



## A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE LEITURA FENÔMENO-SEMIÓTICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO (Cap. I, 2000, UNESP, SJRP)

Adriana Juliano Mendes de Campos<sup>1</sup>

**Resumo:** A pesquisa desenvolvida sobre este tema teve por objetivo refletir sobre o Ensino da Literatura e propor sugestões para que se torne mais significativo. Na verdade, a focalização do Ensino Médio deveu-se à observação da Avaliação do MEC/INEP-1997 e análise atenta das questões e alternativas no tocante à solicitação interpretativa por parte do aluno. Operacionaliza conceitos de *Leitura e Linguagem* verificando que as práticas correntes levam à leitura superficial e interpretação in-consistente, não raro equivocada. Além desses fatores, o livro didático, instrumental veiculado e endossado pelo professor, apresenta questões diretivas, vazias de significado, apenas de localização, que não conduzem ao movimento centrípeto, muito menos centrífugo da leitura; são periféricas, diluições da Teoria Literária, que apresentam conceitos ultrapassados e cristalizados do ensino tradicional, mecânico e linear. O trabalho foi subdividido em três grandes partes, por temática: a primeira enfoca as atividades escolares de leitura e interpretação; a segunda discute a necessidade da Crítica, do apoio teórico que evidencia as forças e pontos energéticos dos textos, tentando abarcar a evolução do homem no que concerne à cultura, sua assimilação e simbolização. E a terceira parte, a título de exemplo engloba os conceitos e idéias das partes anteriores, apresentando uma prática de leitura *fenômeno-semiótica*, que dá conta das contradições internas e externas dos textos. Didatizar um instrumental que procurasse dar pistas ou as referidas instruções para a construção do significado foi o *leitmotivo* desse modelo compreensivo de textos poéticos.

**Palavras-chave:** Leitura; Ensino; Fenomenologia; Semiótica Literária; Sobreposições.

### CAPÍTULO I - LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA

Pretendemos adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz. (Zilberman)

<sup>1</sup> Doutora em Teoria da Literatura pela UNESP/IBILCE – S.J.Rio Preto, 2006, Mestre em Literatura Brasileira pela mesma instituição, 2000. Docente do Departamento de Letras do UNIJALES em Língua Portuguesa. ATP de Língua Portuguesa na Diretoria de Ensino – região de Jales a partir de 2000.



Ainda não parece senso comum ensinar literatura na escola pela prática aberta e ampla de leitura. Para iniciar o tratamento do assunto ao qual nos propusemos, *A literatura no ensino médio: uma proposta de leitura fenômeno-semiótica*, esbarramos no primeiro grande problema da educação brasileira: a leitura. Estudiosos do caso já se manifestaram em publicações anteriores e recentes sobre este nó do ensino brasileiro: a leitura, prática ausente nos hábitos do próprio aluno, da família, e o pior, nas aulas de português, em que os professores parecem continuar muito ocupados com os tópicos gramaticais e atividades de produção de textos para seus alunos alcançarem expressão melhor.

Preocupados com este entrave da educação brasileira, Luís Antônio Marcuschi (1996), Ezequiel Theodoro da Silva (1990), Lúcia Fulgêncio; Yara Liberato (1992) e Ângela Kleiman (1989), autores nos quais nos apoiamos teoricamente, entre outros, têm ostensivamente se dedicado ao estudo da leitura no contexto escolar, bem como ao tratamento dado às interpretações de textos nos manuais didáticos, apresentando de forma clara e objetiva a inconsistência que toma conta dessas atividades, vazias de significado e constantes ao longo da trajetória escolar brasileira, que, na maioria das vezes, encerra no Ensino Médio.

Em *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*, Ezequiel Theodoro da Silva (1986) retrata a desvalorização da leitura na escola, bem como a fuga de sua função primordial de formar leitores críticos e constantes. Na esteira desses estudos, encontram-se autoras preocupadas com o ensino da literatura, Regina Zilberman; Marisa Lajolo (1987), Lígia Chiappini Leite (1983), Maria T. F. Rocco (1981), Alice Vieira (1989), Letícia Malard (1985) e Maria do R. M. Magnani (1989) que, de modo prático e consciente, vêm apresentando sugestões para que surjam resultados mais significativos e amplos da efetividade das estratégias aplicadas ao ensino da literatura, permeando a problemática da leitura.

As referidas autoras observaram o ensino de literatura desde o período colonial brasileiro, traçando um perfil dessa evolução e propondo métodos e técnicas não obsoletos e mais adequados ao perfil do jovem atual, levando em conta a realidade *multimídia* com a qual disputamos espaço diário.

