

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ELSA MÓNICA BONITO BASSO

**EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO COMPARADO
BRASIL-URUGUAI**

**CAXIAS DO SUL
2020**

ELSA MÓNICA BONITO BASSO

**EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO COMPARADO
BRASIL-URUGUAI**

Tese apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Flávia Brocchetto Ramos

**CAXIAS DO SUL
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B322e Basso, Elsa Mónica Bonito
Experiência literária no ensino médio : estudo comparado Brasil-
Uruguai / Elsa Mónica Bonito Basso. – 2020.
174 f. : il. ; 30 cm
Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2020.
Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.
1. Literatura - Estudo e ensino (Ensino médio). 2. Ensino médio -
Estudos comparados. 3. Estudo comparado - Brasil - Uruguai. I. Ramos,
Flávia Brocchetto, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:82

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

***EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO COMPARADO
BRASIL-URUGUAI***

Elsa Mónica Bonito Basso

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 27 de maio de 2020

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof^a. Dr^a. Eliana Rela
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof^a. Dr^a. Terciane Ângela Luchese
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof^a. Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof^a. Dr^a. Marines Andrea Kunz
Universidade FEEVALE

AGRADECIMENTOS

Agradeço

à Universidade de Caxias do Sul, instituição que me acolhe há vinte e cinco anos, pela oportunidade de realizar este trabalho de tese,

ao Programa de Pós-graduação em Educação, com o qual tenho tido vínculo frutífero desde sua implementação,

à professora Dra Flávia Brocchetto Ramos, minha orientadora, e junto com ela a todos os docentes e discentes do Programa que, de uma forma ou outra, contribuíram para que meu trabalho de tese fosse concluído, especialmente às professoras Dr.^a Terciane Ângela Luchese e Dr.^a Eliana Relá, por terem aceito participar da banca de defesa,

à inspetora da área de Literatura do Conselho de Educação Secundária do Uruguai, Jenifer Cherro, e à Coordenadora Pedagógica da 4^a CRE, Ivanete Rocha de Miranda, por ter apoiado o meu contato com as escolas e, junto a elas, às direções, professores e alunos das escolas e liceos participantes da pesquisa,

às direções, professores e alunos de escolas e liceos privados que, gentilmente, aceitaram receber-me e contribuir para este estudo,

à minha família, sempre presente.

RESUMO

Esta tese propõe analisar e comparar a experiência literária no ensino formal, de estudantes de segundo e terceiro ano de Ensino Médio, no Rio Grande do Sul (Brasil), e do último ano do *Bachillerato diversificado*, no Uruguai. A investigação, caracterizada como estudo comparado, busca 1) analisar as principais características de algumas políticas públicas internacionais e nacionais do Uruguai e do Brasil, especificamente, do Rio Grande do Sul, 2) analisar currículos e programas específicos de literatura, de Ensino Médio, no Rio Grande do Sul e no Uruguai, 3) analisar a voz de alunos de Ensino Médio e de professores de literatura de ambos países para, finalmente 4) propor reflexões e ações, visando à aproximação de culturas e experiências na área da literatura. Considerando a experiência literária e o mundo da literatura como um *texto*, as interações e possibilidades que surgem na inter-relação como *contexto* e a proposta de uma interação efetiva, com vistas à convivência literária, como *paratexto*, este trabalho apresenta um panorama do ensino de literatura em ambos países. Com abordagem de pesquisa em educação comparada, fundamentada em autores como Shriewer (2018) e Landman (2008), sustentada pela concepção de educação de Dewey (1971, 2007), reflete sobre a formação do pensamento pedagógico latino-americano. No que tange ao ensino e à aprendizagem de literatura, a partir dessas reflexões teóricas, análise dos documentos, dados quantitativos, qualitativos e relatos de alunos e de professores (levantados a partir dos instrumentos utilizados e tratados com base em análise textual discursiva), constata-se que existe uma aproximação sociocultural significativa entre os participantes uruguaios e brasileiros, que não abrange a experiência literária. São expostos os motivos pelos quais isso acontece e apresentam-se alguns exemplos de tentativas de aproximação já realizados e propostas concretas, como seminários internacionais e interação entre pares. Verifica-se que há espaço para tais interações por estarem previstas, de uma ou outra forma, na própria legislação e pelo interesse demonstrado tanto pela parte de alunos quanto de professores de que ela aconteça. A possibilidade de refletir e trabalhar especificidades da área de educação comparada, do ensino da literatura e da compreensão de mundo do aluno de ensino médio fica evidenciada.

Palavras Chave: Experiência literária. Ensino médio. Pensamento pedagógico latino-americano. Estudo comparado Brasil/Uruguai

RESUMEN

Esta tesis propone analizar y comparar la experiencia literaria en la enseñanza formal, de estudiantes de segundo y tercer año de Enseñanza Media, en Rio Grande do Sul (Brasil), y del último año de *Bachillerato diversificado* en Uruguay. La investigación, caracterizada como estudio comparado, busca 1) analizar las principales características de algunas políticas públicas internacionales y nacionales de Uruguay y de Brasil, específicamente, de Rio Grande do Sul, 2) analizar currículos y programas específicos de literatura, de Enseñanza Media, en Rio Grande do Sul y en Uruguay, 3) analizar la voz de alumnos de Enseñanza Media y de profesores de literatura de ambos países para, finalmente 4) proponer reflexiones y acciones, con vistas a aproximar culturas y experiencias en el área de la literatura. Considerando la experiencia literaria y el mundo de la literatura como un texto, las interacciones y posibilidades que surgen en esa interrelación como contexto y la propuesta de interacción efectiva, con vistas a una convivencia literaria, como *paratexto*, este trabajo presenta un panorama de la enseñanza de literatura en ambos países. Con abordaje en investigación en educación comparada, fundamentada en autores como Shriewer (2018) y Landman (2008), sustentada por la concepción de educación de Dewey (1971, 2007), llama a reflexión sobre la formación del pensamiento pedagógico latino-americano. Llevando en cuenta estas reflexiones teóricas, análisis de documentos, datos cuantitativos, cualitativos y relatos de alumnos y profesores (producidos a partir de los instrumentos utilizados con base en análisis textual discursiva), se constata que existe una aproximación socio-cultural significativa entre los participantes uruguayos y brasileños, que no abarca la experiencia literaria. Son expuestos los motivos por los cuales eso ocurre y se presentan algunos ejemplos de intentos de aproximación ya realizados y propuestas concretas, como seminarios internacionales e interacción entre pares. Se verifica que existe espacio para tales interacciones por estar previstas, de una u otra forma, en la propia legislación y por el interés demostrado tanto por parte de alumnos como de profesores de que ocurra. La posibilidad de reflexionar y trabajar especificidades del área de educación comparada, de la enseñanza de literatura y de la comprensión de mundo del alumno de enseñanza media es puesta en evidencia.

Palabras Clave: Experiencia Literaria. Enseñanza Media. Pensamiento pedagógico latinoamericano. Estudio Comparado Brasil-Uruguay.

ABSTRACT

This thesis proposes to analyse and compare the literary experience in formal education, of students of second and third year of High School, in Rio Grande do Sul (Brazil), and of the last year of *Bachillerato diversificado* in Uruguay. The piece of research, characterized as a comparative study, aims at 1) analysing the main characteristics of national and international public policies in Uruguay and Brazil, specifically in Rio Grande do Sul, 2) analysing curricula and schedules, specific literature syllabus, of High School in Rio Grande do Sul and *Bachillerato diversificado* in Uruguay, 3) analysing the voice of literature students and teachers of the above mentioned levels in both countries to, finally, 4) suggesting reflections and actions, with the aim of approximating cultures and experiences in the area of literature. Considering literature and literary experience as a *text*, interactions and possibilities emerging from this inter-relationship as a *context*, and the proposal of an effective interaction, aiming at literary experience as a *paratext*, this work presents a panorama of literature teaching in both countries. Approaching research in comparative education, based on authors as Shriewer (2018) and Landman (2008), founded on Dewey's (1971, 2007) concept of education, it reflects on the formation of Latin-American pedagogic thinking. Considering these theoretical reflections, document analysis, quantitative and qualitative data, and students' and teachers' reports (obtained from the instruments used, based on discursive textual analysis), a significant socio-cultural approximation is noted among Brazilian and Uruguayan participants; this is not what happens in terms of literary experience. The reasons for this are explained, and some examples of attempts of approximation already made and concrete proposals, such as international seminars and interaction between peers are presented. It appears that there is room for such interactions because they are provided, in one way or another, in the legislation itself, together with the interest shown by both students and teachers that they happen. The possibility of reflecting and working specificity of the area of comparative education, of teaching literature, and of high school students' understanding of the world is evident.

Key words: Literary Experience. High School. Latin-American pedagogical thought. Comparative Study Brazil-Uruguay.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Visão Geral.....	28
Figura 2 – Organização do sistema educativo uruguaio.....	73
Figura 3 – Organização do sistema educativo brasileiro.....	77

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Número de estudantes de Ensino Médio.....	17
Tabela 2 – Grade curricular de Ensino Médio (Brasil/Uruguai).....	74
Quadro 1 – Documentos analisados.....	54
Quadro 2 – Métodos e instrumentos de pesquisa para analisar currículos.....	72
Quadro 3 – Cronologia da evolução do ensino médio e ações paralelas (Brasil-Uruguai).....	75
Quadro 4 – Número de alunos participantes.....	86
Quadro 5 – Idade dos alunos participantes.....	87
Quadro 6 – Composição do núcleo familiar dos participantes.....	87
Quadro 7 – Escolaridade dos pais dos participantes.....	87
Quadro 8 – Retirada de livros da biblioteca.....	88
Quadro 9 – Lembrança de algum autor.....	89
Quadro 10 – Autores mencionados.....	89
Quadro 11 – Lembrança de alguma frase	91
Quadro 12 – Personagens citadas pelos participantes.....	94
Quadro 13 – Participantes brasileiros sobre ler autores hispanos.....	99
Quadro 14 – Participantes uruguaios sobre ler autores lusos.....	99
Quadro 15 – Participantes que gostariam de ler outros autores.....	100
Quadro 16 – Categorias identificadas nos relatos.....	101
Quadro 17 – Disciplinas e níveis em que os professores participantes lecionam.....	108
Quadro 18 – Programas e autores trabalhados no Uruguai - Voz dos professores.....	108
Quadro 19 – Programas e autores trabalhados no Brasil - Voz dos professores.....	108
Quadro 20 – Pontuação média na prova de leitura- PISA (anos 2003, 3006, 2009 e 2012)...	112
Quadro 21 – A educação nas Constituições do Brasil e do Uruguai.....	112
Quadro 22 – Planos Nacionais de Educação.....	113
Quadro 23 – Reformas educativas e bases curricular.....	113
Quadro 24 – BNCC e Ley General de Educación.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
BD	Bachillerato Diversificado
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BR	Brasil
CCNGO	Consulta Coletiva a Organismos não Governamentais
CEPAL	Comissão Econômica para a América latina
CES	Consejo de Educación Secundaria
CIDE	Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico
CLADE	Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação
CONAE	Conselho Nacional de Educação
CONAPRO	Concertação Nacional Programática
CRE	Conselho Regional de Educação
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENIA	Estratégia Nacional de Infância e Adolescência
EPT	Educação para Todos
FNUAP	Fundo de População das Nações Unidas
FUNDEF	Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEM	Global Education Meeting
GGP	Grupo Gestor de Projeto
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEED	Instituto Nacional de Evaluación de la Educación
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEE	Plano Estadual de Educação

PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Plano Nacional de Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano nacional do Livro Didático
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
SNEP	Sistema Nacional de Educación Pública
UdelaR	Universidad de la República
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UY	Uruguay

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	4
RESUMO.....	5
RESUMEN.....	6
ABSTRACT.....	7
1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Problema.....	18
1.2 Objetivos.....	19
1.3 Hipóteses.....	20
1.4 Procedimentos Metodológicos.....	21
2 EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA LITERÁRIA E ALTERIDADE.....	29
2.1 Concepção de educação, experiência e alteridade.....	32
2.2 Pensamento pedagógico latino-americano.....	36
2.3 Leitura e experiência literária na interação cultural.....	42
3 DOCUMENTOS NACIONAIS.....	46
3.1 Síntese do contexto social e político no Uruguai e no Brasil nos últimos 30 anos.....	46
3.2 A força da legislação no Brasil e no Uruguai: diretrizes internacionais.....	50
3.3 Documentos e variáveis analisados.....	54
3.3.1 Constituição da República Federativa do Brasil e Constitución de la República Oriental del Uruguay.....	56
3.3.2 LDB e Ley General de Educación.....	59
3.3.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reformulación de Currículos.....	61
3.3.4 Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Plan Nacional de Educación (2010-2030).....	62
3.3.5 Plano Estadual de Educação.....	65
3.3.6 Planos de leitura.....	66
4 POLÍTICAS E CURRÍCULOS: COMO COMPARÁ-LOS.....	69
4.1 Programas de leitura e bibliotecas escolares.....	79
4.1.1 Brasil.....	79
4.1.2 Uruguai.....	79
4.2 Experiência literária no Brasil e no Uruguai com base nos currículos.....	81
5 REALIDADE ENCONTRADA.....	84
5.1 Instrumentos Utilizados.....	84

5.2 Apresentação das escolas pesquisadas.....	85
5.3 Perfil dos participantes.....	86
5.4 Experiência literária dos participantes.....	88
5.5. Expectativas dos estudantes de ensino médio pesquisados.....	99
5.6 voz do professor de literatura.....	107
5.6.1 Análise de Resultados.....	111
5.7 Discussão sobre o cenário em ambos países.....	111
5.8 Aproximando culturas e saberes; proposta de interação.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NO BRASIL (ALUNOS).....	128
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO NO URUGUAI (ALUNOS).....	131
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (BRASIL).....	134
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (URUGUAI).....	135
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLL) (PORTUGUÊS).....	136
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLL) (ESPANHOL).....	138
APÊNDICE G – RELATOS DOS ALUNOS E PROFESSORES.....	139
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	150
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO URUGUAI.....	154
ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO BRASIL.....	162

1 INTRODUÇÃO

O estudo da língua e de línguas estrangeiras, em especial, sempre esteve presente em minha trajetória de estudante e de docente. O interesse pelas línguas estrangeiras me levou a estudá-las desde criança. A língua inglesa, francesa, alemã e portuguesa surgiam no meu universo de criança, e mais tarde de adolescente, até a idade adulta em formas diversas (conversa, canções, livros didáticos, textos literários). Mas, as frases que mais lembro, e com as quais aprendi essas línguas vieram da literatura. Muitas vezes, a obra dos autores clássicos estava plasmada nos livros didáticos de cursos livres, ou era utilizada pelos professores para “ensinar” a língua. A própria língua materna faz-se mais significativa quando estudada em sua forma viva na literatura, já que, como Marías (1975, p. 193) afirma, ela “vive e realiza-se plenamente na literatura”.

Como professora de língua estrangeira no Uruguai e no Brasil, percebo a importância de ter experiências literárias, por meio da leitura, para entender a cultura do outro, para aprender a língua estrangeira e para interagir nos mais variados níveis. Compartilhar experiências literárias contribui para a aproximação dos povos. Ao ensinar ou aprender uma língua estrangeira, a leitura das obras clássicas nos traz vocabulário, personagens e a idiossincrasia de um povo com uma bagagem que vai nos aproximando do outro.

Tendo nascido, vivido e estudado no Uruguai até o final do meu curso de graduação em Tradutor Público de Português-Espanhol, lembro o meu percurso literário e reconheço a importância que ele teve e tem para minha formação geral e para a consecução dos meus estudos. Desde as principais obras da literatura universal, passando por escritores hispanos, espanhóis, e também sul-americanos, várias obras estiveram nas minhas mãos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Mas, não lembro de ter lido nenhum autor português, brasileiro ou de língua portuguesa durante esse período, no ensino formal.

A minha convivência com a língua portuguesa, falada na fronteira, esteve presente na minha vida, por ter avô brasileiro e família materna da fronteira Rivera-Livramento. Assim, desde criança ouvia cantigas, ditados e algumas expressões e palavras em português. Meu primeiro contato com a língua portuguesa culta foi em curso livre de português, que fiz por iniciativa própria e, ali, sim, tive contato com autores brasileiros que, quando vim morar no Brasil, descobri que nem sempre eram lidos no ensino formal, como por exemplo, Jorge Amado. Quando, mais tarde, tive contato com alunos de Ensino Médio, e depois universitário, como professora de língua estrangeira, percebi que essas diferenças na experiência literária eram sentidas nas aulas de língua estrangeira.

Por que se interessar pelo conhecimento literário dos jovens brasileiros e uruguaios? O interesse surgiu, justamente, dessa experiência em sala de aula, como professora de língua espanhola, com alunos brasileiros, no Rio Grande do Sul, que ao interagir em uma aula de língua estrangeira (espanhol), ao ler um texto, discutir uma situação da vida cotidiana, ou até ao falar sobre futuros estudos, demonstram desconhecimento da literatura hispana em geral. Da mesma

forma, os estudantes uruguaios, que frequentemente realizam intercâmbios no Ensino Médio, ou até no Ensino Superior, pouco conhecem da literatura brasileira e autores portugueses.

