO, N. **Literatura como missão**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SILVA, E. T. da. **A Leitura no contexto escolar**. FDE São Paulo, 1990. (Série Idéias 5).
- _____. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SODRÉ, M. **Best-seller: a literatura de mercado**. Série Princípios. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- STAIGER, E. **Conceitos fundamentais da poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- STRICKLAND, C. **Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno**. Trad. Ângela L de Andrade. RJ: Ediouro, 1999.
- TADIÉ, J.Y. **A crítica literária no séc. XX**. Tradução Wilma F.R. Carvalho. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.
- TATIT, L. **Análise semiótica através das letras**. SP: Ateliê Editorial, 2001.
- TODOROV, T. **Os Gêneros do discurso**. Tradução Elisa A Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- YLLERA, A. **Estilística, poética e semiótica literária**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

ANEXOS

ANEXO A- Entrevista inicial realizada no ano de 2002 com professores de Língua Portuguesa da EB da rede pública de ensino do noroeste paulista.

PESQUISA¹

NOME: _____

CIDADE: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____

E-MAIL: _____

UNIDADE ESCOLAR EM QUE ATUA (OU): _____

1) SENDO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, ATUANTE NO ENSINO MÉDIO, QUE LIVROS VOCÊ APONTARIA COMO MAIS ADEQUADOS PARA O ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA desde a década de 70:

a) () TUFANO, Douglas. *Estudos de Literatura Brasileira*. SP: Moderna, 1970.b) () NICOLA, José de. *Literatura Brasileira*. SP: Scipione, 1984.

c) () OUTRO (citar): _____

2) USOU OUTRO REFERENCIAL TEÓRICO PARA EMBASAR O ENSINO DA LITERATURA:

A () SIM

B () NÃO

QUAL? _____

3) UTILIZA AS ORIENTAÇÕES DOS PCNEM NO ENSINO DA LITERATURA?

A () SIM

B () NÃO

4) ACHA NECESSÁRIA A UTILIZAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA OU DE LITERATURA?

A () DISPENSÁVEL

B () INDISPENSÁVEL

5) VOCÊ ACHA QUE OS LIVROS CUMPREM BEM SUA FUNÇÃO?

A () SIM

B () NÃO

POR QUÊ _____

6) ACHA QUE APRESENTARAM AVANÇO SIGNIFICATIVO DA DÉCADA DE 1970 PARA O SÉCULO XXI ?

A () SIM

B () NÃO

CITAR OS PRINCIPAIS: _____

¹ Responsável: Profa. Ms. Adriana J. Mendes de Campos, ATP de Língua Portuguesa- DER/ Jales

ANEXO B- **Entrevista com autor do manual didático**

Cara Adriana,

Tentarei responder da mesma forma como converso com os professores nesses encontros que você já conhece, ou seja, em linguagem informal, em tom coloquial, sem maiores preocupações acadêmicas. Então, conversemos:

1- Como você descreveria o público a que se destina o manual de sua autoria “*Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*”?

Ele foi elaborado tendo como público-alvo o alunado de Ensino Médio. A primeira edição, publicada em fins de 1984, era mais simples e se destinava ao alunado de E.M. em geral (na época, os manuais mais vendidos eram alguns que vinham da década de 50/60 e o do Douglas Tufano, da Editora Moderna; todos muito tradicionais e tratando exclusivamente dos textos literários, sem qualquer trabalho paralelo). As duas últimas edições (já no final da década de 90) apresentaram tratamento mais elaborado na parte gráfica (ganham cores e papel couchê) e um certo refinamento no conteúdo — tanto na parte teórica quanto na parte de exercícios — e um trabalho mais intenso e sistematizado com as obras de arte; em outras palavras, tornou-se um produto um pouco mais elitizado. Com isso, além do alunado de E.M., passou a atingir, com mais intensidade, o alunado de faculdades de Letras. Mas o público-alvo, mesmo, continua sendo o alunado de E.M.

2- Que critério(s) adota para selecionar as obras de arte e os textos que o compõem?

Aqui é preciso distinguir dois tipos de texto: 1. os literários do período estudado: têm de ser representativos daquela estética; 2. os literários ou não-literários, verbais ou não-verbais, do mesmo período estudado e/ou de outra época: têm de ser textos que permitam a realização de um trabalho de intertextualidade.

3- O que o levou a aproximar letras de música, obras de arte e textos literários (e de épocas distintas), bem como a indicação de filmes ao final dos capítulos?

Diria, inicialmente, que sempre tive duas pretensões: 1. levar o aluno a conhecer, entender e gostar de Literatura e, em particular, de Literatura Brasileira; 2. formar um bom leitor, ou seja, um leitor atento, crítico, reflexivo, portanto ativo, interativo (na verdade, tudo o que foi dito sobre o bom leitor é pleonástico, redundante, já que não existe um ‘bom leitor’ que não seja crítico, reflexivo, interativo, etc.). Em função dessas duas pretensões, passei a realizar, em minhas aulas, um trabalho com diferentes textos e linguagens (sempre passei filmes para meus alunos, tanto de colégios como de cursinhos; projetava slides de obras de arte e tocava músicas de época; discutia a ‘última’ música de Chico, ou Caetano, ou Gil, ou João Bosco e Aldir Blanc...). No livro, tentei apenas colocar essas minhas experiências que, ao longo dos anos, se mostraram produtivas. Digo sempre que não acredito no aluno que SÓ sabe ler o poema barroco; ou ele sabe ‘ler’ um poema, um altar, uma música, uma escultura do Barroco, ou não sabe nada. Claro que essa ‘leitura’ não precisa ser técnica; aqui sigo as orientações dos PCNs de E.M. (que aliás, nos colocaram na área de ‘linguagens e códigos’, num plural perfeitamente empregado):

“• Apreciar *produtos de arte*, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros.

Essa capacidade de apreciação frente a manifestações artísticas do próprio meio sociocultural dos estudantes, e também as nacionais e internacionais que integram o patrimônio cultural

edificado pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos, estabelecem inter-relações entre as linguagens artísticas e os demais conhecimentos da área *Linguagens e Códigos*. (...)” (PCNs/EM)

4- Há três versões do manual, da década de 80 até o presente. Que avaliações o levaram a efetuar alterações no livro? Você pretende modificá-lo ainda mais em virtude do avanço tecnológico?

Acredito já ter respondido a primeira parte da pergunta; quanto a novas modificações, fica difícil falar neste momento. Explico: como o Governo Federal passará a comprar livros (de Português - volume único para as três séries - e Matemática) para o Ensino Médio a partir de 2006 (na verdade, já houve uma compra agora em 2004 – os livros chegarão nas mãos dos alunos em 2005 – apenas nas regiões Norte e Nordeste; em 2005 haverá uma compra para todo o Brasil – os livros devem chegar nas escolas no início de 2006 -), teremos mudanças significativas no mercado editorial (por exemplo: manuais de Literatura e gramáticas ficarão apenas com o público de escolas particulares de E.M., que já não é grande em função das escolas que usam sistemas apostilados; acredita-se que apenas as escolas particulares de elite, não apostiladas, comprarão esses livros; escolas particulares mais populares costumam comprar volume único). Talvez as editoras voltem seus olhos, no caso de Português, para o público das faculdades de Letras. De qualquer forma, hoje, novembro de 2004, as tendências estão por se definir.

Em tempo: a Gramática que acabo de publicar foi pensada para o público de escolas particulares de E.M. e faculdades de Letras.

5- O que pensa sobre o cânone literário e a literatura popular?

Adriana, não entendi direito o que você quer com essa pergunta. De qualquer forma, quando trabalhamos com História da Literatura, a tendência é valorizar o cânone literário (infelizmente, não é da tradição escolar brasileira trabalhar com textos da literatura popular).