Zilberman (1991) apresenta o caminho percorrido pelo ensino da literatura no Brasil em duas etapas que têm como linha divisória o ano de 1970. Antes de 1970, a leitura era vista como meio de transmitir a norma culta, conservar e defender o padrão elevado da língua de que a literatura é guardiã, inculcar valores e incutir bom gosto, assumir a cidadania, adquirir conhecimentos e obter vantagens pessoais. O objetivo era a transmissão do patrimônio da literatura brasileira. A metodologia fundada na imitação e na cópia caracterizava-se pela leitura em voz alta, questionários de interpretação e pelas transcrições.

Depois de 1970 observamos mudanças deste padrão. O conhecimento do patrimônio literário ficou sob os cuidados do segundo grau, deslocando-se muito para os cursos de letras; estreitou-se, quando não se eliminou o espaço da literatura “clássica” brasileira e portuguesa, no



ensino fundamental; os textos estudados tinham em vista o desenvolvimento das potencialidades expressivas e criativas dos alunos, o que explica, em parte, o predomínio de textos breves (crônica, conto, novela) e da literatura contemporânea para leitura no Ensino Médio e a opção pela literatura infantil no Ensino Fundamental. Nesta fase, a presença do livro considerado mais atual ou mais adaptado às faixas etárias e culturais do aluno visa a promover a leitura, estimular o gosto pela literatura e fortalecer o número de seus consumidores.

A mudança pareceu operar-se no sentido de valorização da leitura, um fim em si mesmo, em detrimento da aquisição de certo tipo de cultura literária. Por estas razões, o curso de Letras encampou cada vez mais a tarefa de introduzir o estudante no conhecimento das literaturas vernáculas, enquanto o Ensino Fundamental e o Médio foram, paulatinamente, abdicando dela. A sala de aula tornou-se o ponto de encontro de dois leitores de formação precária: o professor e o aluno. Com isso, a grande literatura, a da antologia, permaneceu inacessível aos setores mais populosos da sociedade brasileira.

A literatura precisa entrar no cotidiano da escola dessacralizada, porém despida de intenções segundas, como meio de ensinar outras habilidades. Os textos, especialmente os literários, são diferentes e a entrada neles também o é, mas existem certas práticas e passos a percorrer na sistematização dos diferentes níveis que os constituem e fazem deles um todo. O momento decisivo da leitura é o do reconhecimento das contradições organizadas no texto numa unidade superior \_ a forma estética \_ mediante a integração dinâmica das contradições extraídas pela redução estrutural da experiência histórica.

Por etapas graduais de processamento dos poemas evitamos questões periféricas famosas nos manuais didáticos, explorando apenas autor, eu-lírico, funções da linguagem, figuras de estilo e mensagem, num exercício circular e superficial, sem, de fato, aprofundar o mecanismo do significado e suas estratégias de composição, cristalizando concepções hoje não aceitas pela Teoria Literária.

Nos textos, os códigos que regulam a interação entre indivíduos são fragmentados e necessitam ser reconstruídos durante a recepção. Esses vazios e lacunas precisam ser preenchidos através da *combinação dos segmentos*, num trabalho de construção da significação.

Através da história da educação brasileira sabemos que o compromisso da escola básica é a alfabetização do grande contingente da população, a garantia de ingresso no mercado de trabalho e o preparo de mão de obra mais qualificada. Não se estimula a iniciativa, a especulação, antes uma postura de reprodução, a começar pelo livro didático, que reproduz textos de forma fragmentária, substituindo o espaço das obras literárias e dos livros no universo do aluno e da sala-de-aula. Servem os mesmos de recortes das obras, de instrumento para diversas finalidades. Em muitos aspectos facilita o trabalho pedagógico, porém, com o prejuízo da completude da literatura, da obra e do estilo do autor.

A escola superior continua detendo o poder de estímulo à pesquisa, à especulação e ao



saber formalizado, produzindo o pensamento renovado, contemporâneo, sincrônico e diacrônico. Cria metodologias, moderniza técnicas, formaliza teorias avançadas que, posteriormente, devem ser divulgadas e assimiladas pelos níveis anteriores da educação, que, por isso, guardam o ranço da repetição. Não incentivamos o pensamento elaborado, antes a assimilação e repetição do domínio teórico já formalizado para que se torne senso comum.