Para fazer um estudo sobre o tema, escolhi a metodologia da educação comparada, por considerar que comparando poderemos entender como se dá o processo de definição daquilo que se estuda, especificamente, o currículo de literatura, sob a influência de características históricas e culturais que permeiam e formam a experiência literária pela qual o aluno passará. A historicidade está presente nesta investigação, junto a características geográficas e culturais, que definiram o corte espacial proposto: Uruguai (Montevidéu) - Rio Grande do Sul (Caxias do Sul).

Partindo do princípio que é no Ensino Médio que os jovens têm contato com a literatura (como disciplina específica) na educação formal, proponho olhar para todo o contexto que cerca esse momento, essa experiência considerada como aprendizagem. Para isso, parto da Constituição da República Federativa do Brasil e da República Oriental del Uruguay, leis máximas de ambos povos. Transito pelos Planos Nacionais de Educação, Programas propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros órgãos internacionais, Orientações Curriculares Nacionais e documentos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no Brasil. No Uruguai, tomam-se as orientações da Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) e Conselho de Educação Secundária (CES). Após analisar, mediante análise documental, esses documentos, é feita aproximação aos programas de ensino de escolas públicas e privadas das cidades estudadas. E, para “captar a realidade em movimento” ou ir “da fotografia ao filme”, nas palavras de Moraes (2003, p. 206), são ouvidos alunos e professores, em seus ambientes escolares, em Montevidéu e Caxias do Sul. Dessa forma, pretende-se colocar em um mesmo plano, para observação e análise, os documentos e aquilo que de fato acontece.

Considerando a proximidade geográfica entre o Uruguai e o Rio Grande do Sul, as experiências e possibilidades de interação acadêmica e cultural por meio do conhecimento compartilhado podem ser aprimoradas. O Rio Grande do Sul e o Uruguai compartilham a vida diária. Nas regiões de fronteira, uruguaios e brasileiros convivem nos mesmos espaços, às vezes, até frequentam a mesma escola. Em outras regiões, ainda que a convivência não seja tão próxima, a cultura dos vizinhos é “conhecida”. É o que parece ser. Acordos internacionais, como o Mercosul, por exemplo, garantem essa troca e interação em vários âmbitos. Parece que os autores uruguaios e latino-americanos, em geral, bem como os espanhóis, não são conhecidos pelos jovens brasileiros, e os autores brasileiros, portugueses e outros de língua portuguesa não são lidos na escola pelos uruguaios. Partindo do pressuposto de que o contato do jovem de Ensino Médio com a literatura acontece, principalmente, em sala de aula e considerando, para este estudo, somente essa experiência literária no ensino formal, pretendo investigar de que forma e com base em quais autores o conhecimento literário é compartilhado. Os sujeitos pesquisados são alunos de segundo ou

terceiro ano de Ensino Médio no Brasil¹ (Caxias do Sul) e do último ano do “bachillerato diversificado”, no Uruguai (Montevidéu). Para atingir uma gama ampla, quanto a condições socioeconômicas, culturais e até geográficas, as escolas pesquisadas são duas públicas e duas privadas em cada cidade.

No capítulo 2, conceitua-se educação, experiência, experiência literária e alteridade. Apresentam-se esses conceitos com base em autores como Dewey e Larrosa, os quais tratam a educação como processo e a aprendizagem como experiência transformadora. A alteridade é inerente à pesquisa em educação comparada, por esse motivo ela é conceituada e abordada nesse item. Compara-se para diferenciar e perceber o que há de outro, colocando dados lado a lado.

No capítulo 3, põe-se em tela os procedimentos metodológicos, utilizando a abordagem de educação comparada, que indicou o caminho e conduziu este trabalho. São apresentados os dois modelos para fazer um estudo comparado desses documentos, considerando a perspectiva histórica, política e cultural em que eles foram produzidos. Esse estudo tem como base metodológica a perspectiva sócio-histórica, de Schriewer (1992) e, também recorre a estudos de Nóvoa (1997), Landman (2014) e outros autores da pesquisa em educação comparada, que ajudam a pensar e a entender o porquê da composição dos currículos e propostas para ensino de literatura. Ao aprofundar nessas diferentes abordagens, recorre-se, também, a Carvalho (2014), que sugere uma metodologia dialética na educação comparada. Essa metodologia, que contempla aspectos quantitativos e qualitativos, como ocorre neste estudo, traz a importância de considerar a complexidade da comparação, não somente em virtude dos recortes feitos, mas também pelos aspectos sociais, políticos e conjunturais presentes nos documentos e na realidade, neste caso, acompanhando o desenvolvimento do aluno de Ensino Médio.

No capítulo 4, faz-se referência a alguns documentos nacionais, desde a Constituição de cada país até os programas de ensino e algumas diretrizes internacionais. Uma síntese do contexto social e político de ambos países nos últimos trinta anos é esboçada, com a finalidade de situar temporalmente essas produções nos espaços de Montevidéu e de Caxias do Sul.

No capítulo 5, reflete-se sobre como comparar políticas e currículos, destacando algumas variáveis utilizadas na comparação em questão. A leitura é analisada com referência aos programas nacionais em vigor, que têm base em políticas globais, adaptadas a cada país. Faz-se um breve relato de como são implementados os programas.

No capítulo 6, faz-se a análise dos dados contidos nos instrumentos (questionários), à luz da revisão da literatura. Apresenta-se uma breve descrição das escolas onde foi aplicado o instrumento

¹ O motivo dos estudantes do Brasil serem de segundo ou terceiro ano deve-se à inclusão do nono ano no Ensino Fundamental em 2010, fato que causou a supressão do primeiro ano de Ensino Médio no ano em que essa modalidade foi implantada. Esse processo causou a supressão do segundo ano, no ano seguinte e assim sucessivamente. Até o ano passado, havia escolas que não tinham terceiro ano em curso. Esse fato fez com que a pesquisa, que se pretendia que fosse realizada com estudantes do último ano de Ensino Médio, não pudesse ser concretizada.

e, por meio das respostas, traça-se um perfil dos participantes, cuja voz é ouvida através dos relatos, sobre os quais reflete-se utilizando análise textual discursiva.

Os alunos do *bachillerato diversificado*, no Uruguai (Montevidéu), e do Ensino Médio regular, no Brasil (Caxias do Sul) responderam a um questionário, onde indagava-se sobre sua experiência literária. Os professores de literatura das escolas pesquisadas, também, foram convidados a responder um questionário, que compõe o *corpus* de pesquisa, junto aos outros instrumentos (questionário preenchido pelos alunos e documentos oficiais). O objetivo desse último foi o de saber quem é esse professor e conhecer como ele trabalha e o quê nas aulas de literatura.

Quanto aos aspectos quantitativos, são indicados dados de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), bem como documentos oficiais dos Ministérios de Educação, do Brasil e do Uruguai, que fornecem números que ilustram a realidade da educação nos dois países. São analisados, também, relatórios de censos nacionais feitos em ambos países.

No capítulo sete, sugere-se uma proposta de interação por meio da literatura que vise a aproximar culturalmente os povos do Brasil e do Uruguai, identificando o que é essencial nos currículos e como são justificadas as opções literárias, reflete-se sobre qual o poder de compreensão de mundo que elas proporcionam.

Devido à grande extensão territorial do Brasil, que faz com que o país conte com realidades muito diferentes nos diversos estados e, também, ao fato que, do ponto de vista histórico, cultural e geográfico, o estado do Rio Grande do Sul é mais próximo ao Uruguai, a proposta deste estudo é analisar a experiência literária dos alunos de Ensino Médio, nos níveis antes mencionados, em perspectiva comparada, no Uruguai e no Rio Grande do Sul, o estado brasileiro limítrofe com o Uruguai. Como foi mencionado, o estudo foi realizado nas cidades de Caxias do Sul e de Montevidéu. Em termos de população, parece adequado comparar as duas cidades. Ainda que o Uruguai conte com, aproximadamente, 3,6 milhões de habitantes e o Rio Grande do Sul, segundo dados do IBGE, com cerca de 11 milhões de habitantes em 2017, se analisarmos dados da educação, veremos que o número de alunos no Ensino Médio é de 335.240 no Rio Grande do Sul (dados do Censo Escolar da Educação Básica, de 2016) e de 155.522 no Uruguai (dados da OCDE, de 2015). Entende-se uma população comparável, em termos quantitativos e qualitativos, devido aos aspectos culturais compartilhados, alguns deles, já citados. A área das duas regiões, também, é similar. O Rio Grande do Sul tem uma extensão de 281.737,88 km² e o Uruguai, 176.215 km².

Quanto às cidades escolhidas para fazer o estudo, Montevidéu e Caxias do Sul, observa-se que Montevidéu, por ser a capital do país e a cidade de maior concentração de população, conta com a maior população de estudantes de Ensino Médio do país. A escolha da cidade de Caxias do

Sul deu-se pelo fato de ser o segundo maior centro, em população e desenvolvimento, depois da capital do Estado, Porto Alegre, e por ser sede da instituição onde a pesquisa está sendo desenvolvida. Voltando aos dados, Caxias do Sul conta com 20.360 alunos de Ensino Médio, segundo dados da Sinopse Estatística de Educação Básica, de 2018, enquanto que Montevidéu conta com 36.000 alunos de *bachillerato diversificado*, em 2018, conforme dados do Monitor Educativo da ANEP. Se considerarmos a população de ambas cidades: 1.318.755 habitantes, em Montevidéu (dados do censo de 2011) e 435.564, em Caxias do Sul (dados do censo de 2010), podemos concluir que os números guardam uma proporção comparável. A tabela apresenta esses dados.

Tabela 1 - Número de estudantes de Ensino Médio

	Montevidéu	Caxias do Sul
População	1.318.755	435.564
Estudantes de Ensino Médio	36.000	20.360
Porcentagem	36,6%	21,3%

Fonte: Censos de 2010 e 2011 dados da ANEP e Sinopse Estatística de educação Básica de 2018.

Além desses dados quantitativos, há aspectos qualitativos históricos e culturais que aproximam as duas regiões, no sentido de apresentá-las como comparáveis. A literatura de Educação Comparada, em geral, considera que os países que contam com estados federados, como é o caso do Brasil, viabilizam estudos comparativos entre estados. No caso desta investigação, sugere-se a comparação de um estado e um país que, levando em consideração os dados colocados anteriormente, parece proceder.

Ainda fazendo referência aos métodos comparativos, Landman (2008, p. 286) afirma que a comparação entre poucos países permite utilizar conceitos e variáveis que podem ser mais sensíveis às nuances dos contextos políticos que estão sendo pesquisados. A perspectiva histórica também fica mais favorecida que nos casos em que se comparam muitos países. O ponto forte da comparação entre poucos países reside no nível de abstração mais baixo e na inclusão dos fatores históricos e culturais. Ainda que esse tipo de estudo não busque aspirações universais para suas inferências, procura-se estender as generalizações além do escopo imediato dos países incluídos na análise. Os estudos comparativos globais, segundo o autor, focam nas similaridades da amostra, enquanto que as comparações entre poucos países focam nas diferenças.

Metodologicamente, o ponto fraco desse tipo de comparação fica por conta do problema da escolha do recorte, particularmente, quando da escolha dos países depende o resultado que terá que ser explicado. Nesse sentido, as diferenças culturais entre Rio Grande do Sul e o Uruguai, mais os aproximam do que os distanciam. São visíveis, seja através de manifestações como a dança

tradicional gaúcha (e “gauchesca”, no Uruguai), o chimarrão (e o “mate”, no Uruguai), o churrasco (e o “asado”, no Uruguai). Quanto ao elemento histórico, o Rio Grande do Sul e o Uruguai, compartilham disputas pelos territórios, acordos e tratados, que os colocaram lado a lado, desde as lutas pela independência dos países até a demarcação das fronteiras, entre o Brasil e o Uruguai, chegando à convivência pacífica, ao ponto de Rivera e Livramento, por exemplo, declararem-se “cidades irmãs”. Mais tarde, o Mercosul aproxima economicamente, também, as duas regiões.

Alçando um pouco a vista, o problema em estudo encontra-se em um contexto maior que é a América Latina, com suas características que lhe são próprias, inclusive com seu pensamento pedagógico, que muito influencia os planos de estudo. Assim, as realidades dos jovens pesquisados, além de próximas, contam com uma história comum, de reivindicações por liberdades, de lutas pela soberania de seus povos, que compõem, também, sua cultura. Com o objetivo de refletir sobre o lugar desses povos no contexto latino-americano e sua inter-relação, são trazidos alguns autores e atores que formaram a cultura e o pensamento pedagógico latino-americano, como Paulo Freire, no Brasil, José Martí, em Cuba, Enrique Dussel, na Argentina, Mariategui, no Peru e o próprio Eduardo Galeano, no Uruguai. Percebe-se o destaque da literatura, na composição desse pensamento, o que traz consistência à proposta deste estudo: aproximar os povos através da literatura.

1.1 Problema

Este trabalho se constitui em uma oportunidade para entender o motivo pelo qual parece não haver correspondência entre as experiências literárias no ensino formal, no Brasil e no Uruguai. Por que, ainda hoje, se estudam tão poucos autores uruguaios (e hispanos, em geral) no Brasil, e tão poucos brasileiros (ou de fala lusa) no Uruguai? Por que os autores portugueses são pouco conhecidos nos países de fala hispana? E os autores espanhóis apenas mencionados no Brasil? Um estudo nessa direção pode contribuir para propor uma aproximação entre as duas culturas? Essa realidade já está mudando, no sentido que a escola propicie uma aproximação de culturas por meio da literatura, não só local, mas também universal? Quais são as experiências literárias compartilhadas dos jovens no Ensino Médio no Brasil e no Uruguai? Essas experiências propiciam a aproximação cultural entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai? O que se apresenta como essencial e como essas opções literárias são justificadas? Que poder de compreensão de mundo elas possuem?

A abordagem em perspectiva comparada histórico-social pode auxiliar nesse estudo, para explicar como e por que os fatos acontecem de uma determinada maneira, já prevendo culturas e cenários diferentes.

Se analisarmos a Língua (portuguesa e espanhola), veremos que existem inúmeras tentativas de aproximação. Temos as escolas de fronteira, tanto no Brasil quanto no Uruguai, por exemplo em

Rivera e Santana do Livramento, que proporcionam estudo da língua espanhola no Brasil e portuguesa no Uruguai nos currículos de Ensino Fundamental. Se olharmos para a literatura, como disciplina propriamente dita, não existe a mesma iniciativa.

Há registros de reuniões internacionais regionais, no âmbito do Mercosul, nas quais foram discutidos currículos de história, para aproximar abordagens nos diferentes países. Segundo Santiago, Blanch e Carvalho (2017, p. 120), em 1991, a criação do Mercosul apresentou a necessidade de integração, não só econômica, mas, também política, social e cultural, levando à “preocupação com a formação de uma identidade regional”. Nesse sentido, foram feitos estudos envolvendo o Brasil, a Argentina e a Espanha, visando à criação dessa identidade por meio do estudo da relação histórico-cultural, presente nos currículos de história das escolas desses países.

Diante dessa iniciativa e da realidade do ensino de literatura em nosso meio (Rio Grande do Sul- Uruguai), que , também, merece aproximação similar, surge o problema central deste estudo: *Que orientações as experiências de leitura literária de jovens do Rio Grande do Sul e do Uruguai, no ensino formal, sugerem para promover interação entre a cultura dos países?* O compartilhamento de currículos ou tópicos de literatura, que parece ser necessário, poderia começar pela aproximação, em nível da produção de texto, reunindo aqueles que pensam a educação e docentes para discussões sobre esses currículos. Isso permitirá identificar temas e processos a serem adotados em conjunto. Entende-se, aqui, propiciar como colocar o texto literário à disposição do aluno para que ele seja lido e comentado. É o acesso à própria obra que vai favorecer a experiência e não somente o estudo do período literário ou o estudo das características de tal ou qual época, na qual os autores se encontram inseridos. A classificação de obras por datas, períodos literários, características formais ou estruturais da escrita de tal ou qual autor não parecem dar conta da aproximação necessária para que exista uma interação efetiva, que contém o entendimento e a apropriação da cultura do outro.

1.2 Objetivos

Esta investigação se propõe a analisar e comparar a experiência literária de estudantes de segundo e terceiro ano de Ensino Médio², no Rio Grande do Sul, e do último ano do “*bachillerato diversificado*”, no Uruguai. Os objetivos específicos estão centrados em:

- 1) analisar as principais características das políticas públicas internacionais e nacionais do Uruguai e do Brasil, especificamente, do Rio Grande do Sul.
- 2) analisar currículos e programas específicos de literatura, de Ensino Médio, no Brasil e no Uruguai, quanto ao seu conteúdo.