Como vê a relação entre a teorização acadêmica, as determinações oficiais, a política editorial e a preocupação didática? Há sintonia entre essas esferas? Como devem agir os professores?

No meu modo de entender, o objetivo maior de todo professor que trabalha com Língua e Literatura é formar um competente produtor de textos e um leitor, digamos, integral (que, em última análise, são complementares). Todas as ações (definição de conteúdos e estratégias; avaliação) dos professores devem ter, como principal meta, atingir aquele objetivo. Eu diria que sempre tentei atingir esse objetivo em minhas aulas e, mais tarde, tentei com os livros. Sobre a teorização acadêmica, diria que ela é fundamental e acaba, com maior ou menor intensidade, impregnando a Educação Básica (principalmente o E.M.); por exemplo, hoje, quando trabalhamos com textos e linguagens, são evidentes aspectos herdados da recente teorização acadêmica, seja da área de Linguística, seja da área de Análise de Discurso, Teoria da Conversação, etc.

Sobre as determinações oficiais, diríamos que os PCNs/EM não resultaram em mudanças práticas (os PCNs de Ensino Fundamental tiveram melhor repercussão). Tanto que, neste exato momento, os PCNs de E.M. estão sendo repensados; talvez tenhamos novidades até o final de 2005).

Sobre a política editorial, não podemos nos esquecer que vivemos num país que fez opção pelo modelo capitalista, que as editoras são empresas capitalistas (portanto com finalidade lucrativa) e que estamos assistindo a uma internacionalização de nossas editoras (vide a espanhola Santillana, que comprou a Moderna; a espanhola Santa Maria, que está entrando na área didática; a também espanhola Planeta, que também quer entrar na área didática; vide a entrada de investidores americanos tanto na Saraiva/Atual como no Grupo Abril, hoje

proprietário das editoras Scipione e Ática... talvez em bem pouco tempo não tenhamos uma grande editora de livros didáticos com capital totalmente nacional... talvez...). No entanto, não posso me queixar: na Scipione temos (editores e autor) chegado a bons (assim espero) denominadores comuns, buscando conciliar interesses comerciais com pedagógicos (insisto: poderíamos fazer uma manual de literatura mais simples, mais barato e, com certeza, venderíamos mais; a Gramática que acabou de sair é outro bom exemplo: desde o início, não estava – e não está - no planejamento que seria uma gramática para estourar no mercado... por suas características, tem um público-alvo mais reduzido).

6- Que princípios teóricos estão mais presentes no *Literatura Brasileira*?

Acho que a melhor forma de responder é apontando alguns autores responsáveis por minha formação: do Bosi, principalmente, tentei beber das análises estéticas; com o velho Nelson Werneck Sodré (*História da literatura brasileira – seus fundamentos econômicos*) aprendi (assim espero) a pensar o contexto histórico e suas relações com a produção artística; Oscar Lopes e Antônio José Saraiva foram fundamentais na compreensão do mundo português e, também, das relações arte/contexto histórico; nessa mesma linha, devo muitíssimo a Arnold Hauser (literatura e arte) e Georg Lukács. No que diz respeito à pintura, devo muito a dois críticos italianos: Giulio Carlo Argan e Lionello Venturi.

Finalmente, um caso à parte: se tivesse que dividir os direitos autorais, o grande Antonio Candido ficaria com o maior quinhão.

7- Acha aceitável a utilização dos princípios da Teoria Literária na Educação Básica, para auxiliar na interpretação das obras? Que formulações ela deve tomar no ensino de jovens sem provocar a dissolução de suas bases constitutivas?

Neste ponto, devemos, mais do que nunca, seguir o bom senso: evidentemente, sempre que falamos de literatura, seguimos os princípios da Teoria Literária (definição do objeto de estudo, conceituação, definição, poesia e prosa, gêneros literários, etc.), mas tendo em mente que trabalhamos com alunos que, ao ingressar no E.M., nenhum contato tiveram com esses princípios (um e outro aluno, que por qualquer motivo tenha tido esse contato, são as exceções que comprovam a regra); então temos de ter jogo de cintura para não agredir os princípios da TL, nem agredir os alunos.

No meu livro, você encontrará citações (concisas, objetivas, práticas) de algumas obras clássicas de TL:

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da literatura*.

AMORA, Antônio Soares. *Teoria da literatura*.

AMOROSO LIMA, Alceu. *A estética literária e o crítico*.

ARISTÓTELES. *Poética*.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*.

KAYSER, Wolfgang. *Análise e interpretação da obra literária*.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*.

WELLEK, René & WARREN, Austin. *Teoria da literatura*.

8- O que pensa acerca das dificuldades do alunado brasileiro no que diz respeito à competência leitora? E em relação à escrita formal? Que sugestões faria para minorar os problemas relativos a tais aspectos?

Em relação à competência leitora, acredito que o nosso alunado (e a nossa sociedade) paga um alto preço como consequência de um modelo pedagógico (conteudista, descritivista, centrado na informação pela informação, etc., etc., etc.) que predominou em nossas escolas. Resultado: num ensino em que se privilegia o significante em detrimento do significado (desde a alfabetização, ficamos no ba-be-bi-bo-bu, em pseudo-textos; mais tarde a preocupação volta-se para questões ortográficas – corrigir redação era [ou será que ainda é!!!!] corrigir ortografia e pontuação!!!) temos mais decodificadores do que leitores

(considerando a definição mais básica de leitura: ler é atribuir significado), ‘leitores’ passivos, preguiçosos (é só anotar as perguntas dos alunos ante uma proposta de leitura: Quantas páginas? A letra é grande? Tem desenho? etc.). As aulas de gramática nunca levaram os alunos a uma postura de reflexão sobre a linguagem (pelo contrário, sempre foi plena de ‘é a mesma coisa; é optativo’, como se falar ‘a cidade foi invadida pelos bandidos’ e ‘os bandidos invadiram a cidade’ fosse a mesma coisa!!!!!! Ou ‘os professores estamos exigindo isso’ e ‘os professores estão exigindo isso’ fosse optativo!!!! Como se na frase ‘apenas 10 parcelinhas de tanto’ esse ‘inhas’ fosse apenas um sufixo diminutivo e não, principalmente, um argumento de persuasão!!!!!!! E esse APENAS (assim como ‘aliás’, ‘até’ e outras palavrinhas carregadas de veneno) normalmente nem é ensinado, já que não se enquadra em nenhuma das dez categorias gramaticais!!!!!!! Se os alunos deixam a Educação Básica achando que a diferença entre uma adjetiva explicativa e uma adjetiva restritiva é que uma vem entre vírgulas e a outra, não, a escola não está formando nem um leitor, nem um produtor de textos.

Um dado: a grande pedra no meio do caminho da pedagogia brasileira (e não só da brasileira!) é a questão do analfabetismo funcional, prova da falência de um modelo tradicional de ensino. No Brasil, fala-se que o índice de AF beira a casa dos 70%.

A saída: os professores devem levar os alunos a ter uma postura reflexiva, crítica em relação às linguagens.

9- Considera o discurso literário secundário em relação a outros, diante da pressão dos mercados e das dificuldades sociais do país? Como garantir no currículo a categoria institucional da interpretação, preservando a arte e a literatura como saberes necessários ao desenvolvimento humano?

Não me passa pela cabeça a possibilidade de o discurso literário ter uma ‘posição secundária’ em relação a qualquer outro discurso. Se alguém aparecer com a idéia insana de eliminar ‘leitura’, Literatura e Arte do currículo, camisa-de-força nele!