Daí advém a polêmica da pesquisa: não existe uma disciplina autônoma chamada Literatura, na escola; por conseguinte, não existem aulas exclusivamente de literatura; continua, a mesma, a ser pretexto para outros fins, principalmente para o estudo da língua, em seus mecanismos gramaticais e para a produção de textos. Dessa forma, o caráter fragmentário se perpetua, pois o texto, sendo um recorte da obra e um fragmento da coletânea, do autor e da época, fica, muitas vezes, desvinculado de seu contexto e complexidade. A Literatura é estudada em função de outros objetos e não como objeto em si mesmo.

A inversão do modelo se faz necessária, caminhando do fragmento para a totalidade, do microcosmo para o macrocosmo. São procedimentos básicos de estudo do texto: ler repetidas vezes, compreender sua composição, descobrir seus mecanismos e particularidades, ampliar esse espaço para o da obra, do autor, do estilo e de sua representação na literatura, compará-lo com seus coetâneos e não-coetâneos e, a seguir, comparar procedimentos de autores de mesmas e diferentes épocas na manipulação da linguagem e do estilo, no sentido de operar sobre eles.

O saber literatura não se constrói na forma de saber *sobre* mas *a* literatura particularizada a cada texto. Assim sendo, a aprendizagem caminha do particular para o geral; análoga à visão do real: do próximo para o distante; do menos para o mais; do fragmento para a totalidade; da obviedade para a complexidade; da visão ingênua, perceptiva, para a visão crítica. O conhecimento se dá por meio da formação nos domínios da história consciente da desarticulação entre representação e realidade, acreditando na articulação entre literatura e história.

Antonio Candido ao discutir a literatura como forma histórica de satisfação da universal necessidade de fantasia do ser humano, analisa a função *formadora* da literatura e aponta algumas transformações sofridas pelo literário quando submetido à institucionalização escolar, antecipando formulações contemporâneas de estudos relativos à literatura e ensino. Ao encaminhar historicamente a discussão do caráter formador da literatura, formula uma concepção de inclusão da *crítica* entre as atividades que marcaram os caminhos pela educação, pois concebe a “literatura como prática que humaniza em sentido profundo(...) ao facultar maior inteligibilidade de dada realidade social e humana, da qual constitui representação” (1957, p. 24-25). Abre caminho para a consideração do profissional da literatura\_ o crítico, o pesquisador e o professor\_ também como formador e, por isso, educador no sentido mais amplo. Caracteriza a literatura como atividade formadora, na medida em que dá inteligibilidade à realidade individual e social.



Leite enfatiza na obra de Antonio Candido *Literatura e Sociedade* uma concepção regida por uma *autonomia relativa*, que tanto considera as correlações entre autores, obras, teorias, quanto entre obras, sociedade, leitores, desenvolvendo a capacidade de articular dinamicamente a forma literária com a estrutura social e com a história (In: D’Incao; Scarabôto, 1992).

O autor distingue na *Formação da Literatura Brasileira* as manifestações literárias descontínuas e dispersas do sistema literário, caracterizadas pela articulação entre um conjunto de produtores, “mais ou menos conscientes de seu papel, um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros” (1957,1, p.17). Segundo ele, os escritores brasileiros que em Portugal ou aqui escreveram entre 1750 e 1836, lançaram as bases de uma literatura brasileira *orgânica, como sistema coerente* e não manifestações isoladas, como Gregório de Matos e Anchieta.

Para Antonio Candido, a Literatura do Brasil é marcada pelo compromisso com a vida nacional no seu conjunto, circunstância inexistente nas literaturas dos países de velha cultura. Nelas, os vínculos prendem as produções do espírito ao conjunto das produções culturais; não à consciência ou intenção, de estar fazendo um pouco da nação ao fazer literatura (1957, p.19).

Dadas as análises e reflexões sobre a importância do ensino de leitura na formação cultural do indivíduo, verificamos uma das variáveis que interferem no quadro nada satisfatório e animador da educação brasileira: o livro didático e as formas de avaliação do conhecimento adquirido.

### **I.1 - Pequena caracterização das Análises e Interpretações de textos nos Manuais Didáticos e Avaliações de final de ciclos.**

(...) exerce, a literatura, uma função muito distinta, porém, de qualquer pedagogia oficial, de qualquer manual de virtude e de boa conduta, de qualquer catecismo, em que possa aparecer como reforço ideológico de valores e interesses de grupos dominantes ali projetados.

Davi Arrigucci Jr.