² A opção por estudantes de segundo e terceiro ano, no Brasil, se deve ao fato que no ano de 2018 nem todas as escolas do RS têm alunos matriculados no terceiro ano, devido à introdução do nono ano no Ensino Fundamental, conforme lei 2011.274 de 2006. Devido a essa mudança, que foi introduzida de forma gradativa, algumas escolas não têm alunos no terceiro ano de Ensino Médio em 2018.

- 3) analisar a voz de alunos de Ensino Médio e de professores de literatura de ambos países.
- 4) propor reflexões e ações para aproximar culturas e experiências, mediante seminários, minicursos ou intercâmbios de estudantes.

1.3 Hipóteses

A análise em educação comparada supõe elementos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que permitam a comparação. O elemento ontológico diz respeito a países, instituições, eventos, atores e processos que são observáveis e que precisam de explicação. A epistemologia refere-se à natureza do conhecimento, por meio da observação e da experiência. A metodologia está constituída pelas formas mediante as quais se conhece o mundo, e tanto os métodos quantitativos quanto os qualitativos têm por objetivo explicar e entender os fenômenos políticos observados. Esses elementos são interdependentes, já que a ontologia apresenta o que é possível conhecer, a epistemologia como é possível conhecer e a metodologia, como conhecer sistematicamente (HAY, 2002 p.61-66, *apud* Landman, 2008).

Considerando essa inter-relação de elementos, a análise nessa perspectiva parece adequada para explicar a tese baseada nas seguintes hipóteses:

- 1) A aproximação da experiência literária no Brasil e no Uruguai pode significar aproximação cultural e fortalecer o diálogo entre os países, em diferentes níveis (político, social, educacional, cultural).
- 2) Os currículos de literatura de Ensino Médio no Brasil e no Uruguai não interagem, no sentido de olhar um para o outro, através dos autores clássicos e contemporâneos de língua espanhola e portuguesa, nem através de outros autores da literatura universal, por esse motivo os jovens ingressantes na universidade não compartilham essa experiência (ou o fazem de forma tímida, considerando que é possível ver na relação de autores estudados no Uruguai, a possibilidade de optar por autores locais como Clarice Lispector, por exemplo).
- 3) A distância entre o conhecimento literário dos jovens em um e outro país não contribui para uma identidade cultural, pela experiência. Todavia, esse fato poderia ser utilizado para propiciar o encontro através de trocas, que poderiam estar presentes nos currículos de literatura, que envolvam língua e cultura, já no Ensino Médio.

Tendo como base as percepções expostas, o distanciamento acadêmico e, ao mesmo tempo, a proximidade cultural e geográfica dos países em questão, este estudo pretende servir de subsídio para possíveis ações concretas. Essa intenção fica evidente na abordagem baseada na realidade, através de documentos, relatos e ações desenvolvidas e em curso, tanto por parte de órgãos públicos, quanto de docentes e alunos.

1.4 Procedimentos Metodológicos

Na perspectiva da educação comparada, como sugere Nóvoa (1998), o mundo deve ser visto como um *texto*, no qual as práticas discursivas operam em diferentes espaços sociais. É necessário compreendê-lo de uma nova maneira. Na complexidade de seu argumento e nas trocas de narrador, com o tempo, ao longo da história, destaca-se a historicidade que os constitui (ao texto e ao narrador). O texto apresentado neste estudo diz respeito à experiência literária, ao mundo da literatura e à formação que ele proporciona ao sujeito.

Mundo e protagonistas (sujeitos, instituições, experiências) interagem e na inter-relação entre narradores em seus espaços sociais surgem os *contextos*. Na linha de Ball (1994), são três os contextos que, no âmbito da educação comparada, vão permitir categorizar e estudar questões que levam a refletir sobre a educação nessa perspectiva: o das intenções, o da produção de textos e o da prática. No contexto das intenções, aparecem as políticas públicas globais, resoluções de congressos internacionais, diretrizes que orientam o texto (mundo) para levá-lo à produção de seus documentos escritos (Planos Nacionais de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases, no Brasil, os currículos), que, depois, de produzidos chegam a alunos e professores, na prática, proporcionando experiências. A produção de textos ou documentos leva à análise documental, baseada, neste estudo, em Chartier (1991), Cellard (2012) e, no Brasil, em Mainardes (2016), para chegar ao ponto chave da educação comparada, que é a pesquisa trans contextual, na qual os contextos interagem. Neste caso, essa interação, desde um ponto de vista sócio-histórico, com base em Schriewer (2000), Nóvoa (1998), Landman (2014) e outros estudiosos da educação comparada, permite analisar políticas e currículos, sempre considerando o elemento social, político e histórico que leva o sujeito a passar por algo, a ter uma experiência. Com base em Dewey e, posteriormente, em Larrosa, entende-se que a experiência literária constitui o sujeito e o auxilia a entender a si mesmo e aos outros.

Ao comparar contextos, experiências e memórias, através da voz de alunos e de professores, reflete-se sobre o lugar da literatura na vida e da interação pela linguagem e pela experiência que ela propicia, no âmbito internacional. Essa reflexão quanto ao compartilhamento de experiências com uma finalidade que remete ao texto (mundo) constitui um *paratexto*, que pode nos levar a entender *o texto e os seus contextos*.

Face a esse cenário, a tese aqui apresentada pode ser colocada da seguinte forma: é possível propiciar experiências compartilhadas entre jovens do Rio Grande do Sul e do Uruguai, no ensino formal, que favoreçam uma melhor interação e diálogo entre eles, em diferentes situações (acadêmicas e sociais) com vistas a contribuir para a interação educacional.

Texto, contextos e paratexto são perpassados pelo conceito de experiência, na perspectiva de Dewey e pela pesquisa *cross-national*, na qual são utilizados sistematicamente dados comparáveis de duas nações (KOHN, 1987, p. 714).

Ao longo do trabalho vão se tecendo tramas, que envolvem todos esses elementos (texto, contextos, paratexto, experiências e teoria de educação comparada), propiciando a identificação dos objetos a ser comparados, que “somente é possível quando eles têm , pelo menos, uma propriedade em comum” (FIDELI, 1993, p. 9)

Esta tese tem por objetivo analisar e comparar a experiência literária dos jovens estudantes do Ensino Médio desses países vizinhos, tomando como referência a educação formal, anterior a seu ingresso na universidade. De maneira específica, serão analisados:

- a) As principais características das políticas públicas (PNE, orientações do MEC de ambos países, programas de leitura) dos dois países.
- b) Currículos e programas de literatura do Ensino Médio (em ambos países).
- c) Característica dos currículos que permitem uma aproximação por meio da literatura na educação formal.

Este estudo foi composto a partir dos contextos propostos por Ball (1994). Partindo do contexto de influência, por meio do qual são expressas intenções para elaboração das políticas, passando pelo contexto de produção de políticas, para analisar os textos escritos (documentos), como PNE de ambos países e diretrizes curriculares, para chegar ao contexto da prática, onde serão analisadas atividades e ações, por meio de instrumento (questionário).

Considerando que os jovens, de ambos países, são constituídos pelas leituras que fazem em seu percurso escolar e que cada país prioriza autores locais, ou aqueles que escrevem na sua língua, propõe-se um estudo comparado entre políticas, currículos e experiências com a literatura para chegar a uma sugestão de aproximação da experiência literária desses jovens, mediante o estudo de autores hispanos ou lusos, em um e outro país.

Para estudar as políticas educacionais no Brasil e no Uruguai, analisam-se, em primeiro lugar, os Planos Nacionais de Educação de ambos países, que permitem visualizar quais os desafios para a educação como um todo. Tanto o Brasil quanto o Uruguai contam com planos de educação, que estão em andamento, sendo discutidos e desenvolvidos, com prazos similares. Trabalha-se com dez anos, no Brasil (2014-2024) e vinte anos, no Uruguai (2010-2030).

Seguindo a mesma linha, chega-se às diretrizes curriculares, a partir das quais foram elaborados os currículos e programas de literatura específicos para cada ano do ensino médio, que vêm sendo utilizados. Para complementar o estudo, serão usados questionários, que servirão de instrumento para confrontar a teoria com a prática. Esses elementos: políticas, currículos e realidade poderão servir de base para propor um programa integrado de ensino de literatura, que poderá ser binacional.

A pesquisa comparada interpreta e constrói fatos; não se limita a descobri-los ou descrevê-los. O mundo, como texto, passa a apresentar novas formas de ser lido, e uma delas é através da

comparação. A experiência literária certamente leva à construção de fatos, ideias e ações, que podem resultar em uma aproximação ao “outro”, pela leitura.

A experiência pela leitura de autores locais propicia o contato com essa cultura do outro de forma natural, sem retoques. Formas de pensar e agir, concepções de vida e, principalmente, a linguagem estão ali presentes, propiciando uma apropriação desses elementos, que, certamente, levarão a uma melhor interação em todas as esferas da vida intelectual, principalmente, mas, também política e social.

Junto à análise de políticas e currículos, vão surgir as diferenças de concepções de linguagem e leitura, dentre outras. Por exemplo, no Brasil existem programas de livro didático e biblioteca na escola (PNLD e PNBE). No Uruguai, atualmente, as bibliotecas físicas escolares não recebem uma atenção pontual, quanto à atualização ou aumento do número de obras no acervo, já que está disponível a biblioteca virtual, que pode ser acessada pelos computadores distribuídos aos alunos mediante o Plan Ceibal (2007).

Para completar o estudo, alunos do último ano de ensino médio de ambos países, foram convidados a responder um questionário (Apêndices A e B), que servirá de instrumento para conhecer a experiência literária dos alunos, bem como o conteúdo e os autores com os quais vêm trabalhando.

Como a perspectiva do estudo é a pesquisa comparada e por envolver dois países, recorre-se aos teóricos da educação comparada com base em Schriewer (1992), Landman (2014), Nóvoa (1998) e outros, para embasar o estudo. Leva-se em consideração a historicidade do sujeito, a formação da bagagem literária pela experiência, na perspectiva de Dewey (1971), recorrendo também a autores como Larrosa (2002) e Nóvoa (1998). Os estudos de Landman, teórico da ciência política, contribuíram para a realização da categorização dos elementos que compõem o contexto específico: casos, unidades, variáveis e observações, dentro do contexto macro apresentado (BALL, 1994).

No contexto de intenções, serão analisados os Planos Nacionais de Educação dos dois países, nos quais a expressão das intenções e concepções de educação aparecem claramente expostas.

Dentro do contexto de produção de políticas, faz-se necessária a análise documental. Para tal, serão tomados como base os estudos de Chartier (1991), que trazem a perspectiva histórica, e Cellard (2012), que trabalha especificamente com educação. Quanto à análise dos currículos, no mesmo contexto, recorre-se a Mainardes (2016).

Para os dois contextos, é necessário considerar os estudos comparados. Para comparar políticas e currículos, recorre-se a Bray (2015), que apresenta elementos importantes para fazer as comparações, com base em autores como Simon (1960), Taylor (1967), Bowe, Ball e Gold (1992).

No contexto da prática, a análise será feita, conforme as questões respondidas, mediante análise textual discursiva (MORAES, 2003) e também análise quantitativa.

Em resumo, a metodologia utilizada neste estudo abrange análise documental, aplicação de instrumentos (questionários) para coleta de dados, junto a alunos dos últimos anos de Ensino Médio e professores de literatura, em Caxias do Sul e em Montevideu. A revisão da literatura para embasar teoricamente a comparação contribui para chegar a uma proposta de interação.

Esta tese virá a acrescentar um aspecto, aos diversos estudos comparados já feitos no âmbito do ensino médio: experiência literária do aluno do último ano desse ciclo, que poderá inspirar futuras políticas, no contexto da prática, principalmente, no ensino médio. Também poderá mostrar as reais diferenças entre a experiência literária, em ambos países, levando a uma reflexão sobre a constituição de sujeitos pertencentes a uma região com características singulares, como é o Rio Grande do Sul e o Uruguai.

Utilizam-se, neste estudo, dois instrumentos, que servirão de base para a construção de dados. São eles dois questionários, um, respondido pelos alunos antes identificados e outro, respondido por professores de literatura das escolas pesquisadas, no Brasil e no Uruguai. Os resultados desses questionários são analisados, mediante análise quantitativa das respostas a perguntas objetivas, e análise textual discursiva das respostas às perguntas qualitativas que trazem diretamente a voz dos alunos de Ensino Médio e dos professores de literatura de ambos países. Levando em consideração o caráter comparativo do estudo, todos os dados são apresentados de forma comparativa, lado a lado, com o objetivo de facilitar a visualização e leitura dos resultados.

A abordagem em perspectiva comparada, histórico-social foi a escolhida para realizar este trabalho, já que se propõe a explicar como e por quê os fatos acontecem de uma determinada maneira, já prevendo culturas e cenários diferentes. Assim, adotando essa metodologia, propõe-se fazer o estudo que segue.

Em primeiro lugar, apresentam-se as teorias com seus principais autores: Schriewer e Landman, apoiando-se, também, em Nóvoa, que mostra o panorama macro dos autores que trabalham com estudos comparados. Em segundo lugar, mostra-se um quadro do trabalho de tese, que contempla os instrumentos utilizados e como é feita a análise dos dados, com base nas teorias antes mencionadas.

Como já foi mencionado, existem inúmeras tentativas de aproximação, em nível de língua. Temos as escolas de fronteira, tanto no Brasil quanto no Uruguai, por exemplo em Rivera e Santana do Livramento, que proporcionam estudo da língua espanhola no Brasil e portuguesa no Uruguai nos currículos de ensino fundamental. Se olharmos para a literatura, como disciplina, não existe a mesma iniciativa. Existem, sim, registros de reuniões internacionais regionais, da América Latina, nas quais foram discutidos currículos de história, ao que parece, para aproximar abordagens nos diferentes países.

Considerando a aproximação entre teoria e metodologia, a análise de educação comparada é adequada para explicar a tese baseada na hipótese que a aproximação da experiência literária no

Brasil e no Uruguai pode significar aproximação cultural e fortalecer o diálogo entre os países, em diferentes níveis (político, social, educacional, cultural).

Outro conceito fundamental na perspectiva de Dewey e Larrosa e na da educação comparada é o de alteridade, “razão de ser” da educação comparada (NÓVOA, 1998, p. 51).

Com a base epistemológica mencionada, ou seja, considerando educação como experiência, aquilo que “nos passa”, nos toca ou nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma, alteridade como outra coisa que eu, comparar como ato de explicar e não só descrever e historicidade como forma de analisar as causas que provocam semelhanças ou diferenças em um grupo de países ou sistemas, proponho a metodologia de educação comparada desde uma perspectiva sócio-histórica, apresentada por Schriewer, Pereyra, Popkewitz e Ringer, para citar os autores que Nóvoa (1998, p. 69) coloca em seu mapa das comunidades discursivas da educação comparada, dentro do referido enfoque. Essa proposta de abordagem sugere uma reformulação do projeto de comparação, passando da análise dos “fatos” à análise do “sentido histórico dos fatos”. Trata-se, segundo Nóvoa, de atribuir ao trabalho comparativo, uma espessura histórica maior e, por outro lado, de questionar os pressupostos epistemológicos da modernidade: a realidade não é mais concebida como uma “coisa” objetiva e palpável. É necessária uma nova epistemologia do conhecimento, que define perspectivas de pesquisa baseadas não somente na materialidade dos fatos educativos, mas, também, nas comunidades discursivas que os descrevem, os interpretam e os localizam em um tempo-espaço dado (POPKEWITZ, 1998; RUST, 1991, *apud* NÓVOA, 1998, p.79, tradução livre). A dimensão histórica contribui para esclarecer e articular conceitualmente a comparação, mas não desde uma perspectiva historicista do conhecimento (PEREYRA, 1990). Os autores sugerem uma reconciliação entre a história e a comparação, falando de uma mudança de paradigma, fazendo com que o pesquisador dê mais atenção para a história e para a teoria, em detrimento de uma mera descrição e interpretação, mais atenção ao conteúdo da educação que aos resultados, aos métodos qualitativos e etnográficos que a um recurso exclusivo, à quantificação que aos dados estatísticos (PEREYRA, 1993). Os autores que apoiam essa abordagem procuram novas formas de racionalidade científica, baseadas não na relação entre fatos observáveis, mas entre sistemas de relações (RINGER, 1979; SCHRIEWER, 1992). O objeto da comparação é reconstruído: a análise não toma mais como referência contextos definidos segundo a visibilidade de seus limites “físicos”, mas contextos definidos conforme as práticas discursivas que os habitam. Há uma tendência a abarcar toda a complexidade dos fenômenos de globalização e localização, como dois momentos de um mesmo processo histórico. A questão da identidade está no centro das preocupações desses autores, como as temáticas como a construção do currículo, a formação das disciplinas escolares, as novas regulamentações políticas e sociais, as relações com o poder ou a consolidação das formas “legítimas” de conhecimento escolar (POPKEWITZ, 1993; RINGER, 1992; SCHRIEWER e PEDRÓ, 1993).