Sobre interpretação: Por acaso, hoje é segunda-feira, dia 29/11; ontem foi o vestibular da Fuvest. Fundamentalmente, uma prova de interpretação. No jornal Folha de S.Paulo, foram publicados alguns comentários de professores de cursinhos:

Para os professores, a prova de física foi mais simples do que no ano passado. "Houve poucas contas. Foi cobrado mais raciocínio", disse o coordenador da área no Etapa, Marcelo Monte Forte. (ou seja, fazer conta é 'complicado'; raciocinar é 'simples')

O professor do Objetivo Fernando Teixeira disse que as questões de interpretação de texto foram as que apresentaram maiores dificuldades. "Exigia do candidato um papel de leitor atento”.

Português, na opinião da coordenadora da área no Etapa, Célia Passoni, foi "até fácil". Para ela, "se depender de português, a nota de corte vai aumentar".

(uma exceção, para confirmar a regra: o Fernando Teixeira avaliou bem - quer dizer, acho que avaliou bem já que empata com a minha avaliação - ; em compensação, a Célia Passoni acha 'fácil' porque a prova pedia interpretação e não datas e nomes.)

As questões de história "não apresentaram grandes dificuldades", na opinião do coordenador da área no Etapa, Rogério Forastieri da Silva. "Se o vestibulando lesse os textos com cuidado, conseguiria a resposta."

(de novo: não pediram datas e nomes e sim avaliaram a competência de leitores dos vestibulandos; mas o professor acha que ‘ler com cuidado’ não apresenta dificuldades. Eu conversei com alunos e era opinião unânime: a prova de História foi difícil)

Cito o exame da Fuvest, como poderia citar o da Unicamp ou o Enem, para reforçar a importância de um trabalho de interpretação, de atitude reflexiva, de raciocínio (por falar nisso, numa coleção de três volumes para o E.M., recentemente publicada, Ernani Terra e eu resolvemos colocar, na parte de produção de textos, um capítulo sobre Lógica). Reproduzo os

comentários de alguns professores para tornar explícito certo pensamento dominante, ainda, na escola brasileira.

10- O que pensa a respeito dos PCNEM de Língua Portuguesa e dos PCN+? Concorde com o agrupamento das disciplinas por áreas de estudo? Qual a sua opinião a respeito da interdisciplinaridade? Procura aplicar esse princípio no “Literatura Brasileira”? De que modo?

Em primeiro lugar, duas observações: 1. os PCNs, na verdade, apenas refletem novos caminhos tanto em relação ao paradigma pedagógico amplo como em relação ao paradigma de cada disciplina, com suas especificidades (a maior prova disso é que os nossos PCNs incorporaram caminhos já trilhados pela Espanha (por exemplo, os temas transversais), Itália, Argentina (promoveu uma reforma no E.M. e publicou documentos semelhantes aos nossos PCNs em 1996; o nosso PCN/EM é de 1999), etc.; 2. no meu entendimento, a grande virtude dos PCNs foi ter sistematizado a discussão (até então, idéias pipocavam aqui e ali), oferecido documentos (os tais livrinhos) a que todos os professores (particularmente os da rede pública) tiveram acesso.

Uma falha grave: não houve uma ampla discussão para se chegar aos documentos finais (na época, eu participava da diretoria da ABRALE, entidade que reúne autores de livros educativos, e chegamos a ir a Brasília, discutimos alguns pontos (notadamente nas áreas de Matemática e Português), pedimos maior participação de autores e professores, mas os documentos saíram, digamos, dos gabinetes (Matemática é uma exceção, já que existe uma Sociedade Brasileira de Educação Matemática, muito participativa). Resultado: hoje, falar que um livro didático ‘está de acordo com os PCNs’ é sinônimo de ‘não-adoção’ por parte de significativa parcela do professorado da rede pública (no PNL, por exemplo, em que os professores da rede pública podem escolher o livro didático entre várias opções, a escolha recai sobre livros mais tradicionais, exatamente aqueles que estão mais distantes das propostas dos PCNs).

Quanto à interdisciplinaridade (e mais: multidisciplinaridade; transdisciplinaridade), acredito que sempre esteve presente em todas as boas aulas, em todos os tempos (caso contrário, não podemos qualificar a aula de ‘boa’). Pergunto: é possível ensinar literatura sem contextualizar a produção literária? É possível falar de Os Lusíadas sem falar da expansão marítima portuguesa e do Vasco da Gama, em particular? É possível discutir a Carta do Caminha sem discutir o olhar dos portugueses sobre a terra nova (visão do Paraíso, do bom selvagem, do mercado fornecedor de matéria-prima, da mão-de-obra, etc.)? É possível discutir Naturalismo no século XIX sem mencionar Darwin, Marx e tantos outros? É possível ler o Drummond das décadas de 30 e 40 sem discutir o nazi-fascismo? ...

Em meus livros procuro estabelecer essas relações, que são interdisciplinares; da mesma forma, o trabalho com a intertextualidade é fundamental.

Quaisquer outros comentários de sua parte e da equipe de arte e produção serão bem-vindos. O pessoal da Editoria deve mandar alguns comentários.

Por considerar esclarecedor, envio, em documento anexo, algumas considerações que tenho publicado em forma de Assessoria Pedagógica para os professores.

Se algum ponto não ficou bem esclarecido ou se você desejar aprofundar uma ou outra coisa, escreva-me.

Um grande abraço, - José De Nicola

ANEXO C - GUIAS CURRICULARES (1975) OBJETIVOS GERAIS LÍNGUA PORTUGUESA

“ Cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contacto coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico, e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira. (Res. nº 8 CFE, art. 3º, letra a).

Objetivo que se descreve:

- desenvolvimento da habilidade de comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro do grupo social;
- ajustamento e participação nos padrões do grupo pela aquisição de informações e habilidades aceitas por ele através do domínio da linguagem oral e escrita;
- auto-realização pela satisfação pessoal por eficiência na comunicação, na integração e na busca de seus valores ideais.

O aluno conseguirá, ao longo e ao final dos 8 anos do curso de 1º grau:

- a) conscientizar-se da existência de um substrato para a linguagem aparentado com o racional, isto é, relação entre o nível operatório e o plano lingüístico;
- b) reconhecer sua “competência” lingüística e os modelos que ela lhe oferece a fim de poder adequá-los às normas gerais (A língua é um sistema de estruturas coerentes);
- c) usar em seus enunciados todo o sistema de transformações que a língua oferece, para que obtenha, além de boa aceitabilidade em seus enunciados, formas novas para expressar-se. Não há limites de formas novas, as possibilidades de transformações são infinitas;
- d) compreender em seus múltiplos aspectos o processo da comunicação e analisa-lo;
- e) passar da linguagem oral, predominantemente situada, para a contextual, principalmente escrita;
- f) usar a língua em todas as áreas de estudo, ajustando-a especificamente (Ciências, Estudos Sociais...);
- g) reconhecer, classificar e usar os diferentes tipos de registro;
- h) obter entretenimento pessoal;
- i) criar formas novas de expressão a partir da atividade crítica;
- j) desenvolver critérios para o estabelecimento da escala de valores;
- k) obter elementos que lhe possibilitem a compreensão do homem;
- l) obter elementos que lhe facultem a melhor compreensão e valorização do povo e da cultura brasileira;
- m) obter elementos que lhe propiciem a compreensão e valorização da cultura de outros povos, em especial o português.