O espaço escolar e os manuais didáticos, bem como os professores são, freqüentemente considerados reprodutores da ideologia dominante, mesmo que de forma inconsciente, mediante a formulação de atividades repetitivas e maçantes que mantém o aluno, ao longo de sua escolaridade, adormecido, com a capacidade latente de induzir, deduzir e formular hipóteses de significação.



Luís A. Marcuschi, em ensaio na revista “Em Aberto” aborda a dificuldade de trabalho criativo em linguagem com a utilização de manuais didáticos:

a iniciativa elogiável de começar o estudo de textos com uma seção chamada compreensão ou interpretação, nos livros, conclui-se de maneira melancólica, pois a maioria desses exercícios não passa de uma descomprometida atividade de cópia sem estimular a reflexão crítica (1996, p. 64).

Segundo o autor, há um fator repressivo difundido nos manuais didáticos automatizando a leitura, induzindo à repetição mecânica, forçando um procedimento impessoal, reprodutivo. No citado ensaio, o autor sustenta que a compreensão deve ser treinada, pois não é uma habilidade inata; para tanto esse estímulo deve continuar durante toda a educação básica na formação de alunos mais especuladores, eficazes e leitores mais competentes.

Exemplifica perguntas padronizadas e repetitivas que aparecem, de exercício em exercício, na mesma seqüência, revelando um estereótipo, ou seja, uma concepção mecanicista da compreensão.

Identificar o gênero textual e a organização estrutural dos elementos são passos desencadeadores do processo de leitura pois a abordagem deverá variar de texto para texto porque a significação, em cada texto, é um processo de singularização.

Segundo Marcuschi, na maioria dos manuais didáticos, as perguntas quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas:” O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Por quê? Ou então contêm ordens do tipo: Copie. Retire. Complete. Cite. Transcreva. Escreva. Identifique. Reescreva. Assinale... partes do texto”(1996, p. 64). Estas perguntas e ordens, raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica, a visão de mundo, a formação de um *ethos*; “imbecilizam” o leitor, criando a ilusão de interpretação, que na verdade não acontece. Não trespassam a moldura do texto, ficam na superfície textual, não alcançando o espaço textual. Torna-se impossível formar um posicionamento, pois o mesmo fica cerceado e dirigido por questões periféricas.

Reduzem-se estes exercícios à identificação de informações objetivas e superficiais, estatisticamente comprovadas. O citado estudo apresentou como dados \_ 60% das perguntas sendo de cópia ou citação de alguma parte do texto, 30% de perguntas de caráter pessoal, nada tendo a ver com o texto e apenas 5% das perguntas exigindo relações entre duas ou mais informações textuais para responder. Segundo a pesquisa elaborada pelos alunos de graduação do professor Marcuschi, poucas perguntas se preocupam com alguma reflexão crítica.

As perguntas usuais nos manuais didáticos podem dividir-se, na perspectiva do processo de leitura em *quantitativas*, *qualitativas* e *participativas*. As perguntas e exercícios quantitativos reduzem-se ao princípio básico do número (quanto (s), mais etc...); os qualitativos



proporcionam a reflexão (crítica) e as perguntas participativas (às vezes passivas, às vezes ativas) levam a operar no texto (completar, copiar, transformar). Esses exercícios vêm assim formalizados: (Quem é o autor? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Em quantos parágrafos apareceu a fala das personagens? Quantos parágrafos tem o texto? Numere os parágrafos).

A simples atividade de responder a estas questões é um exercício de localização, ação repetitiva de copiar; não envolve criação por parte do leitor. Assim também sucede com as perguntas de completar, copiar do texto frases que indicam comportamentos ou ações das personagens, citações de falas.

Zilberman argumenta que o papel repressivo englobado pela leitura vincula-se “à sua repetição mecânica, segundo um processo automatizado e impessoal, conforme exige a norma industrial”. Segundo a autora, uma prática de leitura não autoritária, nem automatizada relaciona-se fundamentalmente ao conteúdo da opção política que a orienta, assim como à valorização da natureza intelectual que ela porta consigo (1991, p. 27).

A relação das perguntas dos manuais com os leitores supõe claramente atitude de passividade e debilidade. Como emancipar o sujeito doutrinado e domesticado para aceitar um papel passivo? O conhecimento deve criar pontes para a liberdade e para a ação independente. A compreensão exige uma escola democrática, um professor aberto e um livro igualmente democrático. Praticar uma teoria popular, acessível, é socializar a literatura, o saber literário, a crítica e a capacidade de compreensão; facilitar o trabalho docente e discente, gerar autonomia e negar a automatização, gerar conhecimento e não só endossar o reconhecimento. Como escreve Lígia Chiappini Leite(1983, 105-6), “invadir a catedral do conhecimento” é tomar posse do que é público \_ o significado, o sentido, o passeio sîgnico, a viagem pela significação.