O método de comparação, na perspectiva sócio-histórica, prioriza as comparações complexas, isto é, mediadas pela teoria. A tentativa de organizar uma abordagem comparativa e científica, baseada no fundamento histórico representa, conforme Schriewer (1992), a forma mais promissora para conseguir separar analiticamente o geral e o particular, necessária para uma interpretação histórica carregada de sentido. Existem três grandes desafios que as teses defendidas por esses autores colocam à educação comparada:

- 1) Em termos de *perspectiva*, ser capaz de trabalhar seu objeto a partir, simultaneamente, de trajetórias de modernização social, configurações socioculturais e processos transculturais de difusão e de recepção.
- 2) Em termos de *método*, trabalhar com vistas a articular um pensamento histórico e comparativo, de forma a delimitar as singularidades, sem negligenciar as razões que se situam além das histórias nacionais.
- 3) Em termos de *conceito*, desenvolver abordagens que permitam produzir orientações teóricas e sistemas conceituais capazes de organizar a comparação como prática científica-social (SCHRIEWER, 1997).

Landman (2000) considera, na perspectiva da ciência política, que seu “objetivo é dar conta dos eventos e entendê-los, em termos de por que aconteceram, como aconteceram e as possibilidades existentes de que eles possam acontecer novamente no futuro, em diferentes partes do mundo³ (p. 18, tradução livre da autora). Quando falamos em países diferentes e pretendemos fazer pesquisa comparada sistemática, ainda que em educação, a ciência política entra em cena. O autor distingue quatro termos vitais para a pesquisa comparada: *casos*, *unidades de análise*, *variáveis* e *observações*. Os casos são os países nos quais se desenvolve a análise comparativa. As unidades de análise são os objetos nos quais o pesquisador coleta os dados, tais como indivíduos, países, sistemas eleitorais, movimentos sociais, etc. As variáveis se referem àqueles conceitos cujos valores variam em diferentes unidades de análise: currículos, experiência literária, trocas culturais, traduções. As observações são os valores das variáveis para cada unidade, que podem ser numéricos, verbais ou visuais (estratégias), correspondentes a uma unidade em um determinado país. Seguindo essa metodologia e aplicando-a ao problema descrito, a pesquisa proposta consta dos seguintes elementos:

- i) Casos: Brasil (Caxias do Sul- RS) e Uruguai (Montevidéu). A delimitação das regiões foi feita levando em conta a população do Uruguai e do Rio Grande do Sul, conforme dados já apresentados, e a das cidades pesquisadas: Caxias do Sul (435.564 habitantes, no último censo de 2010, segundo dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e Montevidéu (1.318.755 segundo dados do INE, (*Instituto Nacional de Estadística*) no censo

³ The object of political science is to account for and understand these events in terms of why they happened, how they happened, and the likelihood of them happening again in the future, as well as in different parts of the world. (LANDMAN, 2000, p.18)

de 2011). Montevideu é a capital do país e a cidade mais populosa do Uruguai; Caxias do Sul é a segunda maior cidade em população do Estado de Rio Grande do Sul, depois da capital, Porto Alegre.

ii) Nível de análise: macro ou sistêmico. O nível de análise desta investigação corresponde ao aluno dos últimos anos de ensino médio no Brasil e no Uruguai, nas cidades de Montevideu e Caxias do Sul. Os locais nos quais esses alunos foram pesquisados foram duas instituições públicas e duas privadas, em cada cidade.

iii) Unidades de análise: As unidades de análise estarão compostas, em primeiro lugar, pelos questionários respondidos por alunos e professores de ensino médio, em escolas públicas e privadas do Brasil e do Uruguai. Em segundo lugar, pela organização curricular do ensino médio do Uruguai (disponível no site do Conselho de Educação Secundária: www.ces.edu.uy) e do Brasil (disponível em www.brasil.gov.br). Em terceiro lugar, pelos Planos Nacionais de Educação de ambos países e Documento Orientador de Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio (2016), onde constam as reformulações que estão sendo pensadas e próximas a serem implantadas. iv) Variáveis: Programas Nacionais de Educação, Programas Nacionais de Leitura, Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Nacionais de Educação Básica, Orientações Curriculares de Literatura, programas de Ensino de Literatura, sistemas de organização do ensino médio.

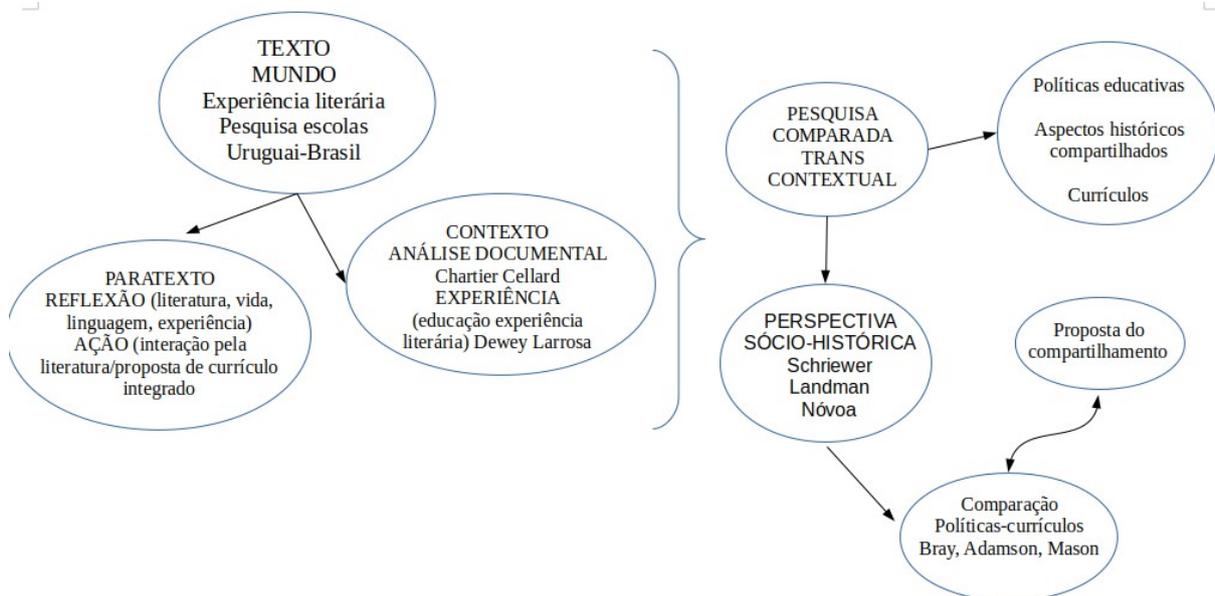
v) Observações: Currículos: Nos currículos de literatura de ensino médio, será possível verificar quais os autores estrangeiros estudados; Trocas culturais: nos mesmos documentos, será possível identificar as características relativas às trocas culturais com os países vizinhos; Traduções: Será possível, também, conferir quais os autores hispanos cujas obras foram traduzidas ao português e quais os autores portugueses e brasileiros cujas obras foram traduzidas ao espanhol.

Essa análise permitirá ter acesso aos dados que poderão informar o como a literatura é estudada e também o porquê são estudados esses autores (e não outros), já que na análise documental, com perspectiva histórica, veremos a época em que esses documentos foram produzidos e qual era a concepção de literatura, de alteridade, de subjetividade e de cultura que queria ser “ensinada”. Ao mesmo tempo, esses conceitos ficarão bem estabelecidos nos programas nacionais de ensino de ambos países.

Além da pesquisa comparada, será utilizada a análise documental para cotejar as informações obtidas nos questionários com os planos, currículos e orientações oficiais de cada país. Essa análise exige, também, o cotejo com as políticas públicas de ambos países, já estudadas nos documentos antes mencionados. Para fazê-la, recorre-se a Ball (1994), Cowen, Kazamias, e Unterhalter (2009) que estudam as influências globais e locais que essas políticas têm em diferentes contextos e, também, a Mainardes (2006), que aproxima essa perspectiva das políticas públicas brasileiras.

Como Mainardes (2006) coloca, a abordagem do ciclo de políticas propicia a reflexão sobre a política proposta, a política de fato e a política em uso, que é aquilo que se pretende fazer neste estudo. A política proposta está contida nos documentos citados a seguir, a política de fato aparece nos órgãos que foram criados para dar conta das questões referentes à educação, e nos currículos e programas de ensino que refletem a proposta sugerida. A política em uso vai ser encontrada na sala de aula e refletida no repertório dos alunos de último ano de Ensino Médio. A figura 1 ilustra o percurso do trabalho.

Figura 1 – Visão Geral



2 EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA LITERÁRIA E ALTERIDADE

O conceito de educação, a própria ideologia que a acompanha e os contextos desde os quais é possível analisá-la são inúmeros. A complexidade que esse processo de análise supõe leva à necessidade de fazermos recortes para que possamos entender elementos pontuais. Contudo, será feita aqui uma discussão ampla sobre esse conceito, sua evolução e concepções atuais sobre o que é educação, no âmbito deste estudo.

Ao analisá-la, olha-se para a experiência literária no processo formativo e para a alteridade, como elemento importante da educação comparada: o que posso aprender com o “outro”? Essa alteridade dá conta de aspectos culturais próprios de cada povo, que constituem o ponto chave da comparação em educação. Como Landman (2008) coloca, são as diferenças que vão surgir mais notoriamente, quando comparamos poucos países ou regiões. Então, essa questão vai ser fundamental para definir as variáveis, que comporão o estudo comparado.

Quando falamos em historicidade, alteridade e experiência, surge a questão da memória. Aquilo que vivemos, o que nos aconteceu, o que lemos, o que ficou em nossa memória são elementos que nos constituem como seres inacabados. O “inacabamento do ser humano” já abordado por Feire (1996, p. 50), na sua *Pedagogia da Autonomia*, referindo-se especificamente à consciência do inacabamento que o educador precisa ter, supõe o “suporte- mundo” como local onde a experiência humana acontece. As experiências que vamos tendo ao longo da vida vão se somando a essa bagagem, dando-nos a possibilidade de entender o mundo e de interagir e, assim, nos educamos.

Educação, experiência literária e memória têm, exatamente, esse sentido. A experiência literária está constituída por aquilo que lemos e que ficou em nossa memória, passando a fazer parte de nossa educação, aquela que nos constitui como seres humanos únicos e “outros”.

Para obter uma definição de educação, recorre-se a Abbagnano, que revela a estreita relação entre educação e cultura, quando afirma que

Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas *culturais*, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não poderá sobreviver se sua cultura não for transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chama-se educação. (ABBAGANO, 2007, p. 357).

Tanto nas sociedades avançadas quanto nas primitivas, esse conceito generalizado tornou-se indispensável e as formas de educação em uma e outra formas de sociedade não apresentam, conforme Abbagnano (2007, p. 357) diferenças de “desenvolvimento ou grau” e sim, de “atitude ou orientação”. Seguindo esse raciocínio, o autor sugere a distinção entre duas formas fundamentais de

educação: a que propõe transmitir técnicas de trabalho e comportamento “que já estão em poder do grupo social e garantir sua imutabilidade” e aquela que “através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, visa a formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas” (ABBAGNANO, 2007, p. 358).

Esse segundo conceito, que tem como finalidade a possibilitar o aperfeiçoamento das técnicas, por meio da iniciativa dos indivíduos é a mais adequada na tradição pedagógica do Ocidente, já que exige que ela seja definida do ponto de vista do indivíduo: a formação do indivíduo e a sua cultura tornam-se o fim da educação.

Pode-se observar que, na pedagogia de segunda metade do século XX, acentuou-se a dimensão formadora. Segundo Abbagnano (2007, p. 358) a educação passou a ser vista como um processo de humanização que dura toda a vida e que atinge tanto o indivíduo quanto a sociedade. Assim, os conceitos de “educação permanente” e “sociedade educadora” passam a compor a definição da educação contemporânea, na qual o “aprender a ser” e o “aprender a aprender” tornam-se imperativos. A exigência da universalização do direito à educação traz à luz a ligação entre educação e democracia, que vários pensadores do século XX evidenciaram, dentre eles Dewey, que considera o respeito ao homem em sua dignidade (universal) e em sua especificidade (individual), fazendo com que a educação se configure como “um processo de remoção de obstáculos que impedem o desenvolvimento, bem como de promoção da potencialidades próprias de cada pessoa” (ABBAGNANO, 2007, p. 358).

As definições e contextualização do conceito de educação trazidos por Abbagnano (2007) parecem interessantes para situar e compreender melhor o ponto de vista semântico que os conceitos carregam e a sua interação, sobre a qual este trabalho é construído.

As ideias de Dewey, a esse respeito, estão expostas em *Democracia e educação*, de 1916, que pode ser considerada como uma obra de pedagogia e, ao mesmo tempo, um tratado de psicologia, de filosofia e de ciências sociais, já que “aborda um tema multifacetado essencial à existência humana: a educação” (CUNHA, 2007, p. 8). Nessa obra, Dewey salienta que o cerne do problema da escola contemporânea é a inexistência de uma sociedade verdadeiramente democrática. A educação, constitui, para Dewey, uma necessidade da vida humana, e ela visa a “manter e renovar a comunidade, operando a transmissão da experiência e a reconstrução de práticas e valores coletivos” (CUNHA, 2007, p. 8). Reorganizar a experiência para ampliar seu alcance e dirigir experiências subsequentes é o que corresponde fazer à educação democrática. Isso supõe um ambiente onde há reciprocidade de interesses e cooperação. Nesse sentido, para Dewey, o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a dar continuidade e a favorecer o desenvolvimento constante de seus processos. Esses objetivos só poderão ser alcançados em uma sociedade verdadeiramente democrática e eles não chegam a ser atingidos quando não há uma realização da democracia, fator esse que pode ser atribuído a uma série de dualismos, como trabalho e lazer, indivíduo e sociedade,

atividade prática e atividade intelectual, cuja fonte é a divisão em classes e a demarcação de grupos sociais que inviabiliza uma interação plena entre os indivíduos.

Cabe aqui lembrar que, para Dewey, os objetivos não são da educação, e sim das pessoas. Nesse sentido, os objetivos educacionais deverão estar baseados a) nas atividades e necessidades intrínsecas do indivíduo a ser educado, b) em um método de cooperação com as atividades dos que recebem instrução e c) na precaução, por parte dos educadores, face a fins que se dizem gerais e últimos.

Considerar os objetivos das pessoas e propor ações, tanto para educadores quanto para educandos, é o que sugere Freire, ao longo de seu trabalho de vários anos na América Latina, na Europa e na África. As pessoas e sua autonomia foram o ponto principal da obra do autor de *Pedagogia da Autonomia*, que como o título o indica, revela a importância da consciência da própria situação social, política, econômica para intervir no mundo, visando à participação ativa nele, ao descrever níveis de sujeição às ideias e valores dominantes que interferem no desenvolvimento de uma consciência crítica. A educação, como subsistema dependente de estruturas políticas e econômicas, só pode mudar quando as estruturas mudam e, por esse motivo, também, a importância da consciência crítica, segundo o autor.

Utilizar as conquistas do adulto como contexto para situar e analisar os feitos da infância e da juventude, sem estabelecê-las como objetivo fixo é o que Dewey propõe, quando se refere às necessidades intrínsecas do indivíduo. O segundo item mencionado diz respeito ao não estabelecimento de objetivos rígidos e alheios ao educando. Para Dewey, “o vício de fins impostos de fora tem raízes profundas” (DEWEY, 2007, p. 24). Nesse sentido, pode-se estabelecer uma relação com os professores que recebem planos de estudos prescritos ou apostilas de métodos que impedem a sua aproximação à mente dos alunos e dos conteúdos. No contexto da prática, segundo Ball (2014), é o que acontece: “Até o critério democrático do significado intrínseco de cada experiência em desenvolvimento ser reconhecido, a exigência de adaptação a objetivos externos nos deixará intelectualmente confusos”. Nesse sentido, Freire destaca a inevitável natureza política da educação. Propõe um conhecimento mais realista da relação dependente da educação aos sistemas políticos e uma compreensão de aspectos epistemológicos que incluem ação e reflexão e ligam o objetivo com o subjetivo.

No que se refere ao terceiro elemento, Dewey pondera que qualquer atividade, por mais específica que seja, é geral em suas diversas conexões, já que conduz a outras instâncias indefinidamente. O objetivo geral deve ampliar a percepção e as alternativas. Nesse sentido, é um objetivo abrangente, levando a pensar em que aspectos eles podem “ajudar os objetivos concretos e diversificados, que são sempre a preocupação real do educador” (DEWEY, 2007, p. 26). O autor realiza uma crítica à educação contemporânea, quanto à imposição de objetivos externamente, que leva à noção de “[...] preparação para um futuro remoto e pela transformação do trabalho, tanto do

professor, como do aluno, em algo mecânico e servil” (DEWEY, 2007, p. 27). É importante levar em conta essa reflexão quando, na elaboração de programas, por exemplo, dá-se por certo que determinados objetivos devem ser atingidos, em nome, por exemplo, da demanda do mercado ou da preparação para o trabalho.