ANEXO D GUIAS CURRICULARES – SEE/SP- 1º GRAU – 1975- CERHUPE									
OBJETIVOS ESPECÍFICOS									
O aluno conseguirá:					SÉRIES				
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
A) Expressar-se oralmente									
1.	em pensamentos complexos e claros	x	x	x	x	x	x	x	x
2.	com seqüência	x	x	x	x	x	x	x	x
3.	pronunciando com clareza e correção as palavras	x	x	x	x	x	x	x	x
4.	Selecionando e procurando evidenciar as idéias importantes	x	x	x	x	x	x	x	x
5.	com vocabulário adequado	x	x	x	x	x	x	x	x
6.	com espontaneidade, segurança, ritmo e entonação adequados, para transmitir com expressividade	x	x	x	x	x	x	x	x
7.	Observando a concordância verbal e nominal	x	x	x	x	x	x	x	x
8.	Observando a regência de nomes e verbos	x	x	x	x	x	x	x	x
9.	empregando os elementos constitutivos da oração para:	x	x	x	X	x	x	x	x
9.1	Criar novos tipos de frase, usando de transformações	x	x	x	X	x	x	x	x
9.2	recriar a partir de uma estrutura qualquer dada	*	*	x	X	x	x	x	x
10.	empregando as diferentes estruturas da língua portuguesa em seus diferentes registros:	x	x	x	X	x	x	x	x
a)	A estrutura dos vocábulos	x	x	x	X	x	x	x	x
b)	Os elementos constitutivos da oração: -a estrutura dos diferentes tipos de frase -a estrutura da oração simples	x	x	x	X	x	x	x	x
c)	Os processos de coordenação e subordinação -as possibilidades de substituições, repetições e a organização dos elementos em esquemas novos (criatividade)	x	x	x	X	x	x	x	x
B) Ouvir									
1.	Reproduzir	x	x	x	X	x	x	x	x
2.	Resumir		*	x	X	x	x	x	x
3.	Identificar a seqüência								
3.1	Dos fatos	*	x	x	X	x	x	x	x
3.2	Das idéias					*	x	x	x
4.	Identificar a idéia principal								
4.1	de explicações, palestras, diálogos, discursos, noticiários, textos denotativos				*	x	x	x	x
4.2	De textos conotativos				*	*	x	x	x
5.	Identificar os participantes do discurso	x	x	x	X	x	x	x	x
6.	Detectar características físicas das personagens	x	x	x	X	x	x	x	x
7.	Detectar características psicológicas das personagens	x	x	x	X	x	x	x	x
8.	Detectar características do ambiente físico descrito	x	x	x	X	x	x	x	x

9.	Determinar e analisar atitudes e reações das personagens				*	*	*	x	x
10.	Determinar e analisar relações (de tempo-espço, causa-efeito)				X	x	x	x	x
11.	Delimitar partes				X	x	x	x	x
12.	Identificar pormenores		*	x	X	x	x	x	x
13.	Identificar as funções da linguagem	x	x	x	X	x	x	x	x
14.	Distinguir fato de hipótese						x	x	x
15.	Distinguir opinião de argumento						x	x	x
16.	Identificar novos tipos de frases geradas por transformações	x	x	x	X	x	x	x	x
17.	Identificar estruturas diversas em diferentes registros	x	x	x	X	x	x	x	x
C) Ler para:									
1.	Reproduzir	x	x	x	X	x	x	x	x
2.	Determinar o significado das palavras do texto com um mínimo de 70% de acerto	x	x	x	X	x	x	x	x
3.	Incorporar ao vocabulário ativo as palavras novas para ele (vocabulário passivo) e dispor delas (empregá-las corretamente)	x	x	x	X	x	x	x	x
4.	Resumir		*	*	X	x	x	x	x
5.	Identificar seqüência								
	5.1 Dos fatos	*	x	x	X	x	x	x	x
	5.2 Das idéias				*	*	x	x	x
6.	Identificar a idéia principal:								
	6.1 Textos denotativos	x	x	x	x	x	x	x	x
	6.2 Textos conotativos		x	x	x	x	x	x	x
7.	Identificar personagens	x	x	x	x	x	x	x	x
8.	Detectar características físicas das personagens	x	x	x	x	x	x	x	x
9.	Detectar características psicológicas das personagens	x	x	x	x	x	x	x	x
10.	Detectar características do ambiente físico descrito	x	x	x	x	x	x	x	x
11.	Determinar e analisar atitudes e reações das personagens					x	x	x	x
12.	Detectar características do tempo					x	x	x	x
13.	Determinar e analisar relações (de causa-efeito, tempo-espço)				x	x	x	x	x
14.	Delimitar partes				*	x	x	x	x
15.	Identificar pormenores	x	x	x	x	x	x	x	x
16.	Identificar a estrutura dos textos informativo e narrativo:								
	a) levantamento e análise das funções da linguagem		x	x	x	x	x	x	x
	b) composição do texto								
	- ordem em que os acontecimentos ter-se-iam dado		x	x	x	x	x	x	x
	- ordem em que os argumentos apresentados deveriam ser expostos					*	x	x	x
	- alteração na ordem exposta dos fatos			x	x	x	x	x	x
	-alteração na ordem exposta dos argumentos					*	x	x	x

	- valor composicional dessa alteração							*	X
17.	Identificar pormenores estilísticos ao nível do seu conhecimento lingüístico			X	X	X	X	X	X
18.	Observar, oralmente, fluência, entonação, pronúncia correta e clara, segurança para transmitir com expressividade		X	X	X	X	X	X	X
19.	Adquirir, na leitura silenciosa, quando necessária, rapidez, mantendo a expressividade						X	X	X
20.	Classificar (recortes)				X	X	X	X	X
21.	Organizar o material coletado				X	X	X	X	X
22.	Fazer: - anotações					X	X	X	X
	- resumos (sumários)				X	X	X	X	X
	- sinóticos						X	X	X
	- fichamentos							X	X
23.	Distinguir fato de hipótese						X	X	X
24.	Distinguir opinião de argumento						X	X	X
O aluno conseguirá ler, independentemente ou não, obras de literatura, de seu nível e interesse para:									
1.	realizar operações elencadas no item LER quando requeridas					X	X	X	X
2.	Identificar alguns gêneros literários						*	X	X
3.	Recriar um texto			*	*	X	X	X	X
4.	produzir textos a partir de sua própria linguagem	*	X	X	X	X	X	X	X
O aluno conseguirá consultar e/ou utilizar material informativo para fins de estudo, tais como:									
1.	Índices em geral			X	X	o	o	o	o
2.	glossários e dicionários			*	X	X	o	o	o
3.	fichários, principalmente de bibliotecas				*	X	X	o	o
4.	jornais e revistas			X	X	X	X	X	X
5.	recursos visuais: gravuras, gráficos, tabelas, mapas, etc.		*	*	X	X	X	X	X
D) Expressar-se por escrito									
1.	em pensamentos completos e claros		X	X	X	X	X	X	X
2.	com seqüência			X	X	X	X	X	X
3.	com vocabulário adequado		X	X	X	X	X	X	X
4.	selecionando e procurando evidenciar as idéias importantes			X	X	X	X	X	X
5.	com espontaneidade e variedade de expressão			X	X	X	X	X	X
6.	Observando a concordância nominal e verbal		X	X	X	X	X	X	X
7.	Observando a regência de nomes e verbos		X	X	X	X	X	X	X
8.	Empregando as diferentes estruturas da língua portuguesa em seus diferentes registros:								
	a) a estrutura dos vocábulos		X	X	X	X	X	X	X
	b) os elementos constitutivos da oração								
	- a estrutura dos diferentes tipos de frase		X	X	X	X	X	X	X
	- a estrutura da oração simples		X	X	X	X	X	X	X
	c) os processos de coordenação e subordinação		X	X	X	X	X	X	X