Os professores não podem se deixar levar pelo modelo de reprodução que a indústria editorial veicula, devem criar seu próprio mecanismo de leitura, sua própria interpretação, sua metodologia democrática.

Marcuschi conclui que mais da metade das perguntas dos exercícios de compreensão de nossos manuais escolares pode ser dividida em quatro categorias: 1- Perguntas respondíveis sem a leitura do texto; 2- Perguntas não-respondíveis mesmo lendo o texto; 3- Perguntas para as quais qualquer resposta serve; 4 - Perguntas que só exigem exercício de caligrafia.

Este tipo de realidade da sala de aula é cruel e desalentadora, pois mostra a desconsideração pela capacidade cognitiva dos alunos, que não constróem conhecimento nos procedimentos de compreensão e interpretação textuais, bem como do sistema literário. Não aprendem a ter versatilidade e visão e a descobrir e desocultar os significados, construindo sentidos; não desenvolvem a concepção de língua como atividade, forma de ação pela qual se interage com os semelhantes.

Outro problema é a unilateralidade das respostas, a que muitas vezes os alunos são



levados. A diversidade de interpretações pertinentes não é estimulada; em detrimento da padronização de respostas e da não-consideração de diferentes alternativas. Compreender não é precisar; é captar, gerar, relacionar, interagir; é organizar as possibilidades latentes. Existem textos com graus variáveis de dificuldade, assim como diferentes tipos de leitores, de conhecimentos distintos. O desenvolvimento de atividades de percepção abre perspectivas de visão dos níveis e elementos constituintes dos textos.

Segundo Goethe há três classes de leitores: “o primeiro, o que goza sem julgamento, o terceiro, o que julga sem gozar e o intermédio, que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte”(Jauss, 1979 p.82). É função do professor formar leitores que julguem gozando ou gozem julgando, com juízo crítico, prazer e domínio do estético.

Ao final da pesquisa, Marcuschi apresenta três aspectos centrais falhos nos manuais didáticos: supõem uma noção instrumental de linguagem e imaginam que a língua funciona apenas literalmente como transmissora de informação; supõem ainda que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis e que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas.

Selecionamos como *corpus* de pesquisa os poemas “Velha Chácara“, de Manuel Bandeira e “Recordo Ainda”, de Mário Quintana, com os quais nos deparamos na Avaliação dos concluintes do Ensino Médio de 1997, organizada pelo MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), na prova do noturno, questões de nº 3 e 4 e analisando o livro Curso Prático de Português - Literatura, Gramática, Redação - Programa Completo - 2º grau, de Luís Agostinho Cadore, Ed. Ática:1994, que apresenta os dois poemas propostos para estudo.

A seleção possibilita, na terceira parte deste trabalho, a ilustração da didática de ensino, baseada na percepção e comparação de percursos gerativos de sentido e de configurações discursivas, revelando estilos e tratamentos diferenciados a temas comuns, na exemplificação de interpretação semiótica.

A avaliação MEC/INEP/97 só apresenta duas perguntas em relação a cada texto e para que sejam respondidas existem, em primeiro plano, as instruções aqui transcritas:

Essas questões referem-se à **compreensão de leitura** (grifo nosso). Leia atentamente cada uma delas e assinale, na folha de respostas, a alternativa que esteja de acordo com o texto. **Baseie-se exclusivamente nas informações nele contidas**( sic).

É irônico constatar que se espera de um aluno concluinte de Ensino Médio **basear-se exclusivamente nas informações contidas no texto**, quando o ideal seria que tivesse ao menos uma visão de mundo formada, adequada à sua idade, etapa que no Brasil corresponde ao mínimo exigido para se prestar a maioria dos concursos públicos. O educando deveria apenas partir das informações contidas no texto?

A primeira pergunta em relação ao poema “Velha Chácara” vem assim redigida:



1- O modo como fala do espaço na primeira estrofe já indica que o poeta se refere:

Alternativa correta - (d) (ao destruído espaço de sua infância que, visitado, fez reviver o menino de outrora). (a) - A uma visita a uma chácara desconhecida onde, diziam, vivia um menino. (b) à primeira vista ao espaço onde viveram seus antepassados por várias gerações. (c) a uma propriedade onde muitos nasceram, sofreram e morreram, e que se tornara refúgio de meninos. (e) a uma chácara, demolida por interesses econômicos, que ele deseja comprar na esperança de reconstruir.