Como Cunha (2007, p. 27) argumenta, “a educação significativa para o futuro não estabelece fins abstratos, mas focaliza os problemas do presente”. A essa perspectiva, no âmbito do Brasil, aproxima-se Freire, quando propõe a relação intrínseca da teoria com a prática, nos círculos de cultura. A acolhida ao aluno, mediante a valorização da sua experiência prévia, que permite a sequência de seu desenvolvimento, é um ponto sobre o qual os autores conversam. Mas, a relação teoria-prática não deveria limitar a educação a um âmbito fechado do mundo privado de um trabalhador, por exemplo. Como Dewey afirma

Quando limitamos a educação de trabalhadores manuais a poucos anos de ensino direcionado, em sua maior parte, ao conhecimento de símbolos rudimentares, à custa da instrução em ciência, literatura e história, deixamos de preparar a mente deles para aproveitar essas oportunidades. (DEWEY, 2007, p. 43-44).

Na perspectiva exposta, cabe refletir sobre o papel da educação no Brasil, no que se refere aos currículos de Ensino Médio voltados para o mundo do trabalho, que limitam o acesso a disciplinas diversas (questões abordadas no capítulo 4).

Como resume Cunha, os currículos deveriam ser suficientemente flexíveis para dar conta do aspecto de relacionar a teoria com a prática e ir além, permitindo o acesso ao “outro”, ao mesmo tempo, para incentivar a evolução pela experiência

Em uma sociedade democrática, o problema da educação é acabar com o dualismo e construir um plano de estudos que faça do pensamento um guia de prática livre, para todos, e que torne o lazer uma recompensa pela aceitação da responsabilidade pelo serviço, em vez de algo isento dele. (CUNHA, 2007, p. 46).

Freire acrescenta um elemento muito significativo para este estudo, que é o fato de perceber que nem sempre é possível fazer o que se quer afirmando que “fazemos o historicamente possível, e não aquilo que desejaríamos fazer” (FREIRE, 1975, p. 31). Essa afirmação vale para os dias de hoje, já que, independentemente de orientação política, o contexto da produção de texto é globalizado e vemos que as ações, sobretudo as educativas, têm clara orientação nesse sentido.

2.1 Concepção de educação, experiência e alteridade

Como já foi exposto, o conceito de educação utilizado neste estudo, alinhado com a perspectiva de Dewey (1971, p. 13), supõe que existe “conexão orgânica entre educação e experiência pessoal”. Ela constitui a educação, formando a base para uma nova experiência. Todavia, os termos experiência e educação não são equivalentes. Existem, segundo o autor,

experiências que são “deseducativas”, mas as de qualidade, que deverão ser selecionadas para que “influem frutífera e criadoramente em experiências posteriores” são as que garantem a educação. Neste estudo entende-se a educação como “desenvolvimento dentro, por e para experiência” (p. 17). O ato educativo e a experiência coincidem em lugar, meio e direção. Isto é, aprendemos dentro da experiência (lugar); ao passarmos por uma experiência significativa, de qualidade, estamos aprendendo. Ao mesmo tempo, é por meio dela (meio) que nos “damos conta”, como diz Skliar, que aprendemos. A educação nos impulsiona a termos outras experiências futuras que nos farão crescer (direção). Essa sucessão de experiências é o que nos forma, nos transforma e constitui a nossa educação.

A relevância do pensamento de Dewey está fundada na própria metodologia escolhida para realizar este estudo. Quando analisamos documentos, desde o contexto das intenções até o contexto da produção de textos, e os aproximamos da realidade para chegar à voz dos “leitores”, no contexto da prática, percebe-se que, sempre será necessária a adequação ao ambiente, considerando aspectos culturais e históricos que constituem os sujeitos envolvidos. Nesse sentido,

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio que modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas. (DEWEY, 1971, p. 32)

A experiência literária de jovens, em uma região específica, que abrange parte do Brasil e o Uruguai e o olhar voltado para esse processo pelo qual esses jovens passam, no ensino formal, revela que ele foi e está sendo construído, em cada um dos contextos. Pode-se, assim afirmar que “vivemos do nascimento até a morte em um mundo de pessoas e coisas que, em larga medida, é o que é devido ao que se fez e ao que nos foi transmitido de atividades anteriores”. (DEWEY, 1971 p. 31).

Ao mesmo tempo, na perspectiva de Freire (1996), as pessoas têm a capacidade de ser sujeitos da própria história, conhecendo os obstáculos, de forma crítica. Reconhece-se a dificuldade que implica mudar políticas, formas de pensar e agir, principalmente quando elas estão inseridas e “aceitas” pelas comunidades, mas o autor nos lembra que sempre há condições para mudar, quando há certeza que uma mudança seria benéfica.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 54)

Tanto na perspectiva de Dewey, quanto na de Freire, é possível mudar o rumo, ainda que seja em um “paratexto”, que poderá ser lido ou não, para levar à aproximação que aconteceria em vários níveis. No que se refere à experiência literária, a mudança ocorreria mediante implementação de novas políticas públicas ou, ainda, mediante adequação das já existentes. “É possível armar

esquemas de educação que sistematicamente subordinem as condições objetivas àquelas que se encontrem no indivíduo a ser educado”. (DEWEY, 1971 p. 33). Pode-se afirmar, ainda, que a atitude de entrar em contato com o novo pela literatura, propiciando uma experiência pela leitura das obras, constitui um passo interessante na aproximação ao outro, entendendo a sua cultura e favorecendo trocas.

Como o autor o expõe, esse entendimento leva à “capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em todas elas”. (1971, p. 43-44)

De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se, na luta, perde-se a própria alma perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das coisas, perde-se o desejo de aplicar o que aprendeu e se, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em todas elas? (DEWEY, 1971, p. 43-44).

A capacidade de apreciar a vida, referindo-se ao valor das artes em geral, proporcionando experiências educativas aparece na redação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 33). Cita-se a Cândido (1995), que faz referência ao ensino de língua portuguesa e reitera esse elemento humano e experiencial, quando sugere incentivar

[...] práticas que propiciem a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade. Nessa esteira, deve-se, também, criar espaço de vivência e cultivo de emoções e sentimentos humanos, como experienciar situações em que se reconheça o trabalho estético da obra literária, identificando as múltiplas formas de expressão e manifestação da(s) linguagem(ns) para levar a efeito um discurso Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 33)

Na mesma linha, Vargas Llosa (2005, p. 380) refere-se à literatura como “[...] um desses denominadores comuns da experiência humana, graças ao qual os seres vivos se reconhecem e dialogam, não importa o quão distintas sejam suas ocupações e desígnios vitais, as geografias e as circunstâncias em que existem e, inclusive, os tempos históricos que determinam seu horizonte”. Percebe-se, aqui a estreita relação que guardam a educação como experiência e a literatura como denominador comum de toda experiência humana. O diálogo aparece como forma de aproximação, como forma de “retirar a lição”, nas palavras de Dewey.

Entender e viver melhor a vida, compartilhando-a com os outros é o que a literatura propicia, um sentimento que é “a realização mais elevada da cultura” e de “pertencer à coletividade humana através do tempo e do espaço. (VARGAS LLOSA, 2005, p. 381).

Ao lermos uma obra, vivenciamos uma experiência, que passa a nos constituir como sujeitos. Quando lemos uma segunda obra e outras, ao longo de nossas vidas, as experiências vão se acumulando, interagindo, em um processo cognitivo e experiencial que nos permite entender o mundo e compartilhá-lo. Assim, construímos a nossa educação e nos construímos.

Tempo e espaço compõem, neste estudo, elementos que não só o organizam e o permeiam, mas que constituem objetos de pesquisa, junto à experiência literária do jovem no Ensino Médio, no Brasil e no Uruguai. A historicidade, que une os sujeitos de locais geográficos próximos, como o

Brasil e o Uruguai, é, ao mesmo tempo o que diferencia e caracteriza os sujeitos, aos quais lhes “passa” algo.

Larrosa afirma que aprendemos quando “nos passa” algo, e que essa experiência significativa carrega historicidade. Esse conceito de “passar”, próprio da cultura hispana, ilustra a relevância da individualidade do ato de aprender. A presença do pronome junto ao verbo personifica, nomeia e define subjetivamente o acontecimento que constitui o sujeito e que é parte de sua história e memória. Essa experiência, pela qual só aquele sujeito “passou”, faz com que ele seja único, diferente de todos os outros. Essa diferença é o que constitui a “alteridade”, conceito fundamental na perspectiva de Dewey e Larrosa e na da educação comparada.

Para pensar o conceito de alteridade, recorre-se, também a Nóvoa (1998, p. 51) que a considera a “razão de ser” da educação comparada, já que contém o outro, os sentidos e os limites. O outro serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou impõe silêncios, que pode ser imitado ou colonizado. Opta-se, então, por pensar a educação e a experiência como parte de um processo individual, no qual o sujeito se percebe diferente, único. Para perceber a diferença, é necessário comparar. Como este estudo o propõe, a comparação de experiências é parte constitutiva da formação do sujeito.

A educação comparada faz parte de um campo de poderes, no qual se organizam centros e periferias, construindo práticas discursivas que consagram sentidos e definem limites. Esses sentidos e limites vão ser questionados, mostrando que o reconhecimento do “outro” é necessário e que a diversidade de situações e contextos, na complexidade do mundo atual, pede um novo olhar. A educação comparada deverá contribuir para revalorizar o conceito de tempo, para melhor entender a historicidade dos fatos educativos, que não são realidades naturais, mas “construções sociais impregnadas de passado” (PEREYRA, 1990; POPKEWITZ, 1998, *apud* NÓVOA, 1998).

A especificidade poderá ser estabelecida somente pela comparação, diz Nóvoa, fazendo referência a Max Weber. A importância do passado e a forma como o passado é trazido para o presente podem ser compreendidas e normalizadas, na perspectiva de Foucault, compartilhada por Nóvoa. A educação comparada vem assumir essa ruptura entre tempos e espaços tradicionais, que caracteriza a sociedade atual (que compõe o “texto”, neste estudo). Assim, o Estado nação, que era tido como referência, dá lugar aos sistemas educativos internacionais. E são os estudos em educação comparada que vão colocar as ciências da educação em “patamar epistemológico mais elevado”, segundo a percepção de Oliveira (1986, *apud* NÓVOA, 1998, p. 53). Esse tema será retomado no capítulo 3, quando é exposta a proposta metodológica desta investigação.

É importante destacar, também, o papel da memória, que acompanha a experiência. Bosi explica que “a memória é essa reserva crescente a cada instante que dispõe da totalidade de nossa experiência adquirida” (2003, p. 47). A experiência literária é tão relevante quando falamos em memória que a própria autora, ao se referir à memória dos velhos, faz referência a Halbwachs,

lembrando a importância da releitura. Ao reler uma obra, diz o autor, lembram-se aspectos externos a ela, que estiveram presentes à época da primeira leitura. Ao mesmo tempo, a leitura sempre será renovada, nunca parecerá estar lendo a mesma coisa. Essa reposição sobre uma bagagem para formar uma nova bagagem é equivalente à educação e à experiência literária, objetos deste estudo. O acúmulo de experiências constitui a educação. Apesar que, como diz Bosi (2003, p. 39), “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”, no trabalho que nos ocupa, esse fragmento passa a constituir-nos e a permitir entender o mundo através da literatura. A literatura permite-nos identificarmos e darmos sentido aos textos, em diferentes contextos, nos aproximando dos outros.

Quando, ao estudar uma língua estrangeira, por exemplo, um jovem consegue lembrar de uma personagem, de uma fala daquela personagem ou do título de uma obra com a qual tenha tido contato anteriormente, isso fará a diferença. Nada será totalmente estranho e novo para ele. Nesse ponto, encontra-se o sentido de nos aproximarmos literariamente para podermos interagir em outros níveis. A “experiência adquirida” à qual se refere Bosi, que é também, experiência vivida, no âmbito deste estudo, e que está sempre disponível, garante essa fluência e suavidade na interação e no trânsito do aluno pela língua e pela cultura dos povos.

Os currículos, em todos os níveis e em todos os países, deveriam considerar essa perspectiva. Os currículos da área da linguagem não podem deixar de lado essa oportunidade de fazer com que os estudantes (de todos os níveis) tenham experiência com a literatura e aprendam com ela. Conhecendo a obra de um único autor de outro país, pode-se dizer que conhecemos um pouco da alma daquele povo.

2.2 Pensamento pedagógico latino-americano

Para situar este estudo e refletir sobre o que o pensamento pedagógico latino-americano significa nesse contexto, traz-se a voz de alguns autores que, às vezes sem percebê-lo, forjaram essa ideologia. Em primeiro lugar, será necessário entender em que consiste o pensamento latino-americano. Para isso, recorre-se a Funes, que apresenta uma visão em perspectiva histórica dessas ideias. Em segundo lugar, faz-se uma análise superficial dos autores americanos que deixaram suas marcas e uma reflexão sobre as ações pedagógicas de Paulo Freire, dentro dessa realidade.

Fazendo uma breve retrospectiva, vamos às origens do nome América e ao fato de considerar a América Unida. “Hacia fines del siglo XVIII, *Nuestra América* comienza a ser registrada como totalidad. Las salvedades, los recortes y las precisiones sobre el posesivo de la frase dan cuenta de una nueva dimensión del pensar social, político y cultural de la región”⁴ (FUNES, s/d, p. 5). Nessa

linha, baseou-se o pensamento bolivariano, que tem a *unidade* da América como consigna e
 4 Tradução livre da autora: No final do século XVIII, *Nossa América* começa a ser registrada como totalidade. As ressalvas, os recortes e as precisões sobre o possessivo na frase refletem a nova dimensão do pensar social, político e cultural da região.

fortaleza, face ao domínio imperialista. Como Bolívar o dizia: “Ya que tienen un origen, una lengua, unas costumbres y una religión, deberían, por consiguiente, tener un solo gobierno que confederase los diferentes Estados que hayan de formarse”.⁵ Para além das questões políticas que a ideologia apresenta, a latinidade ou o “panlatinismo”, como foi chamado por alguns, ganha força e vai forjando esse sentimento latino-americano. Segundo Funes, em 1860 se propaga o nome de América Latina e o panlatinismo estaria baseado em uma comunidade de origens ancoradas na tradição cultural e linguística do Império Romano de Ocidente e da religião católica. Mas, sem dúvida, é a questão do imperialismo e a defesa das liberdades individuais que se destaca. É nessa linha que encontram-se os grandes intelectuais latino-americanos, como Martí, Henríquez Ureña, Haya de la Torre, Mariategui e o próprio artista uruguaio Joaquín Torres García, com sua frase “Nuestro norte es el sur”, cujas ideias contribuíram para forjar esse “pensamento”.

“Con los oprimidos había que hacer causa común, para afianzar el sistema opuesto a los intereses y hábitos de mando de los opresores”⁶, diz Martí (1891), destacando a importância de manter as raízes e de afastar o imperialismo e suas imposições. Martí foi importante na sua oposição ao protecionismo, rejeitando a existência de uma moeda única para a América, advogando pela liberdade de comércio e a multilateralidade para os países americanos. Na mesma linha, ao se referir à independência de Cuba e Puerto Rico, afirmou: “Es un mundo lo que estamos equilibrando: no son sólo dos islas a las que vamos a libertar”⁷, referindo-se ao domínio norte-americano na América Latina. Ao mesmo tempo, essa frase encerra a importância que ações pontuais podem ter em nível global não somente em termos de domínio político e econômico, mas quanto à concepção de pertença a um mundo que nos inclui.

Por outro lado, a primeira Guerra Mundial marcou uma crise de valores que regeram o século XIX. José Ingenieros fazia a seguinte reflexão: se a Europa “se suicidava” em uma guerra, onde estava a civilização e onde a barbárie? Ideias desse tipo levaram à concepção de uma nova geração e a uma nova sensibilidade, que unia o jovem com o novo, a vanguarda e a polêmica. Essa nova concepção traz a possibilidade de reconsiderar conceitos.

Henríquez Ureña (1925) destaca a identidade latino-americana como não muito definida, por assim dizer, mas como alternativa, procurando distância daquilo que se sabia que não era o almejado: “No es que tengamos brújula propia; es que hemos perdido la ajena”⁸, destacando que o espelho na Europa não teria mais vigência. Mantém a mesma linha de reconsideração de antigas concepções e reflexão sobre qual seria o rumo da América.

5 Tradução livre da autora: “Já que têm uma origem, uma língua, uns costumes e uma religião, deveriam, por conseguinte, ter um só governo que confederasse os diferentes Estados que venham a formar-se”.

6 Tradução livre da autora: “Com os oprimidos teria que ser feita causa comum, para afiançar o sistema oposto aos interesses e hábitos de mando dos opressores”.