	- as possibilidades de substituições, repetições e a organização dos elementos em esquemas novos (criatividade)		X						
Ao registrar suas idéias, o aluno:									
1.	Revelará higiene e estética da escrita evidenciados por:								
1.1	Legibilidade	X	X	X	X	o	o	o	o
1.2	uniformidade e ritmo no grafar	X	X	X	X	o	o	o	o
1.3	Distribuição do material grafado (espacejamento, margens, parágrafos, etc.)	X	X	X	X	o	o	o	o
2.	Conseguirá empregar adequadamente:								
2.1	Ponto final	*	X	X	X	o	o	o	o
2.2	Ponto de exclamação	*	X	X	X	o	o	o	o
2.3	Ponto de interrogação	X	X	X	X	o	o	o	o
2.4	Vírgula								
	2.4.1 Para separar nas datas o nome do lugar	X	X	o	o	o	o	o	o
	2.4.2 Casos mais usuais			*	X	X	X	X	X
2.5	ponto e vírgula					*	*	X	X
2.6	Dois pontos			*	*	X	X	o	o
2.7	Travessão				*	X	X	o	o
2.8	Dois pontos e travessão em diálogos		*	*	X	X	o	o	o
2.9	Reticências				*	*	X	X	o
2.10	Aspas			*	*	X	X	X	o
2.11	Parênteses			*	*	X	X	X	o
2.12	Íen			*	*	X	X	X	o
3.	Revelará automatismos da ortografia oficial de palavras em que ocorreram:								
3.1	palavras formadas de sílabas de uma consoante e uma vogal, sem o o e e no final	X	o	o	o	o	o	o	o
3.2	palavras formadas de sílabas de uma consoante e uma vogal, com o o e e no final	X	o	o	o	o	o	o	o
3.3	Palavras formadas por r simples e duplo	X	X	o	o	o	o	o	o
3.4	Grupos consonantais:								
	- de duas letras	*	X	X	X	o	o	o	o
	- de três letras	*	X	X	X	o	o	o	o
3.5	Dígrafos	*	X	X	X	o	o	o	o
3.6	H inicial	*	*	X	X	o	o	o	o
3.7	M antes de p e b	*	X	o	o	o	o	o	o
3.8	Finais em ao e am	*	*	X	o	o	o	o	o
3.9	Hiatos e ditongos	*	*	X	X	o	o	o	o
3.10	Ch	*	*	X	X	o	o	o	o
3.11	X	*	*	*	X	X	o	o	o
3.12	C e ç, representando o fonema s (cedo, peço)	*	X	X	o	o	o	o	o
3.13	S, representando o fonema z (asa)	*	*	X	X	o	o	o	o
3.14	G e j	*	*	X	X	X	o	o	o
3.15	I e u	*	*	X	o	o	o	o	o
3.16	Sufixo –oso	*	*	X	X	o	o	o	o

2.	Dramatização	X	X	X	X	X	X	X	X
3.	Poesia, jogral	X	X	X	X	X	X	X	X
4.	Canções populares	X	X	X	X	X	X	X	X
5.	Jogos	X	X	X	X	X	X	X	X
6.	Recriação e transformação de estórias partindo da própria linguagem do aluno	X	X	X	X	X	X	X	X
	Em situação de ampliação e precisão de vocabulário								
1.	Campos associativos	X	X	X	X	X	X	X	X
2.	Exercícios com sinônimos e antônimos (prefixos e sufixos)		X	X	X	X	X	X	X
3.	Comentário de palavras de significação nova para o aluno	X	X	X	X	X	X	X	X
4.	Emprego de palavras conhecidas ou novas em orações para mostrar nuances de significado (contexto)			X	X	X	X	X	X
5.	Substituição de palavras do texto por sinônimos (contexto)			X	X	X	X	X	X
6.	Emprego de palavras em pequenas estórias narradas			X	X	X	X	X	X
	Em situação de análise do processo de comunicação e dos aspectos da língua referentes a ele:								
1.	Apresentação de esquema de comunicação, identificação de elementos de comunicação		X	X	X	X	X	X	X
2.	Pesquisa de outros tipos de código (além da linguagem)		X	X	X	X	X	X	X
3.	Linguagem humana e linguagem animal (tipos de comunicação de que os animais são capazes)		X	X	X	X	X	X	X
4.	Pesquisar as várias funções da linguagem	X	X	X	X	X	X	X	X
5.	Pesquisar o papel predominante da função representativa no processo de comunicação	X	X	X	X	X	X	X	X
6.	Exercitar-se na função representativa		X	X	X	X	X	X	X
7.	Exercitar-se nas funções de apelo, expressiva e poética (mais ligadas ao estilo)							X	X
8.	Pesquisar e exercitar outras formas de linguagem (além da própria_ por exemplo: a do professor, a de um orador conhecido pelo aluno...), verificando ou graus de formalidade nos vários tipos de discurso				X	X	X	X	X
9.	Aspectos fônicos da língua								
9.1	Exercícios para identificação de fonemas		X	X	X	X	X	X	X
9.2	Variantes da língua			X	X	X	X	X	X
9.3	Elementos de comunicação extralingüísticos				X	X	X	X	X

10.	Aspectos semânticos ligados à área de experiência do aluno								
	10.1	Séries sinonímicas		x	x	x	x	x	x
	10.2	Denotação e conotação			x	x	x	x	x
11.	Aspectos morfosintáticos:								
	Entonação			x	x	x	x	x	x
	Ordem dos vocábulos nas orações				x	x	x	x	x
	Associação de vocábulos			x	x	x	x	x	x
	Concordância			x	x	x	x	x	x
	Valores funcionais sintático-semânticos dos elementos constituintes da oração					x	x	x	x
	Em situação de ampliação de esquemas operatórios								
1.	Exercícios para corrigir dificuldades:								
	1.1	De pronuncia	x	x	x	x	x	x	x
	1.2	De concordância que deve ser observada pelos alunos	x	x	x	x	x	x	x
2.	Exercícios estruturais e de transformações (negativa, passiva, interrogativa, transposição, supressão, ampliação, transitiva e intransitiva)		x	x	x	x	x	x	x
	LEITURA								
	Para desenvolvimento de leitura básica:								
1.	Leitura silenciosa de textos que possibilitem estudo (ver objetivos)			x	x	x	x	x	x
2.	Leitura rápida, quando necessária, e/ou fluente, mantendo a expressividade e a compreensão				x	x	x	x	x
3.	Leitura oral de textos em prosa e verso para ser apresentada:						x	x	x
	3.1	Individualmente	x	x	x	x	x	x	x
	3.2	Em forma dialogada	x	x	x	x	x	x	x
	3.3	Jogralizada	x	x	x	x	x	x	x
	3.4	Dramatizada	x	x	x	x	x	x	x
	3.5	Em pequenos grupos	x	x	x	x	x	x	x
4.	Leitura oral de notícias e informações			x	x	x	x	x	X
5.	Leitura oral de textos desconhecidos			x	x	x	x	x	X
	Para ampliação e precisão de vocabulário								
1.	Estudo de vocabulário por meio de:								
	1.1	Campos associativos		x	x	x	x	x	X
	1.2	Exercícios com sinônimos e antônimos (prefixos e sufixos)		x	x	x	x	x	X
	1.3	Comentário de palavras novas para o aluno	x	x	x	x	x	x	X
	1.4	Emprego de palavras conhecidas ou novas em frases para mostrar nuances de significado (contexto)	x	x	x	x	x	x	X
	1.5	Substituição de palavras do texto por sinônimos (contexto)		x	x	x	x	x	x