As alternativas são inteligentes e não levam à mera cópiação, porém, com o perdão da teoria literária, já que os elementos devem estar **exclusivamente inscritos no texto**, observamos um desvio, ou inadequação de conceitos. O poeta não pertence ao universo poético, ou seja, não está exclusivamente inscrito no texto, mas sim o eu-lírico; também o poeta não fala do espaço. Que bom se pudéssemos falar com os poetas, dialogar com eles e esclarecer nossas indagações!

1 - “Os elementos grifados no texto revelam a presença do recurso poético denominado...”(alternativa correta:(a)rima), consideração medíocre para este nível de ensino, pois crianças de ciclo I já são incentivadas a brincar no jogo da rima, percebendo sons e a ludicidade que a linguagem pode criar<sup>2</sup>.

Toda a controvérsia em relação às provas é questão de método; por essas práticas induzimos nossos alunos à compreensão, às vezes, equivocada e parcial. Parece exaustivo focar apenas dois textos nas provas citadas, mas, as trinta questões deveriam centralizar-se só neles, isto é, em apenas um texto em cada prova. Para perfazer a complexidade textual, os níveis de composição são articulados gradualmente do nível fonológico ao semiótico, das questões lingüísticas às extralingüísticas.

As referidas avaliações abordaram vinte textos incluindo citações orais e minitextos, número demasiado, originando fuga das idéias, impedindo a visão abrangente dos fenômenos.

As questões a respeito do poema de Mário Quintana “Recordo Ainda...”, também analisado n’A *Prática das Sobreposições*, constam do livro *Curso Prático de Português*, de Cadore, à p.27 Unidade III - seção **Para compreender melhor o texto**:

1 - O recado do poema é otimista, pessimista ou nostálgico? Por quê?

A pergunta é diretiva. Não deveria apontar alternativas. Uma boa atividade de compreensão não dirige; recolhe, retira do leitor as idéias, não induzindo a respostas estereotipadas.

2 - Com que verso o poeta afirma seu desejo de voltar aos tempos de menino? *Transcreva-o*.

Questão apenas de localização, não exige capacidade cognitiva.

<sup>2</sup> O governo do estado de São Paulo por meio da Secretaria de Estado da Educação e da FDE publicou em Dezembro de 1999 os resultados da Avaliação dos concluintes do Ensino Médio/97 v 1 referente à Língua Portuguesa.



2 - *Qual destas* palavras melhor exprime o tema do poema: revolta, saudade ou dor?

As palavras não deveriam ser indicadas. A título de sugestão, conforme aponta Marcuschi, poderíamos questionar o seguinte: Considerando o título do poema, que palavra melhor lhe exprime o tema?

3 - No primeiro quarteto o emissor relembra que os dias de sua infância eram calmos e brandos. *Transcreva* o verso que melhor o exprime.

Exercício de “cópiação”.

4 - No segundo quarteto, o receptor (o leitor) já pode perceber um clima de desengano. Quais as palavras o sugerem?

O caminho deveria ser o inverso. A partir da seleção lexical do texto, considerando as palavras que estão nesse quarteto: vento, desesperança, cinza, noite, morta, torta, poderíamos perguntar que idéia sugerem, ou seja, que clima é evocado.

5 - O que exprime a interjeição **ai** no primeiro terceto?

Não indica a resposta, ou seja, não é uma questão diretiva, que elimina o trabalho cognitivo do aluno; por esta razão a consideramos uma boa pergunta.

6 - No último verso do segundo terceto está a “chave de ouro” do soneto. Qual das seguintes idéias ele expressa? a) pobre velho cansado de tudo b) menino com alma de velho c) velho com alma de menino.

7 - Pelo que você estudou [...], qual é das funções da linguagem que predomina neste texto?

Existe mais de uma função e todas devem ser consideradas, o que no poema é relevante e objeto de análise.

Concluimos a análise dos manuais, podendo verificar o seguinte ponto central: as práticas interpretativas dos manuais didáticos, da escola e da sala-de-aula continuam sendo fragmentárias, parciais e conservadoras, mantendo uma postura mimética. Reproduzem o signo da obriedade. Perguntamos se é função do Ensino Médio ensinar o padrão sacramentado pela utilização correta do signo lingüístico ou incentivar a produção não só escrita mas do pensamento social e cultural?