7 Tradução livre da autora: “Trata-se de um mundo que estamos equilibrando: não são somente duas ilhas que vamos libertar”

8 Tradução livre da autora: “O fato não é que tenhamos bússola própria; e sim, que perdemos a alheia”.

Mariategui (1924) afirma que era intenção do imperialismo manter a América desunida. Dizia: “...uno de los más importantes planes del imperialismo es mantener a nuestra América dividida... El único camino de los pueblos latinoamericanos es unirse [...] esa es la gran misión de la nueva generación revolucionaria anti-imperialista de América Latina”⁹. Ainda que essa afirmação carregue forte pensamento político, a ideia de união da América traz consigo a concepção de força e identidade que hoje caracterizam aos povos das Américas Central e do Sul.

Haya de la Torre (1952) volta à questão do nome, defendendo *Latinoamérica* como um termo mais amplo, ainda que *Indoamérica* fosse mais representativo, referindo-se a um termo político que abrange a pré-história, o índio, o latino, o negro, o mestiço e o cósmico. Novamente, a ideia de união, inclusive no tempo, leva a refletir sobre o que é ser “latino-americano”.

Joaquín Torres García (1941) também pintou e escreveu sobre essa questão: “He dicho escuela del Sur, porque en realidad, nuestro norte es el sur”¹⁰, sinalizando a importância e lugar hegemônico que o sul da América deveria ter no contexto da época. Aparece, nesse sentido, nas suas pinturas, o mapa da América do Sul invertido, com o sul em direção ao norte; essa representação foi e é muito utilizada para atribuir significado ao protagonismo da América no mundo.

Essa breve retrospectiva do pensamento de autores que compuseram, por assim dizer, o pensamento latino-americano leva a considerar que essa concepção se aplica, também, ao pensamento pedagógico da região.

Ainda que os autores mencionados, bem como suas ideologias com relação à América, à colonização e à luta pela autonomia de seus povos fossem fortes, percebe-se que, desde sempre, o pensamento latino-americano esteve ligado a movimentos sociais. E isso pode ser observado ainda hoje, também nas práticas pedagógicas aliadas a esse pensamento.

Segundo Streck (2006, p. 100) “[...] os movimentos sociais constituem-se hoje em espaços privilegiados para alavancar o desenvolvimento de uma cidadania ativa e comprometida com as superações da realidade e das condições de exclusão social”. Nesse sentido, Streck aponta para a possibilidade que a experiência sentida e vivida na América Latina e a ideia de busca do que se é como conjunto de povos e nações, com características comuns na formação histórica identifique o pensamento latino-americano. Essa identidade daria conta de afastar mitos de identidades fixas e, também, do vazio que possa gerar a sensação de “orfandade”. Existe, também, segundo o autor, o risco de idealizar os movimentos sociais como entidades sagradas portadoras da verdade. Certamente, as ideias pedagógicas caminham no mesmo rumo.

Entende-se que se os movimentos populares não podem ser considerados como portadores da verdade, eles têm papel importante na cultura latino-americana, com potencial pedagógico. Gohn

⁹ Tradução livre da autora: “...um dos planos mais importantes do imperialismo é manter a nossa América dividida... O único caminho dos povos latino-americanos é unir-se [...] essa é a grande missão da nova geração revolucionária anti-imperialista da América Latina.

¹⁰ “Disse escola do Sul, porque na realidade, nosso norte é o sul”.

(2002) lembra que os movimentos sociais viabilizam formas de expressão das demandas populares. Ainda que essas demandas sejam silenciadas, é importante destacar seu papel na conscientização sobre as necessidades percebidas e o fato que algumas políticas públicas possam surgir inspiradas nelas. Diz a autora: “movimentos sociais são ações sociais coletivas, de caráter sociopolítico e cultural, que viabilizam distintas formas de organização e de expressão das demandas da população” (GOHN, 2002, p. 25). Mesmo assim, é sempre difícil o reconhecimento de outras formas de educação que não a formal, ainda que existam demandas visíveis e que podem ser atendidas.

Nesse sentido, destaca-se Paulo Freire, no Brasil, como educador que pensa a teoria aliada à prática, a ética aliada à estética e a educação como processo contínuo, que proporciona autonomia baseada nas necessidades de cada pessoa e comunidade. Essa proposta vem de encontro à educação tradicional que procura manter seus processos educativos próprios de todas as formas. É inegável que essa característica permanece e que os movimentos sociais, ao fugirem dessa “ordem” não são reconhecidos como lugares para ensinar e aprender. Nesse sentido, Paulo Freire lembra que não é suficiente tomar ou ocupar o poder em movimentos sociais, mas que é necessário reinventá-los.

Os espaços pedagógicos atuais são inúmeros. Basicamente, qualquer espaço pode ser pedagógico, já que a experiência do sujeito é a referência para que ele o seja. Pensar a própria prática, na perspectiva de Freire, é o que vai constituir o ensino e a aprendizagem, e esse pensar inclui o local: a experiência individual e da comunidade. É sobre essa base que vai ser pensada a educação. Essa ideia traz o conceito de mudança, de transformação. Se considerarmos a educação como processo histórico, ele estará sujeito a transformações. Nesse sentido, Saviani (1987, p.35) questiona “é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?”. A intencionalidade à qual o autor se refere supõe aceitação e comprometimento com a mudança, que é uma das características do pensamento pedagógico latino-americano. Ainda com relação a esse pensamento, Streck afirma que por ser herdeira de uma determinada formação histórica e cultural, essa parte do mundo conta com características próprias, que “busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e esperanças”(2015 p. 183). Essa posição é compartilhada por Dussel (1993), que fala na presença de uma “história encoberta” nos atuais processos sociais da América Latina.

Segundo Streck, “para desenvolver uma pedagogia emancipatória com características dos nossos povos, é preciso partir do encontro contraditório, porém indissociável entre cultura europeia, indígena e africana. A primeira, identificada com o projeto da modernidade burguesa, branca e capitalista, e as outras duas que carregam até hoje as consequências em termos de subalternidade e resistência: a colonialidade.” (2015, p. 184). Assim, aspectos históricos e culturais serviriam de base para pensar uma pedagogia, para reinventar, na perspectiva de Freire, uma educação dialética, que

envolva sujeitos em relações sociais historicamente estabelecidas. Esse contexto, que segundo Streck (2015), não tem sido suficientemente considerado, faz com que a tarefa do professor seja estendida, ultrapassando a sensibilização do aluno, para que ele chegue à compreensão da realidade na qual está inserido, e esse é um dos pressupostos teóricos que Saviani aponta na sua Pedagogia Histórico-Crítica.

A educação entendida como mediação no seio da prática social global é o contexto que Saviani (2005) imagina que seja exigido para um pensamento reflexivo-dialético-ação-reflexão-ação. Para Freire, um dos postulados centrais está na relação opressor-oprimido e, no caso de Dussel, na antinomia alienação-libertação (STRECK, 2015).

Streck (2010, p. 331) menciona que Paulo Freire representa um “momento de consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano... Em Freire, temos um exercício de libertação da pedagogia. Em primeiro lugar, ela se torna uma pedagogia do outro, do oprimido”. Essa libertação da pedagogia se dá ao pensar em ambos sentidos, no do opressor e no do oprimido, salientando a ideia que não se trata de inverter os polos dessa situação, e sim a superação dessa realidade. Esse pensamento freireano coincide com o clamor da América Latina por uma sociedade mais justa e igualitária, como *locus* de uma pedagogia da alteridade. A “outridade latino-americana” à qual se refere Dussel (1986), coincide com o “oprimido” de Freire e representa, ao mesmo tempo, a alteridade e a possibilidade de libertação.

Assim, considerando o que é o pensamento da América Latina e a ideologia pedagógica que a ela corresponde, entende-se que a obra de Paulo Freire vai além de apresentar uma ideologia e uma proposta para a educação. A ação vivida representa um exemplo daquilo que é possível ser feito, não só na América Latina. Essa é uma contribuição muito significativa no contexto educacional. Atualmente, com o apoio que proporcionam as redes sociais e a tecnologia, é possível conhecermos ideias e práticas pedagógicas de qualquer lugar do mundo. Nos anos 60 e 70, isso não era imaginável. Mesmo assim, as ideias de Freire não só foram conhecidas na América, na Europa e na África, mas, também, colocadas em prática, discutidas, questionadas, testadas, por alunos e professores. O mérito desse fato, naquela época, com a repercussão epistemológica, histórica e pedagógica que teve, é inegável.

Streck (2005) fala em uma matriz pedagógica latino-americana composta por práticas pedagógicas emergentes. O autor apresenta três pontos de apoio para explicitar essas teorias: o primeiro, pedagógico, representado por Paulo Freire e sua Pedagogia do Oprimido, incentivando a busca pela pedagogia do outro. O segundo ponto é sociológico, representado por Boaventura de Sousa Santos, que propõe uma sociologia das emergências (junto com a sociologia das ausências). O terceiro ponto, esboçado por Streck (2005), sugere uma pedagogia das emergências.

Existe um pressuposto, segundo esse autor, de que “junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas as suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade” (2005, p.

58). Então, existiria, sim, um pensamento pedagógico latino-americano silenciado. No mesmo sentido, Argumedo (2004) descarta a ideia de que as classes populares da América Latina tenham uma formação eclética, mistura de pensamentos, sem conteúdos essenciais, próprios. A autora defende um pensamento popular historicamente construído a partir do qual as ideias são “adaptadas, transformadas ou rejeitadas” (STRECK, 2005, p. 59). Argumedo (2004) distingue quatro períodos históricos para a constituição dessa matriz pedagógica latino-americana: 1) o das culturas pré-colombianas, 2) o das conquistas, 3) o do domínio colonial e 4) o dos processos político-culturais através da emancipação. Esses períodos contariam com estratégias pedagógicas que formam um conjunto de saberes e de práticas com relativa coerência interna própria.

Radicalidade da afirmação do lugar de onde se fala e politicidade da ação pedagógica são ideais apresentados e defendidos por Jose Martí, escritor e poeta cubano já mencionado, que também representa o pensamento latino-americano. A sua frase “Enxerte-se em nossas repúblicas o mundo; mas o tronco terá que ser o de nossas repúblicas” (MARTÍ, 1983, p. 197), reflete a centralidade que o autor dá ao pensamento em questão, não isolado do mundo, mas não menos importante.

Streck (2005, p. 64) conclui que é necessária uma teoria pedagógica plural, da qual Paulo Freire é um bom exemplo, ao propor uma “pedagogia formulada dentro de uma realidade cosmopolita, mas enraizada na realidade das classes populares”. É o agir humano, que carrega uma individualidade, mas que está aberto ao “outro”.

Ainda que frequentemente se fale (e se escreva) sobre a América Latina, suas ideias e seus pensamentos sem ter presente o processo que levou (ou está ainda levando) à sua formação, pode-se dizer que existe, sim, uma identidade latino-americana. Identidade marcada pelo protesto, pela conscientização, pela denúncia, pela mescla e pela sua gente.

No Uruguai, Ardao (1968, p. 387-368) defende uma “inteligência” uruguaia que se insere nessa identidade, mas, ao mesmo tempo, traz novos elementos, através de Pedro Figari (1861-1938), pintor, advogado, político, escritor e jornalista uruguaio, e de Carlos Vaz Ferreira (1872-1958) escritor e pensador uruguaio, advogado, reitor da Universidad de la República nos períodos de 1928 a 1931 e de 1935 a 1941, e decano da Faculdade de Humanidades. Segundo Ardao (1968), Carlos Vaz Ferreira que recebeu influência de Stuart Mill e do positivismo, convocou os professores a terem “consciência completa” das diretrizes da educação. As ideais de tendência crescente e gradual estiveram presentes em seu discurso, incentivando a penetrabilidade e escalonamento no ensino e na aprendizagem. É inegável, também, a influência de Dewey nesses autores e, por conseguinte, no pensamento pedagógico do Uruguai, por meio do princípio da continuidade, que diz respeito à constante reorganização e reconstrução da experiência e traz a reflexividade para o princípio de interação, já que a experiência implica certo grau de reflexão.

O surgimento da Escola Nova não tem efeitos imediatos no Uruguai. O fundamento filosófico da educação continua sendo positivista, influenciado por Piaget. Contudo, a questão latino-americana, também, impregna a cultura local e o próprio conceito de cidadão e de humano. Nesse sentido, cabe lembrar Streck (2005, p. 69) que, fazendo referência ao cientista social venezuelano Olmedo (1993), argumenta que “a episteme não é pensada, mas pensa-se dentro dela”, no sentido que ela definiria as “condições de possibilidade do que se pode pensar, conhecer e dizer em um momento histórico determinado. Como os autores latino-americanos, em geral, defendem, a cultura local não é eclética, formada por uma soma de elementos desconexos e, sim, formada a través de um pensamento popular historicamente construído. Na *Pedagogia da Autonomia*, a questão do inacabamento do ser humano remete ao inacabamento e desenvolvimento da própria América Latina. A busca histórico-sócio-cultural à qual Freire se refere, quando fala da inconclusão, também permite essa aproximação. Assim, vida e obra conversam com a história que esboça a América Latina.

Muitos dos autores que formaram, por assim dizer, o pensamento pedagógico latino-americano, foram também, grandes figuras da literatura da região. Essa observação é significativa para este estudo, já que a literatura dos países vizinhos traria essa bagagem histórica, além de cultural, que ajudaria a entender os povos, para com eles interagir em diversos âmbitos. Por meio da literatura, os alunos dos países vizinhos teriam contato com os ideais políticos e educacionais daqueles países. É inegável que ao ler Galeano, por exemplo, um aluno brasileiro irá ter uma imagem do sentimento do autor e de seu povo perante as condições que a ditadura da época impunha. Ao mesmo tempo, a riqueza do texto literário está ali presente.

Ainda que o intuito deste trabalho não seja estudar literatura comparada, pode-se dizer que os mesmos autores que nos mostram a realidade, mostram também a ficção, ao fazer estudos desse tipo. Quanto aos aspectos culturais, vale citar Santos (2013) que, em sua tese, apresenta um estudo de literatura comparada entre Rodó e Monteiro Lobato, analisando a ideia de formação da nação, tema recorrente no final do século XIX e início do século XX. Nesse trabalho, a autora mostra que enquanto as personagens de Monteiro Lobato preocupam-se com o fortalecimento da economia, as de Rodó o fazem pelo fortalecimento da base intelectual do Uruguai. Nesse exemplo, vislumbra-se, mais uma vez, a possibilidade de conhecer a idiossincrasia de um povo através da literatura. E esse poderia ser um ponto de partida para a comparação de culturas e currículos brasileiros e uruguaios.

2.3 Leitura e experiência literária na interação cultural

A comparação de culturas passa por e se expressa através da literatura. É nela que podemos perceber sentimentos, crenças, ideais, realidades, sonhos e a vida mesma.

Antes de abordar a importância da experiência literária, é necessário definir o que é literatura.

Para isso, recorre-se a Cándido, que afirma

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 2011, p. 176).

Vista desse modo, para o autor, ela “aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CÂNDIDO, 2011, p. 176).

Cada sociedade, segundo a sua cultura, cria suas manifestações e é através delas que pode-se entender o mundo. É por esse motivo que a literatura entra nos currículos e passa a fazer parte importante do processo educativo. Valores, experiências, formas individuais e coletivas de ver o mundo e agir nele são expressas nas obras literárias. A complexidade da sua natureza explica seu papel “contraditório” e “humanizador”, nas palavras de Cándido (2011, p. 178). A percepção e visão de mundo ficariam enriquecidas, pela literatura, que é uma “necessidade universal imperiosa” e que constitui um “direito das pessoas de qualquer sociedade” (Cândido, 2011, p. 182). Ao mesmo tempo que a literatura é apresentada como necessidade universal e capaz de ampliar a visão de mundo, ela pode revelar situações de opressão e caberá à sociedade permitir que essa situação seja mantida ou que ela seja denunciada. Essa relação da literatura com os direitos humanos é exposta com clareza por Cándido:

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. (CÂNDIDO, 2011, p. 188)

Nessa mesma linha, mas referindo-se às *Humanidades* como fonte imprescindível para a formação, Nussbaum (2010) apresenta motivos e reflexões que fundamentam o lugar importante que as artes têm no desenvolvimento da imaginação e de valores. A autora fala de uma “imaginação narrativa” e da possibilidade de desenvolvimento do sentimento de alteridade, a busca pela emoção do outro (‘look for emotion in others’, p. 102) A autora se apoia em Dewey e Tagore, para defender as artes como um dos locais onde se cultiva a imaginação e a compreensão. Os “olhos interiores” ou “inner eyes” (NUSSBAUM 2010, p.107) aos que a autora se refere trazem essa capacidade de sentir com o outro, complementado pela conceito de “pontos cegos” ou “blind spots”, que seriam questões específicas de cada cultura que causam mal-estar social. Refere-se aos mesmos como situações sobre as quais pode-se refletir sobre a questão da alteridade e o respeito pelo “outro”, através das artes, dentre elas, a literatura.

Ordine (2016) também defende a “útil inutilidade” da literatura, citando várias obras que permitem despertar para a cultura do outro e refletir sobre a própria, trazendo à tona a problematização da formação de valores e aspectos culturais que passam despercebidos ou são ignorados.