1.6	Uso de glossários e dicionários		x	x	x	x	x	x	x
Para desenvolvimento de leitura de obras de literatura:									
1.	Dramatização			x	x	x	x	x	x
2.	Expressão criadora (por exemplo plástica)			x	x	x	x	x	x
3.	Roteiro de leitura para estudo do livro lido (ver objetivo)			x	x	x	x	x	x
4.	Discussões, debates			x	x	x	x	x	x
Para aprendizagem de leitura orientada para fins de estudo:									
1.	Consulta de material informativo			x	x	x	x	x	x
2.	Leitura de textos informativos (ver objeto correspondente)								
2.1	Anotações			x	x	x	x	x	x
2.2	Reproduções		x	x	x	x	x	x	x
2.3	Resumos (sumários)			x	x	x	x	x	x
2.4	Sinóticos						x	x	x
2.5	Classificações			x	x	x	x	x	x
LINGUAGEM ESCRITA									
Em situações funcionais									
1.	Bilhetes	x	x	x	x	x	x	x	x
2.	Recados	x	x	x	x	x	x	x	x
3.	Cartas			x	x	x	x	x	x
4.	Anotações Informais		x	x	x	x	x	x	x
5.	Avisos	x	x	x	x	x	x	x	x
6.	Anúncios				x	x	x	x	x
7.	Notícias				x	x	x	x	x
8.	Telegramas					x	x	x	x
9.	Relatórios			x	x	x	x	x	x
10.	Comentários			x	x	x	x	x	x
11.	Reproduções		x	x	x	x	x	x	x
12.	Resumos				x	x	x	x	x
13.	Instruções		x	x	x	x	x	x	x
14.	Preenchimento de documento padrão, por exemplo: cheques, depósitos bancários, ficha de biblioteca			x	x	x	x	x	x
15.	Respostas a perguntas de roteiros para estudo de textos			x	x	x	x	x	x
16.	Requerimentos oficiais								x
Em situações recreativas e criadoras									
1.	Estórias inspiradas em:								
1.1	Vivências		x	x	x	x	x	x	x
1.2	Assuntos de jornais, revistas, rádio, televisão, cinema, teatro		x	x	x	x	x	x	x
1.3	Assuntos de outras matérias			x	x	x	x	x	x
1.4	Outras estórias lidas ou ouvidas	x	x	x	x	x	x	x	x
1.5	Textos em prosa e verso		x	x	x	x	x	x	x
1.6	Canções		x	x	x	x	x	x	x
1.7	Exposições		x	x	x	x	x	x	x
1.8	Dramatizações		x	x	x	x	x	x	x

2.	Recriação de textos				X	X	X	X	X
3.	Transformações em textos partindo de orações e de períodos				X	X	X	X	X
4.	Produção de pequenos textos		X	X	X	X	X	X	X
5.	Composição criadora								
	5.1	Com estímulos	X	X	X	X	X	X	X
	5.2	Sem estímulos	X	X	X	X	X	X	X
6.	Composição criadora de:								
	6.1	Crônicas					X	X	X
	6.2	Editoriais					X	X	
	6.3	Contos					X	X	
	6.4	Novelas							X
	6.5	Poemas					X	X	
	Em situações de ortografia								
1.	Cópia de trechos para confronto			X	X	X	X	X	X
2.	Exercício ortográfico		X	X	X	X	X	X	X
3.	Divisão silábica				X	X	X	X	X
4.	Ditados de trechos curtos		X	X	X	X	X	X	X
5.	Jogos		X	X	X	X	X	X	X
6.	Associação de palavras cognatas, de palavras com o mesmo começo ou final, etc.			X	X	X	X	X	X
7.	Organização de listas de palavras:			X	X	X	X	X	X
	7.1	Oxítonas		X	X	X	X	X	X
	7.2	Paroxítonas			X	X	X	X	X
	7.3	Proparoxítonas		X	X	X	X	X	X
	Em situações de ampliação e precisão de vocabulário:								
1.	Campos associativos			X	X	X	X	X	X
2.	Exercícios com sinônimos e antônimos (prefixos e sufixos)			X	X	X	X	X	X
3.	Elaboração de oração com palavras conhecidas ou novas para fixação do significado		X	X	X	X	X	X	X
4.	Substituição de palavras do texto por sinônimos			X	X	X	X	X	X
5.	Emprego de palavras na elaboração de parágrafos			X	X	X	X	X	X
6.	Derivação de palavras, casos simples			X	X	X	X	X	X
7.	Derivação de palavras em geral						X	X	X
	Em situação de ampliação de esquemas operatórios								
1.	Exercícios sintático-semânticos de transformações de orações			X	X	X	X	X	X
2.	Exercícios de concordância entre os vários elementos da oração			X	X	X	X	X	X

Colaborador Especial: Professor Carlos Franchi

ANEXO E - MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ENEM²

As cinco competências são:

- 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, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para a tomada de decisões e enfrentamento de situações-problema.
- IV Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando-se os valores humanos e considerando-se a diversidade sociocultural.

PARTE OBJETIVA

Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

REDAÇÃO

Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.

Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto.

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação.

Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

HABILIDADES

Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para a realização ou interpretação do mesmo.

Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.

² ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – Exame aplicado aos alunos concluintes e que frequentam o Ensino Médio para medir a qualidade da aprendizagem e do desempenho do aluno, com vistas a coletar dados de reorganização dos sistemas de ensino e de regulação dos conteúdos curriculares.

Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.

Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.

A partir de 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, dos gêneros discursivos e dos recursos expressivos dos autores.

Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas sócio-cultural, regional. De registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.

Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.

Analisar criticamente, de forma qualitativa e quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais materiais ou energéticos.

Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socio-ambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.

Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.

Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.

Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.

Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.

Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.

Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.

Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.

Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.

Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.

Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.

Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

ANEXO F-

FICHA DIAGNÓSTICA DO ALUNO³

Nome do aluno: _____

Quadro Diagnóstico das Habilidades

Assinalar com x a coluna correspondente

Tipos de Texto	Habilidade/ Procedimentos de Leitura	Domina	Não domina
	1- Localizar informações explícitas no texto		
	2- Inferir uma informação implícita no texto		
	3- Estabelecer relações entre informações num texto		
	4- Identificar o tema central do texto		
	5- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto imediato		
	6- Utilizar informações oferecidas por um glossário ou verbete na compreensão ou interpretação do texto.		
	7- Relacionar informações do texto com conhecimento do senso comum		
	Implicações do suporte do gênero, do enunciador ou compreensão do texto		
	8- Realizar inferências e antecipações em relação ao conteúdo do texto a partir de indicadores como o tipo de texto e características gráficas		
	9- Diferenciar características de diferentes gêneros (notícias, narrativa ficcional, propaganda, anúncio, etc.)		
	r texto com auxílio de material gráfico diverso ((propagandas, quadrinhos, tos)		
	Coerência e Coesão no processamento do texto		
	11- Estabelecer relação entre um problema apresentado e a solução oferecida.		
	12- Estabelecer relações entre partes de um texto a partir de repetição ou substituição de um termo.		
	13- Estabelecer relação entre fato e opinião relativa a esse fato.		
	14- Estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismo de concordância verbal e nominal.		
	15- Estabelecer relação lógico-semântica entre dois fatos apresentados		
	Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido		
	16- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (travessão, exclamação, reticências e etc.)		
	Variação Linguística		
	17- Identificar locutor e interlocutor a partir de marcas linguísticas presentes no texto		
	18- Identificar características típicas da fala		
	19 -Diferenciar em um texto registro formal e informal		

³ Ficha elaborada a partir da matriz SAEB e de configurações didáticas do CENPEC.