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. (org.) *Leituras no Brasil: Antologia Comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- BACHELARD, G. *A Poética do Devaneio*. Trad. A. P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.  
\_\_\_\_\_. *A Poética do Espaço*. Trad. A. P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.  
\_\_\_\_\_. *A Dialética da Duração*. Trad. M. Coelho. São Paulo: Ática, 1988  
\_\_\_\_\_. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Trad. A.P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.  
\_\_\_\_\_. *O Ar e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.  
\_\_\_\_\_. *Bachelard*. Coleção Os Pensadores. Trad. J.J. Moura Ramos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F.Vieira. 4 ed. São Paulo: Unesp/ Hucitec, 1988.  
\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética*. Trad. A F. Bernardini et al. 4 ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.
- BANBERGUER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. Trad. O. M. Cajado 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.
- BANDEIRA, M. *Poesia Completa e Prosa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.
- BARROS, D. L. P. de. *Teoria do Discurso: fundamentos semióticos*. 1 ed. São Paulo, Atual Editora, 1988.  
\_\_\_\_\_. *Teoria Semiótica do Texto*. 2 ed. São Paulo, Ed. Ática, 1994.
- BARTHES, R. *Aula*. Trad. L. P. Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- CADORE, L.A. *Curso Prático de Português - Literatura, Gramática e Redação*. São Paulo: Ática, 1994.
- CANDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. 3 ed. São Paulo, Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 1996.  
\_\_\_\_\_. *Formação da Literatura Brasileira*. 1 ed. São Paulo, Livraria Martins Editora, 1957.  
\_\_\_\_\_. *Na sala de aula*. Caderno de análise literária. 6 ed. São Paulo, Ed. Ática, 1998.  
\_\_\_\_\_. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1965.
- CARRETER, F. L. & LARA, C. de. *Manual de Explicação de Textos*. Curso Médio e Superior. 2 ed. Editora Centro Universitário. São Paulo, 1963.
- CIRLOT, J.E.. *Dicionário de Símbolos*. Trad. R.E.F. Frias. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1984.
- DAMATTA, Roberto. *Conta de Mentiroso: sete ensaios de Antropologia Brasileira*. Cap.1,2,3. Rio de Janeiro. Rocco, 1993.
- DUBOIS, J. et alii. *Retórica geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.  
\_\_\_\_\_. *Grupo u. Retórica da Poesia: leitura linear, leitura tabular*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: Uma Introdução*. Trad. W. Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.