Ambos autores fazem referência à comercialização do ensino, visando à aproximação ao mercado, para formar pessoas “capazes” de fazer frente às exigências atuais, imediatistas e técnicas que a sociedade impõe. No entanto, o debate sempre é renovado e, pensando na literatura na escola, outros autores aproximam a literatura com as competências que o mercado exige, na formação de habilidades, competências e valores.

Coelho (2000) vem complementar essa ideia, ao comparar a literatura com um “fio de Ariadne” no labirinto do ensino e recorre a Morin (1997), para referir-se à literatura, junto com o teatro e o cinema, como “escola de complexidade humana”. A autora vai mais longe, chegando a propor a articulação de saberes, com base nos temas transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, através da literatura. A literatura como “exercício de vida” que se realiza com e na linguagem serviria de eixo, ou tema transversal para interligar diferentes unidades de ensino, propostas pelos Parâmetros Curriculares.

Certamente, todos os temas nos quais possamos pensar serão encontrados na literatura e o mérito da proposta de Coelho (2000) é inegável. Mostra que muito pode ser feito para que a literatura passe a ocupar um lugar de destaque nos currículos, em particular, e na educação como um todo.

Também na perspectiva de valorização da literatura, Todorov (2009) diz que a literatura ajuda a viver e que amplia o nosso universo, incentivando a “compreender melhor o homem e o mundo” (p. 32). O autor destaca que, apesar do valor inegável da literatura para a vida, no ambiente escolar fica-se, muitas vezes, na análise estrutural, o que viria a interferir na construção de sentido. Diz o autor: “... em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim” (TODOROV, 2009, p.31). Ainda, o autor aproxima a experiência literária à experiência humana quando afirma: “como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos” (TODOROV, 2009, p. 77). Reconhecendo a dificuldade que poderia significar a leitura de clássicos para os jovens, defende a ideia de “encorajar a leitura por todos os meios” (p. 82), possibilitando ao jovem leitor o acesso a obras adaptadas ou resumidas, para que elas possam fazer parte da experiência literária dos jovens, não pela análise estrutural e, sim, pelo fim. Afinal como diz Vargas Llosa (2005), em sua obra *A verdade das mentiras*, toda obra guarda uma verdade, ainda que ela seja transmitida mediante a ficção (mentiras).

Vemos que, com base em vários autores, o encorajamento para a fruição do texto literário é forte. Já Colomer reflete sobre a situação do ensino da literatura e da leitura literária e reitera a

posição de Todorov. Para a autora, sempre é melhor ler uma obra adaptada do que não lê-la. A autora destaca a importância da literatura como “vínculo de referência coletiva”, que dialoga com a proposta deste estudo, no que se refere à experiência literária compartilhada entre jovens do Uruguai e do Rio Grande do Sul. Para a autora, “andar entre livros” é a condição essencial da educação literária das novas gerações. Abordando mais especificamente o livro em si, a obra escolhida para ler, a autora entra em um campo ao qual os outros autores citados não fizeram referência: a definição das obras literárias para estudo. Como veremos nos procedimentos metodológicos desta tese, a análise documental mostra que a definição concreta das obras literárias a serem estudadas não aparece nos documentos brasileiros. Nos documentos do Uruguai, aparecem especificadas as obras propostas para cada ano do *Bachillerato diversificado*, ainda que o professor possa fazer escolhas dentre os autores sugeridos. Segundo Colomer (2011), estabelecer critérios prévios é essencial para definir as obras literárias a serem lidas no âmbito escolar. Esses critérios vão aparecer nos documentos estudados, tanto no Plano Nacional de Educação de ambos países, quanto nas orientações curriculares. O lugar que a literatura ocupa em um e outro currículo está atrelado a esses critérios, na forma de concepções de ensino e aprendizagem de literatura. Esse tema será abordado no capítulo 4.

3 DOCUMENTOS NACIONAIS

Neste estudo, a análise de documentos servirá de base para refletir sobre as políticas públicas nacionais e do Uruguai. É à luz dos documentos que as práticas serão analisadas e que as vozes de estudantes e professores serão ouvidas. Como produtos culturais, resultado de vivências, necessidades e aspirações dos povos, eles guiam e conduzem a educação, no caso que nos ocupa, muitas vezes, por um longo período, constituindo-se como orientadores das práticas. Chartier considera que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (1991, p. 545).

As relações de força, das quais fala Chartier, nas regiões às que se refere este estudo (Uruguai e Rio Grande do Sul) são comuns, em várias situações, tempos e lugares. Por esse motivo, a análise de documentos se torna imprescindível, já que os documentos utilizados para compor o estudo representam a inserção em um espaço, que mostra a relação entre os sujeitos que dele se apropriam.

Luchese afirma que o documento não é uma produção natural, assim como não o é a sua preservação no tempo. A autora sugere alguns questionamentos cujas respostas, certamente, vão ilustrar o estudo proposto: “Qual o contexto social, cultural, econômico e político em que esse documento foi produzido? Quem o escreveu? De que lugar social? Para quem escreveu? Quem foram os seus interlocutores?” (LUCHESE, 2014, p. 151). A resposta a essas perguntas vai guiar o percurso reflexivo para nos aproximarmos a uma comparação situada através dos documentos.

Faria Filho (1998, p. 123), com base em documentos legais da área da educação, também, aponta para o fato de que “a análise da legislação isoladamente não é suficiente” e que é necessário um “cruzamento de fontes intenso”. Por outro lado, o mesmo autor pondera que algumas informações são encontradas somente na legislação, como o ordenamento legal do processo pedagógico, estabelecimento do repertório discursivo que a legislação põe à disposição e o emaranhado de práticas e representações que estão em torno à legislação. Quando a escola está no centro dessa análise, temos que considerar não somente os sujeitos diretamente relacionados com ela, mas todo um conjunto de instituições sociais, políticas e até econômicas, que orientam as práticas.

3.1 Síntese do contexto social e político no Uruguai e no Brasil nos últimos 30 anos

Os acontecimentos sociais e políticos nos últimos trinta anos permitem visualizar não somente a realidade da época em que os documentos foram escritos, mas o antes e o depois, revelando expectativas e possíveis heranças daquilo que está, legalmente, posto. A legislação aqui estudada é

resultado dessa história e muitos fatos históricos e políticos unem o Brasil e o Uruguai em algum ponto. A própria colonização já apresenta a ambos países em situações de resistência, reflexão e adequação, que fluem, até hoje, adquirindo os matizes da contemporaneidade.

Para fazer a síntese dos contextos, é inevitável ir e vir, cruzar a fronteira e voltar, afastar-se no tempo e retornar ao presente. Desta forma, o estudo inicia-se olhando para o Uruguai de hoje e constatando que o acesso à educação (inicial, média, técnica, terciária) tem crescido de forma significativa nas últimas décadas (INEED, 2015, p. 20). Conforme documento do INEED (Instituto Nacional de Evaluación de la Educación) de 2015, que aborda o contexto social, político e econômico da educação no Uruguai, ao longo de meio século, o Uruguai viveu mudanças profundas em diversos planos. A demografia, a distribuição da população, a composição das classes sociais e os núcleos familiares, os meios de comunicação, a circulação da informação, a economia, a estrutura do mundo empresarial e o mercado de trabalho sofreram mudanças visíveis. A política, suas instituições e atores também são outros, implicando novas regras e reformas.

A educação não ficou alheia a esses processos; ela também mudou. As transformações políticas, econômicas e sociais geraram oportunidades e problemas. Visualizar a educação além de um sistema de ensino formal continua sendo um dos desafios mais urgentes e o desempenho do sistema educativo incidiu sobre a economia, a sociedade e a política. A partir dessa interação, podem-se distinguir diferentes etapas, que mostram as perspectivas da educação no Uruguai, e que são, em ordem cronológica: da CIDE (Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico) ao autoritarismo (1961 a 1984), redemocratização e primeiro ciclo de reformas (1985-2004) e segundo ciclo de reformas e contas pendentes (2005-2014)

A educação nos anos 60, à luz da CIDE e da Constituição de 1967, que estabelecia a necessidade de afirmar o poder do presidente sobre o parlamento e dos partidos sobre as corporações, deveria estar a serviço do desenvolvimento (do crescimento econômico e do bem-estar social). Nesse sentido, foram sugeridas algumas “medidas e ações”, que transformariam a educação em uma alavanca do desenvolvimento econômico e social. Dentre essas medidas e ações, constava a criação de salas de aula para o ensino médio e a política educativa diferenciada por meios socioculturais, compensando a insuficiência cultural dos alunos de níveis mais baixos. O plano do CIDE, como um todo, não chegou a ser cumprido na íntegra. Contudo, muitas das ideias propostas nesse contexto chegaram a se arraigar. Uma delas foi, precisamente, a noção do vínculo estreito entre educação e desenvolvimento, perspectiva de forte influência desenvolvimentista a nível global.

Durante a segunda metade do século XX, o índice de crescimento econômico do Uruguai foi pouco significativo, se comparado com o de outros países líderes da economia internacional (BÉRTOLA, 2000). Esse índice é associado ao baixo volume e qualificação da força de trabalho, taxa reduzida de investimento em capital físico e nível de inovação tecnológica muito pobre. O

crescimento econômico e o nível da inovação tecnológica inexpressivos são considerados, segundo documento do INEED, diretamente relacionados com a educação, já que esses índices estão atrelados à média de anos de educação que os indivíduos que integram a população economicamente ativa apresentam. Por outro lado, ainda que o Uruguai tenha sido colocado mais perto dos países desenvolvidos, em termos de matrículas e alfabetismo, o ritmo de aumento da média de anos de educação da população ativa tem se mantido inferior, inclusive de países menos desenvolvidos. De todas formas, é importante a diminuição de pessoas com ensino superior completo, o que teria relação direta com o baixo dinamismo da inovação tecnológica, segundo o relatório mencionado.

O processo político das décadas de 60 e 70 teve um caráter autoritário, acompanhado de quebra institucional. O movimento estudantil, organizações de esquerda e manifestações culturais se transformaram em atores políticos de primeira ordem (Markarian, 2012, apud INEED, p. 23). Alguns autores, como Romano (2010), consideram os anos de 1970 a 1975, os momentos chave de ruptura institucional, com intervenção dos organismos da educação por parte do Poder Executivo. Essa intervenção se aprofundou em 1973, época do golpe de Estado, no mês de junho.

A principal inovação da época fica por conta da criação do Conselho Nacional de Educação (CONAE), responsável por reger, coordenar e administrar o ensino primário, normal, secundário e industrial (Artigo 7). Tinha um caráter autônomo com respeito ao Poder Executivo, ainda que era ele quem designava os integrantes do conselho diretivo. Do CONAE dependiam três conselhos, de três membros cada, para administrar as ramas tradicionais do ensino.

O regime cívico-militar cortou a maior parte dos circuitos de reprodução do capital cultural do corpo docente e inspeção, o que acabou por afetar, a longo prazo, a qualidade dos recursos humanos do sistema educativo.

Nesse contexto político e social, surge, logo após a ditadura, a preocupação pela retomada da economia e, junto com ela, a preocupação com a igualdade e a equidade. Todos esses temas estiveram presentes nas deliberações e negociações da transição. A Concertação Nacional Programática (CONAPRO) constituiu um acordo interpartidário que permitiu recompor as instituições, logo na saída da ditadura. A reorganização do sistema educativo deu lugar à lei de educação, votada em março de 1985, concebida como lei de emergência por um prazo de dois anos. Todavia, na realidade, os desafios foram muitos e a lei, em cujo texto contava que teria vigência por dois anos, ficou firme por mais de vinte anos, até a sanção da Ley General de Educación, em 2008.

No âmbito econômico, entre os anos de 1963 e 1983, houve uma queda ininterrupta do salário real. É uma tendência que vinha acontecendo desde os anos 50 que se deteve só trinta anos mais tarde quando o salário real se estabilizou em um nível que correspondia à metade do de 1963. Nos anos de 2002 e 2003, sofreu nova queda. Após começou uma recuperação que, em 2010, superou o nível do ano de 2001 e em 2013, chegou a um nível próximo ao de 1976. Essa queda do salário real

levou as famílias a procurarem estratégias para compensar os efeitos; dentre elas, aumento de horas de trabalho, incorporação de mais integrantes da família ao mercado de trabalho e busca de oportunidades fora do país. Também, entre os anos 1960 e 1990, surgem novas realidades, como o aumento do número de pessoas com mais de um emprego, da economia informal, da participação feminina no mercado de trabalho e emigração de importantes contingentes da força de trabalho, que superaram, e muito, o ingresso de imigrantes, por motivos culturais, políticos e também, econômicos.

Quanto ao planejamento no Brasil, é importante mencionar que ganharia força com o Governo Juscelino Kubitschek, já nos anos 50, com o Plano Nacional de Desenvolvimento, conhecido como Plano de Metas, elaborado a partir de diagnósticos, ainda no segundo Governo Vargas, da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Esse diagnóstico indicava os “pontos de estrangulamento” da economia brasileira, e as metas, que eram 30, divididas em cinco setores - energia, transporte, alimentação, indústrias de base e educação – voltadas para o que eram chamados de “obstáculos estruturais”. Posteriormente foi acrescentada a meta 31, conhecida como meta-síntese: a construção de Brasília. A educação aparecia na meta 30, e tinha por objetivo intensificar a formação de pessoal técnico e orientar a educação para o desenvolvimento. Vale dizer que “educação, no planejamento, é vinculada ao desenvolvimento”. (BORDIGNON, 2011)

Se, antes da ditadura, existia a exigência de contribuir para o desenvolvimento econômico, em época de estancamento e de inflação, na época posterior, houve agudização dos problemas sociais, como pobreza, marginalização e desigualdade.

No Brasil, esses problemas também ocorreram e permanecem até hoje, sendo que a desigualdade tem sido motivo para implementação de “políticas afirmativas” (HADDAD, 2013, p. 9) durante os governos Lula e Dilma. O autor se refere à importância de manter essas políticas “para corrigir desigualdades, apoiando aos que têm menos condições para acessar direitos por causa da sua condição de classe, gênero, raça, idade, local de moradia, ou qualquer outro fator”.

Segundo Arretche (2015, p. 423), dois alicerces da ciência social comparada foram abalados pela trajetória da desigualdade nos últimos 50 anos. O primeiro, aquele que sustentava que a democracia levaria à redução das desigualdades sociais nas economias avançadas e o segundo, que essa rota virtuosa estava interdita ao Brasil. Essas expectativas não se confirmaram. As democracias experimentaram crescimento significativo da pobreza e da desigualdade a partir dos anos 70 e, no Brasil, ela vem caindo sistematicamente, desde que a democracia se consolidou. Assim, segundo a autora, a relação entre democracia e desigualdade ainda não é bem conhecida pelas ciências sociais.

Estudo feito por Arretche sobre o Brasil mostra que, sob o regime democrático contemporâneo, a desigualdade foi reduzida em muitas dimensões. Caiu a desigualdade de renda, melhorou o acesso ao Ensino Fundamental, à energia elétrica e à coleta de lixo, diminuiu a associação entre pobreza e falta de acesso aos serviços básicos, dentre outras mudanças. Ainda que essa melhora seja visível, ela, certamente, não acompanha o alto índice de desenvolvimento econômico do Brasil.

A mesma autora afirma que, a economia brasileira cresceu espetacularmente entre 1960 e 1980, triplicando o PIB. Esse crescimento esteve acompanhado pela acelerada desruralização e precária absorção de trabalhadores não preparados nas ocupações urbanas. Essa situação foi vivida, principalmente, na região nordeste do Brasil, onde aconteceram deslocamentos populacionais massivos, com volume de 10 milhões de migrantes por década. Ao mesmo tempo que a situação na área urbana melhorava, a da área rural ficava cada vez mais carente, mesmo em serviços básicos de estrutura residencial.

Assim, a desigualdade não ficaria atrelada somente à renda. A complexidade dos contextos, e a do Brasil em particular, permite ver melhoras em qualidade de vida de algumas camadas sociais da população mais pobre e diminuição da desigualdade. As políticas, por si sós, não são suficientes para amenizar a desigualdade, a recuperação de renda, a melhoria do transporte ou da escolaridade. A organização social desempenha papel muito importante, que pode acontecer de forma silenciosa, como, por exemplo, o comportamento das mulheres, que é um fator muito relevante, com a sua inserção no mercado de trabalho e as mudanças sociais que essa conduta acarreta.

A população mais diretamente dependente do salário mínimo, entre os anos 1992 e 1995, viu diminuição da distância em relação aos ricos, ainda que essa redução tenha significado uma razão de 35 vezes durante a década de 90.

É nesse período que começa a se delinear uma política de educação, sob a nova Constituição, com a elaboração, pelo MEC, em 1993, do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003. O Plano Decenal foi fruto de compromisso assumido pelo Brasil com o cumprimento das resoluções aprovadas na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas e Banco Mundial.