**ANEXO G- QUADRO DOS GÊNEROS TEXTUAIS
SUBSÍDIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA E
PRODUÇÃO DE TEXTOS**

GÊNERO	TEXTOS	
LITERÁRIO (função: enredar, emocionar, divertir)	1. NARRATIVO Contos Lendas Romances Fábulas Aventura Ficção Científica Novela Crônica Obra Teatral História em Quadrinhos	2. POÉTICO Poemas Adivinhas
INFORMATIVO (FUNÇÃO: INFORMAR)	1. CIENTÍFICO Relato de Experimento Biografia Relato Histórico Mapas Gráficos Tabelas	2. JORNALÍSTICO Notícias Reportagem Entrevista
ARGUMENTATIVO (Função: argumentar)	Opinião Dissertação Monografia	
PERSUASIVO (função: convencer)	Propaganda Anúncio Cartaz Folheto	
INSTRUCIONAL (instruir, prescrever)	Receitas Regras de jogo Bulas Instruções de uso de montagem Orientações Didáticas	
EPISTOLAR/ PRÁTICO (função: comunicar à distância)	Carta Bilhete Convite Ofícios Contas de luz, água, telefone	

Fonte: CENPEC/2002 – Projeto Recuperação de Ciclo

Observação: A maioria dos textos não se encontra numa classificação " pura"

TEXTOS QUE UTILIZAM LINGUAGEM NÃO-VERBAL

Artes Plásticas: esculturas/ quadros; Fotografia

Expressão Corporal: Movimento corporal; Mímica; Dança

Música: diferentes sons

Números e outros símbolos matemáticos

**ANEXO H – ADAPTAÇÃO DO QUADRO DAS HABILIDADES PARA O ENSINO
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CICLO II DO EF⁴**

HABILIDADES A DESENVOLVER	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA		AÇÕES DIFERENCIADAS	
	O que o aluno já sabe?	O que o aluno precisa aprender	Aluno/class eOutros arranjos	LP/outras áreas/ Projetos especiais
LINGUAGEM ORAL: ESCUTA				
Escutar textos pertencentes a diferentes gêneros orais				
Respeitar as variedades lingüísticas				
Respeitar as mudanças de turno na conversa				
Demonstrar interesse pelos relatos ou recontos apresentados				
Compreender e interpretar textos orais				
Empregar, quando necessário, registros escritos para compreender textos orais				
Apresentar notícias e assuntos com clareza e na pontuação expressiva				
Encenar propagandas e textos publicitários destacando as chamadas para o interlocutor				
Ensinar a preparar uma receita culinária				
Orientar a montagem de um brinquedo ou objeto artístico (dobradura, etc) passo a passo				
Estabelecer as regras de um jogo ou debate				
Contar piadas ou charadas				
LINGUAGEM ORAL: PRODUÇÃO DE TEXTOS				
Participar de situações que envolvam os usos da linguagem nas diversas interações do cotidiano escolar				
Relatar experiências vividas, respeitando a seqüência temporal e causal				
Recontar histórias conhecidas, apropriando-se das características do texto modelo				
Reproduzir de memória jogos verbais, participando de brincadeiras tradicionais				
Recitar poemas, explorando o plano expressivo da linguagem oral				
Atuar em jogos dramáticos improvisados ou em peças ensaiadas previamente				
Participar em debates, desenvolvendo a capacidade argumentativa				
Expor temas preparados previamente				
Apresentar notícias e assuntos com clareza e na pontuação expressiva				
Preparar textos publicitários interessantes				
Criar uma receita culinária nova e apresentá-la				
Montar as regras de um jogo improvisado a ser praticado				
Criar piadas e contá-las				
Criar notícias e reportagens para o jornal falado				
Entrevistar destaques da copa e personalidades como encenação no jornal falado				

⁴ Distribuído em 2003 na SEE/ SP; elaborado por Maria José Nóbrega para o Ciclo I do EF, o qual adaptamos com algumas alterações para o ciclo II do EF na DER/ Jales.

HABILIDADES A DESENVOLVER	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA		AÇÕES DIFERENCIADAS	
	O que o aluno já sabe?	O que o aluno precisa aprender	Aluno/cla sseOutros arranjos	LP/outras áreas/ Projetos especiais
LINGUAGEM ESCRITA: LEITURA				
Apreciar, através da leitura, diferentes gêneros escritos				
Habituar-se a manusear diferentes suportes textuais (jornais, revistas, HQ, dicionários, enciclopédias, livros, etc)				
Vivenciar diferentes procedimentos de leitura em função de diferentes objetivos: informar, divertir-se, argumentar, etc.				
Fazer antecipações e inferências acerca do assunto do texto, apoiando-se em elementos do próprio texto ou no conhecimento prévio				
Checar a pertinência das antecipações e inferências, apoiando-se em elementos do texto				
Construir sínteses do texto para compreendê-lo globalmente				
Produzir paráfrases do texto para esclarecer problemas locais de compreensão				
Estabelecer relações do texto lido com a experiência vivida ou com outros textos lidos				
Compartilhar as reflexões produzidas durante a leitura, pois nem sempre escritor e leitor ou diferentes leitores têm as mesmas crenças e valores				
Freqüentar a biblioteca, a sala de leitura ou a biblioteca da classe, procurando respeitar suas normas				
Escolher textos para ler a partir de interesses pessoais				
LINGUAGEM ESCRITA: PRODUÇÃO DE TEXTOS				
Produzir textos nos diferentes gêneros(coletivos, em duplas ou individuais)				
Transcrever, reproduzir e decalcar modelos				
Transcrever textos narrativos para dramáticos e vice-versa				
Sintetizar notícias em manchetes e ampliar manchetes para notícias, mudando o enfoque				
ANÁLISE LINGÜÍSTICA				
Observar as convenções ortográficas				
Utilizar os sinais de pontuação adequadamente				
Analisar os critérios de acentuação e normatizar as ocorrências				
Observar a paragrafação em função da articulação correta dos assuntos				
Analisar os critérios de concordância e regência				
Conhecer os elementos coesivos e aplicá-los gradativamente				
Analisar a coerência global do texto e a coerência entre seus elementos internos				
Observar a pertinência da produção em relação à proposta solicitada				
Analisar a estrutura padrão do tipo de texto proposto				
Revisar o texto substituindo as marcas de oralidade				
Reescrever as produções isolando problemas apresentados				

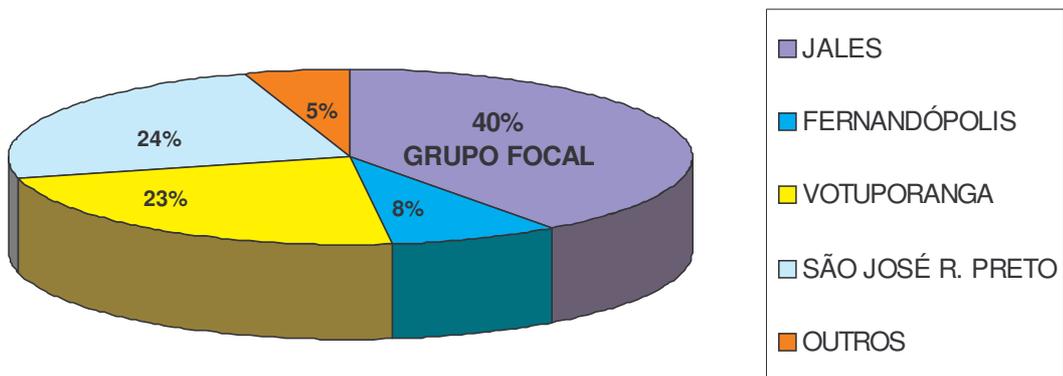
AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO

Autorizo a reprodução deste trabalho

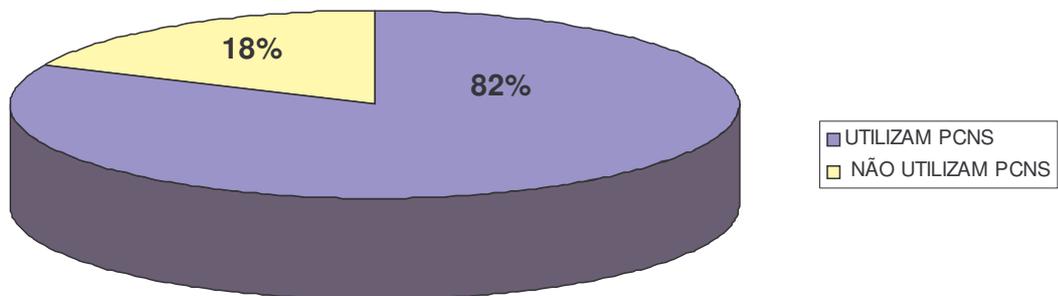
São José do Rio Preto, 16 de Abril de 2006.