- ECO, U. et SEBEOK, T. A. (org). *O Signo de Três*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ECO, U. *Os limites da interpretação*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo, Perspectiva, 1990.  
\_\_\_\_\_ *Interpretação e Superinterpretação*. [Trad. MF] São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ELIADE, M. *Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. Trad. de S. C. Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FARIA, M. A. *Parâmetros Curriculares e Literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.
- FELÍCIO, V. L G. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Edusp, 1994.
- FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- FREADMAN, R. *Re-pensando a teoria: uma crítica da teoria literária contemporânea*. Trad. de A. J. Gonçalves. São Paulo: Edunesp, 1994.
- FULGÊNCIO & LIBERATO. *Como Facilitar a Leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.  
\_\_\_\_\_ *A Leitura na Escola*. São Paulo, Contexto, 1996.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino - Exercícios de Militância e Divulgação* - Campinas, SP : Mercado das Letras- ALB, 1996 .
- GOLDSTEIN, N. *Análise do poema a- ponto por ponto* - São Paulo: Ática, 1988.
- GREIMAS, A. J. *Semântica Estrutural*. Trad. Haqira Osakabe 2 ed. São Paulo, Ed. Cultrix, 1976.  
\_\_\_\_\_ *Dicionário de Semiótica*. Trad. T. Y. Miyazaki (et al) SP: Cultrix, 1979.
- HUYSEN, A. *Memórias do Modernismo*. Cap. 1. Trad. Patrícia Farias. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.
- JAKOBSON, R.. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- JAUSS, H. R. *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*. Trad. S. Telarolli. São Paulo: Ática, 1994.  
\_\_\_\_\_ et al. *A Literatura e o Leitor*. (Coord. e Trad. Luiz Costa Lima) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JOBIM, J. L. (org). *Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor - Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I. V. *A Interação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- LAJOLO, M. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 1999.  
\_\_\_\_\_ *O que é literatura?* 10 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- 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: Ed. Mercado Aberto, 1983.
- LINS, Osman. *Do Ideal e da Glória- Problemas Inculturais Brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.
- MAGNANI. M.R.M. *Leitura, Literatura e Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MALARD, Letícia. *Ensino e Literatura no 2º grau: problemas & perspectivas*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
- MACHADO. A. M. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. SP: Ática, 1999.
- MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o Discurso Literário*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI, L A. *A Lingüística de Texto*. Pós Graduação, UFPE. Recife, 1983.
- \_\_\_\_\_ *Exercícios de Compreensão ou Copiação nos Manuais de Ensino de Língua? Ensaio* - revista Em Aberto - Brasília, ano 16, nº 69 Jan/Mar, 1996.
- MELLO, G. N. de. *As Novas Diretrizes para o Ensino Médio* - Coleção CIEE - São Paulo, 1998.
- OLIVEIRA, A. C. & SANTAELLA, L. (org). *Semiótica da Literatura*. Série Cadernos PUC nº 28. São Paulo: EDUC, 1987.
- PAZ, O. *O Arco e a Lira*. Espanha: Fundo de Cultura Econômica, 1956.
- PIGNATARI, D. *Semiótica e Literatura*. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1987.
- PLATÃO E FIORIN. *Para Entender o Texto: Leitura e Redação*. 3 ed. São Paulo, Ática, 1991.  
\_\_\_\_\_ *Lições de Texto*. 3 ed. São Paulo, Ed. Ática, 1998.
- POSSENTI, S. *Os humores da língua - Análise lingüística de piadas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- PROENÇA Fo. D. (org.) *O Livro do Seminário*. Bienal Nestlé de literatura 1982. São Paulo: LRed, 1982.  
\_\_\_\_\_ *Pós-Modernismo e Literatura*. Série Princípios. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- PROPP, V. *Morfologia do Conto*. Lisboa: Editorial Vega, 1978.
- QUINTANA, Mário. *80 Anos de Poesia*. 7 ed. (org.) Tânia F. Carvalhal. São Paulo: Globo, 1996.
- RAMOS, M.L. *Fenomenologia da Obra literária*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1968.
- ROCCO, M. T. Fraga. *Literatura /ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.
- SANTOS, J.F. dos. *O que é o Pós-Moderno*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SCOTT, M. *Lendo nas Entrelinhas*. Cadernos PUC nº 16. São Paulo: Cortez, 1983.



- SEE/São Paulo: *Avaliação dos Concluintes do Ensino Médio/97- Análise Pedagógica*. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. FDE, 1999.
- SEE/São Paulo: CENP *O Texto : Da Teoria à Prática - Subsídios à Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa 1º grau -2 ed.,1991.*
- SEE/São Paulo: CENP. *Prática Pedagógica - Língua Portuguesa - 1º grau , 1993.*
- SEE/São Paulo: CENP. *Prática Pedagógica - Língua Portuguesa - 2º grau, 1993.*
- SEE/São Paulo: CENP. *Proposta Curricular para o Ensino de português - 1º grau. 3 ed.1988.*
- SEE/São Paulo: CENP. *Proposta Curricular para o Ensino de Português - 2º grau. Versão Preliminar, 1992.*
- SEGRE, C. *Os Signos e a Crítica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- SILVA, E. T. da. *A Leitura no Contexto Escolar*. Série Idéias 5. FDE São Paulo, 1990.  
\_\_\_\_\_ *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.
- TADIÉ, J.Y. *A Crítica Literária no séc. XX*. Trad. Wilma F.R. Carvalho. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.
- Teoria da Literatura: formalistas russos (vários)*. Trad. Zilberman et al. Porto Alegre: Globo, 1971.
- VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o Ensino de Literatura*. São Paulo: EPU, 1989.
- VOGT, C. *Linguagem, Pragmática e Ideologia*. São Paulo, HUCITEC, Fundação de Desenvolvimento da Unicamp, 1980.
- YLLERA, A. *Estilística, Poética e Semiótica Literária*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- ZILBERMAN, R. *A Leitura e o Ensino da Literatura*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.  
\_\_\_\_\_ *A literatura Infantil na Escola*. 6 ed. São Paulo: Global Editora, 1987.  
\_\_\_\_\_ et al. *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Juliano Mendes de Campos  
e-mail: [adriana.campos@itecnet.com.br](mailto:adriana.campos@itecnet.com.br)  
UNIJALES – Centro Universitário de Jales – Unidade Central  
Fone (17) 3622-1620  
Av. Francisco Jalles, n.º 1.851  
CEP: 15700-000  
Jales - SP