ADRIANA JULIANO MENDES DE CAMPOS

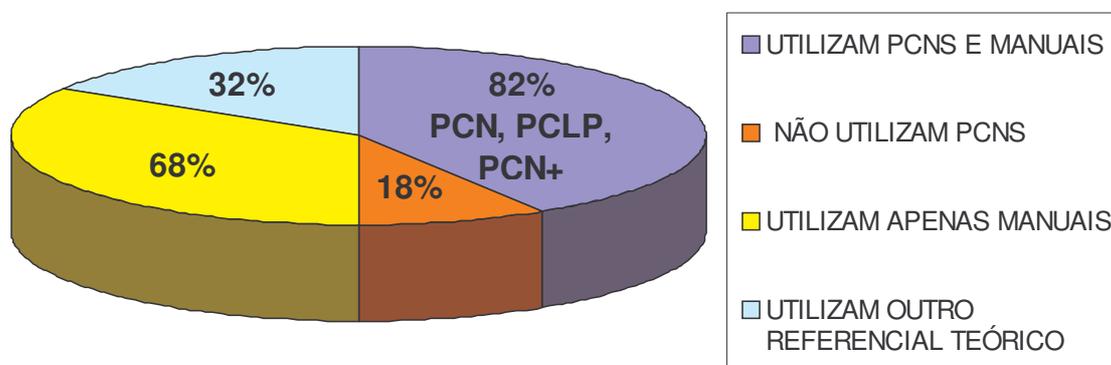
**PESQUISA INICIAL
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTREVISTADOS EM 2002**



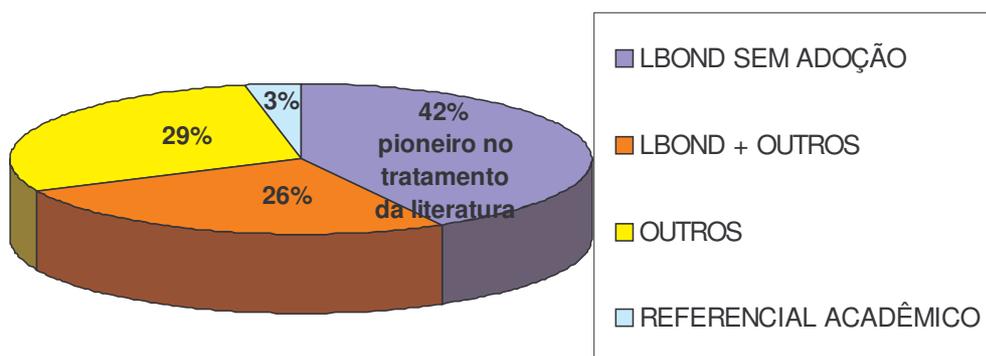
**ORIENTAÇÕES OFICIAIS E NÃO-OFICIAIS
PCNEM- 1999**



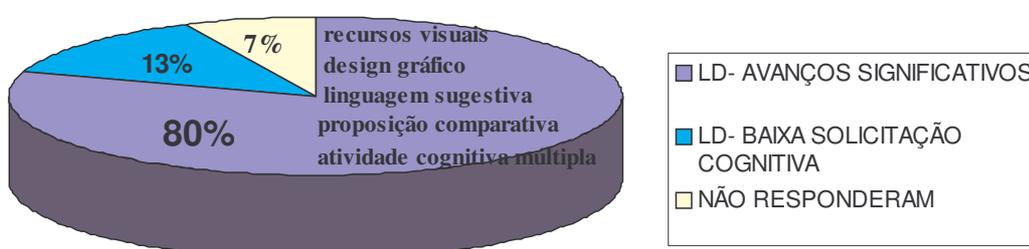
REFERENCIAL TEÓRICO QUE FUNDAMENTAVA A PRÁXIS EM 2002



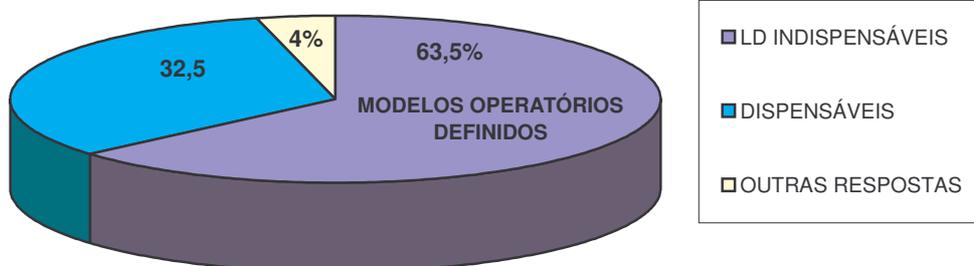
CONCEPÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DE LITERATURA



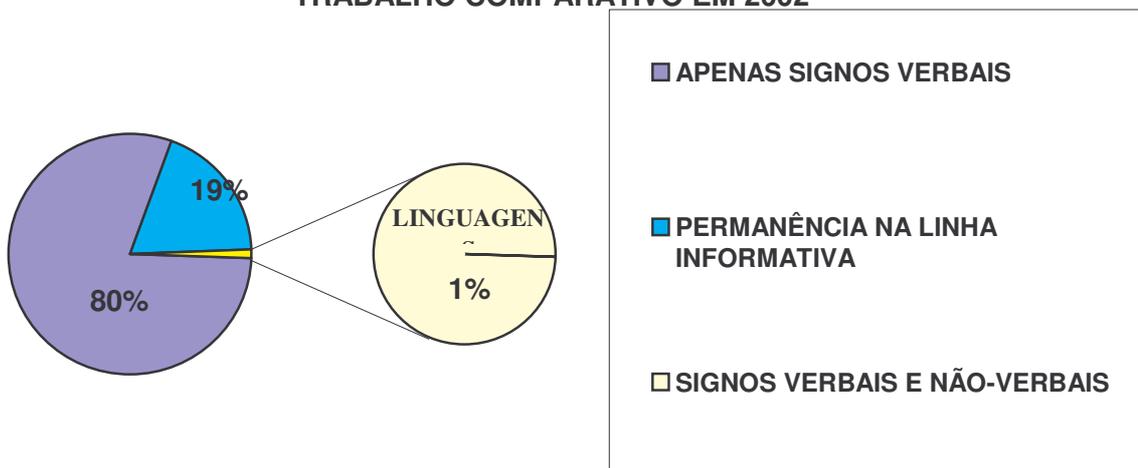
POR QUÊ DA OPÇÃO PELOS MANUAIS



NECESSIDADE DO LD COMO FERRAMENTA DE TRABALHO



TRABALHO COMPARATIVO EM 2002



**PROPOSIÇÃO DE ABORDAGEM INTERSEMIÓTICA
CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA PARA RENOVAÇÃO DA PRÁXIS
(EXPRESSÃO DA CONCEPÇÃO DIALÉTICA DE ENSINO)
OBJETOS ESTÉTICOS EM RELAÇÃO**