3.2 A força da legislação no Brasil e no Uruguai: diretrizes internacionais

A legislação como fonte de estudo da história da educação é apontada por Faria Filho (1998) como “dispositivo de conformação do campo e das práticas pedagógicas”, portanto, não desvinculada dos debates atuais. Os documentos se constituem, desse modo, como linguagem e prática social. Daí a importância, para este estudo, de considerá-los e analisá-los, junto com seus

contextos e historicidade. O autor aponta para o fato de que a legislação se constitui como fonte e objeto das investigações.

Contudo, quando trabalhamos com dois contextos diferentes, em dois países, as fontes e objetos se multiplicam. A conformação dos campos, da qual fala Faria Filho, se dá em culturas diferentes e em tempos diversos. Por esse motivo, também, as práticas pedagógicas podem nem sempre ser reflexo fiel daquilo que está posto na lei. Essa relação de conformidade entre a lei e a prática determina a força da lei, à qual fazemos referência, acompanhada, é claro, pelo contexto cultural e político de cada país, na implementação das leis.

Todavia, é importante destacar que muitas políticas públicas têm origem em acordos internacionais que, por esse motivo, acabam sendo comuns ao Brasil e ao Uruguai, por exemplo. Já mencionamos a influência dos organismos internacionais nas políticas em geral e, no âmbito deste estudo, que ocorre na esfera da educação no Brasil e no Uruguai, frequentemente, leis e normativas provêm da mesma norma maior, em nível mais elevado na hierarquia econômica mundial.

O Plano Decenal de Educação para Todos, ao qual se fez referência, visava à oferta e melhoria da qualidade da educação fundamental, para assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem a “necessidades elementares da vida contemporânea”. Esse objetivo amplo era desdobrado em sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação, que compreendiam a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho.

Mencionava-se, também, a universalização de oportunidades para alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento com ampliação de acesso, com ambiente adequado à aprendizagem e o incremento de recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, estabelecimento de canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Esse Plano que definia as estratégias para a universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo e as medidas e instrumentos de implementação, foi aprovado pela UNICEF e pelo Banco Mundial no encontro de Nova Delhi, em 1993. Nessa ocasião, reuniram-se os nove países mais populosos do Terceiro Mundo. A publicação do INEP “Educação para todos: avaliação de uma década”, produzida a partir do I Seminário Nacional sobre Educação Para Todos, realizado em Brasília em 10 e 11 de junho de 1999, a Conferência Mundial de Educação para Todos analisa o desenvolvimento da educação no Brasil na década de 90 e faz um balanço da implementação dos compromissos de Jomtien.

No referido Seminário, Gadotti avaliou que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) permitiu atender, em parte, a dois eixos do Plano - fortalecer o regime de colaboração e melhorar o salário

dos professores – e tornou a universalização do ensino obrigatório, de fato, prioridade absoluta da política educacional. No período, o acesso ao Ensino Fundamental foi praticamente universalizado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, também, foram colocados em prática, a partir desse momento.

No mês de maio de 2014, duas importantes reuniões referentes à agenda internacional da educação aconteceram, a Reunião Mundial Educação Para Todos e a *7ª Reunião de Consulta Coletiva a Organizações Não Governamentais sobre Educação Para Todos*.

A primeira, *Reunião Mundial sobre Educação Para Todos* (GEM 2014 – Global EFA Meeting em inglês), foi realizada entre os dias 12 e 14 de maio, em Mascate (Omã). Na sequência, entre os dias 21 e 23 de maio, aconteceu a *7ª Reunião de Consulta Coletiva a Organizações Não Governamentais sobre Educação Para Todos* (CCNGO/EPT), em Santiago do Chile.

A GEM 2014 foi a última reunião global dos parceiros envolvidos na agenda Educação Para Todos (EPT) antes da Conferência Mundial de Educação, sediada pela Coreia do Sul, em maio de 2015, e que marcaria o prazo final das metas EPT firmadas em Dakar, no ano 2000.

A GEM reuniu Ministros de Educação e membros da UNESCO, representantes das agências conveniadas a agenda EPT, organizações regionais do sistema das Nações Unidas, organizações da sociedade civil, setor privado, institutos de pesquisa e fundações. O objetivo principal foi avaliar criticamente os progressos sobre a agenda Educação Para Todos baseados nos Relatórios de Monitoramento EPT e nos relatórios regionais. O encontro também buscou garantir que a agenda Educação Para Todos permanecesse no pós-2015, superando a ameaça de alguns setores de extingui-la, o que diminuiria o campo das metas em educação que passariam a contar apenas com uma das metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Fonte: www.acaoeducativa.org.br

O encontro teve como resultado importantes avanços quanto à definição de um objetivo abrangente em educação e sete metas globais, para apoiar a sua viabilidade. O objetivo foi “garantir educação de qualidade, equitativa e inclusiva e educação ao longo da vida para todos até 2030”.

As sete metas propostas indicam o ano de 2030 para conseguir alcançar inclusão e preparação de crianças, jovens e adultos através da educação de qualidade, gratuita e compulsória, com atenção particular à equidade de gênero e aos mais marginalizados, mencionando a escrita e as matemáticas. Quanto aos jovens e adultos, propõe-se o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para ingressar no mundo do trabalho e o esforço rumo à consecução de cidades sustentáveis e pacíficas.

As metas contemplam, também, os professores, que deverão ser “qualificados, profissionalmente capacitados, motivados e bem apoiados” e, ainda, a alocação de recursos do Produto Interno Bruto (PIB) dos países “ou ao menos 15-20% de seu gasto público em educação, priorizando os grupos mais necessitados; e fortalecendo a cooperação financeira para a educação, priorizando os países mais necessitados.”

Na semana seguinte ao GEM, entre os dias 21 e 23 de maio, aconteceu a *7ª Reunião de Consulta Coletiva às Organizações Não Governamentais sobre Educação Para Todos* (CCNGO/EPT), em Santiago do Chile. Essa reunião foi convocada pela UNESCO e contou com a

participação de ONGs nacionais, regionais e internacionais. Teve por objetivo discutir os alcances e desafios sobre a agenda em construção do Educação Para Todos pós-2015. A Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE) juntamente com o Fórum Chileno pelo Direito à Educação foram os anfitriões do encontro.

As organizações presentes reafirmaram a Declaração de Mascate, mas chamaram a atenção para o refinamento das metas, apresentando quatro pontos centrais a serem melhorados:

a) Educação e cuidados na Primeira Infância devem ser reintegrados a meta 1 para ser consistente com o Quadro de Ação de Dakar e com a Declaração de Moscou 2010, reconhecendo, assim, explicitamente essa como a primeira etapa na educação.

b) As metas em Educação de Jovens e Adultos devem refletir a atual proposta mais ambiciosa apresentada pelo *Open Working Group*, que demanda 100% de alfabetizados até 2030.

c) Educação secundária e educação superior devem ser explicitamente nomeadas na meta 4, e as porcentagens não devem ser diferentes para jovens e para adultos.

d) Uma meta de financiamento deve ser mantida por ser essencial para o alcance da agenda de educação para todos. Isto inclui a introdução de um compromisso claro dos países doadores para reverterem o declínio na ajuda e assistência humanitária para a educação.

De acordo com a assessora de Relações Internacionais da Ação Educativa, Filomena Siqueira:

As organizações e movimentos da sociedade civil têm atuado sobre a agenda internacional de educação buscando garantir que suas metas para o período 2015-2030 sejam pautadas pela lógica de direitos humanos, garantindo uma educação equitativa, pública e de qualidade para todos e todas e que seja garantida ao longo de toda a vida através de espaços de educação tanto formais como não-formais. As metas a serem acordadas precisam atender e fomentar uma educação cidadã global voltada para o desenvolvimento sustentável em seus múltiplos aspectos. (AÇÃO EDUCATIVA, 2020)

Em documento intitulado *Revisión Nacional de la Educación para Todos*, de 2015, faz-se uma apresentação do movimento de Educação para Todos, colocando-o como um compromisso mundial para oferecer educação básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos. Explica-se que essa iniciativa iniciou com a Conferência Mundial de Educação para Todos celebrada em 1990, sob os auspícios da UNESCO, do PNUD, do FNUAP, e da UNICEF e o Banco Mundial. Os participantes, segundo o documento, apoiaram uma “visão ampliada da aprendizagem” e acordaram universalizar a educação primária y reduzir massivamente o analfabetismo até o fim do decênio. Dez anos mais tarde, em Dakar, no Senegal, o compromisso de conseguir a Educação para Todos até 2015.

Ainda que a Educação para Todos (EPT) seja uma aliança mundial que requer compromissos e esforços de todos os Estados Membro, organizações internacionais, organismos bilaterais, sociedade civil e o setor privado, a UNESCO recebeu a tarefa de coordenar a dinâmica coletiva para o cumprimento dos objetivos.

O Uruguai, como membro da UNESCO, está envolvido em colocar em funcionamento estratégias para conseguir os objetivos apresentados em Dakar. As instituições responsáveis pela aplicação do mecanismo de coordenação da EPT são os Componentes do Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) no Uruguai. O Ministerio de Educación y Cultura tem um papel regulador e coordenador geral, mas não conta com predomínio hierárquico sobre os processos que definem aspectos programáticos dos dispositivos educativos públicos. Nesse sentido, é um pouco diferente de outros sistemas educativos, nos quais os ministérios de educação são diretamente encarregados do design e execução das políticas na área.

O SNEP está integrado pelo Ministerio de Educación y Cultura, a ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) – organismo autônomo para a administração e condução da educação pública não universitária – e a UdelaR (Universidad de la República), organismo autônomo para a administração e condução da educação pública universitária. Existe também, desde 28 de dezembro de 2012, a Universidad Tecnológica, criada pela Lei 19.043, como organismo autônomo.

Cabe ao MEC o desenvolvimento dos princípios gerais da educação, facilitando a articulação entre as políticas educativas nacionais e as políticas de desenvolvimento humano, cultural, social, tecnológico e econômico; é, também de sua competência relevar, confeccionar e difundir as estatísticas do setor, no marco do Sistema Estadístico Nacional. A Dirección de Educación do MEC participa da Comisión Coordinadora de la Educación Pública, do Consejo Nacional de Políticas Sociales e do Plan CEIBAL e apoia tecnicamente a Comissão ad hoc de Acreditación Regional.

Essa descrição de eventos e processos mostra a inter-relação existente entre os países e suas políticas educativas, que não permite que as decisões, normativas e mesmo políticas públicas se distanciem muito nos diferentes países.

3.3 Documentos e variáveis analisados

A seleção dos documentos analisados foi feita considerando a sua equivalência quanto ao conteúdo e ao lugar social, quem os escreveu e a quem estão dirigidos, focando o ensino médio, que é o ponto alvo deste estudo. O quadro 1, que segue, apresenta os documentos lidos e analisados.

Quadro 1 – Documentos analisados

BRASIL	URUGUAI
Constituição Federal (1988)	Constitución de la República Oriental del Uruguay (1996)
LDB – Lei de Diretrizes e Bases – LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.	Plan de Reformulación de Currículos (2006)
Plano Nacional de Educação (2014-2024)	Plan Nacional de Educación (2010-2030)

Plano Estadual de Educação (2015)	Ley General de Educación (2008)
Reestruturação Curricular para Ensino Fundamental e Médio- Documento orientador (2016)	
Base Nacional Comum Curricular (2017)	

Fonte: Aatoria própria.

A Constituição de um país é o documento legal mais significativo de uma nação, que orienta e dá o tom a todas as outras normas, em diferentes áreas, proporcionando concepções nacionais sobre os aspectos mais diversos da vida. Por esse motivo, considera-se fundamental rever as constituições do Brasil e do Uruguai, focando as questões referentes a educação ali postas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), do Brasil, dispõe sobre praticamente todos os aspectos da educação, sejam eles, pedagógicos, legais e trabalhistas. O documento que mais se assemelha à LDB, no Uruguai, parece ser o Plan de Reformulación de Currículos, de 2006. Ainda que o documento uruguaio não trate sobre aspectos trabalhistas, por exemplo, ele sugere bases e diretrizes para o ensino.

Os Planos Nacionais de Educação são documentos equivalentes, no sentido que provêm da mesma fonte orientadora internacional; é no âmbito dos encontros internacionais que surgem as metas e diretrizes para a educação dos estados membro. Por esse motivo, ambos são estudados e comparados. Cabe destacar que, no Brasil, existe um Plano Estadual de Educação, que também é incluído na análise, já que o estudo é feito no Rio Grande do Sul e é esse o documento que vai estar presente nesse contexto. No Uruguai, não existe documento similar, já que, pela organização política do país, e por sua própria dimensão, a legislação nacional vale para todo o território nacional. Contudo, temos a Ley General de Educación, que contempla o país como um todo, considerando as especificidades regionais.

A reestruturação curricular no Brasil tem ocupado os últimos anos, sendo alvo de muita discussão e reflexão, tanto por parte de gestores quanto de educadores de todos os níveis, plasmada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, recentemente aprovada. No Uruguai, esse debate se dá com o Plan de Reformulación Curricular, que aconteceu dez anos antes, em 2006. Posteriormente, as discussões não chegaram à elaboração de novo documento, ainda que elas continuem. Em geral, percebe-se que, no Uruguai, as decisões e mudanças parecem acontecer mais lentamente que no Brasil, ainda que as discussões neste último, também, sejam longas e admitam a participação de diversos setores da população.

Como suporte, serão considerados documentos internacionais que antecedem e orientam os planos de educação, que são os elaborados pela UNESCO, OCDE e órgãos internacionais, assim como os documentos que apresentam resultados de avaliações como o PISA. Também serão utilizados os relatórios apresentados à UNESCO, por ambos países, que sintetizam os avanços

referentes às metas a ser atingidas, censos escolares e mapeamento da realidade educacional em cada país.

O objetivo ao analisar essa documentação é entender como, ou por que caminhos, a literatura chega ao ensino médio em um e outro país, levando em consideração as questões antes mencionadas para podermos proceder à análise comparativa. Todavia, devido à grande quantidade de documentos e ao fato que eles estão sofrendo mudanças, e considerando que este estudo está limitado ao Estado do Rio Grande do Sul, somente alguns servirão de base para proceder à comparação.

Voltando à afirmação de Faria Filho de que é só na legislação que podemos identificar alguns aspectos que nos ajudarão a entender e pensar as práticas, propõe-se revê-la, de forma sucinta e direcionada para o objetivo deste estudo.

Devido ao caráter sócio-histórico comparativo que este trabalho propõe, foi apresentada uma síntese do contexto social e político do Brasil e do Uruguai, nos últimos trinta anos, com a finalidade de situar a educação como um todo, e os documentos em particular, em dito contexto. Em função do recorte do estudo, alguns documentos do estado do Rio Grande do Sul serão mais relevantes que os de âmbito nacional. Todavia, os documentos nacionais são apresentados e analisados para fornecer a origem e base do documento estadual que dele deriva.

Outro aspecto a levar em consideração é que a legislação uruguaia vale para todo o território nacional. Existem poucas normativas que se aplicam somente a um departamento e não a outro. Isso constitui uma diferença substancial com o Brasil, no qual cada estado conta com normativas próprias na área da educação.

3.3.1 Constituição da República Federativa do Brasil e Constitución de la República Oriental del Uruguay

A Constituição de um país é vista como a alma da cultura educacional de um povo, particularmente neste estudo. Toda concepção relacionada à educação dela provém; por esse motivo, procedeu-se à identificação, nas Constituições da República Federativa do Brasil e da República Oriental do Uruguai, dos artigos que tratam do assunto. Antes de proceder a dita identificação e análise, faz-se menção a elementos mais gerais que permeiam os documentos e que, muitas vezes, são comuns a ambas legislações.

Nesse sentido, é evidente, no primeiro capítulo, de ambas Constituições, a menção à soberania.

A Constituição Federal do Brasil em vigor, aprovada em 1988, apresenta no Título I, no parágrafo único dos Princípios Fundamentais, a intenção de buscar a integração cultural, dentre outras formas, para a formação de uma comunidade latino-americana. “Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos

da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. (ARTIGO 4, Título I, p.14).

Na Constitución de la República Oriental del Uruguay, de 1967, com modificações plebiscitadas em 1989, 1994 e 1996 também aparece a menção à cooperação latino-americana, no capítulo IV

CAPITULO IV: Artículo 6°. En los tratados internacionales que celebre la República propondrá la cláusula de que todas las diferencias que surjan entre las partes contratantes, serán decididas por el arbitraje u otros medios pacíficos. La República procurará la integración social y económica de los Estados Latinoamericanos, especialmente en lo que se refiere a la defensa común de sus productos y materias primas. Asimismo, propenderá a la efectiva complementación de sus servicios públicos. ¹¹

Na Constituição da República Federativa do Brasil, a primeira menção à educação aparece no capítulo II, sob o título “dos direitos sociais”, destacando o direito à educação. Na sequência, no capítulo III, a seção I trata “da educação”. Mencionam-se, aqui, um a um, os objetivos que se pretende alcançar com a elaboração do plano de educação plurianual, como a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país.

No artigo 227, na mesma seção, destaca-se o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação. A seguir, estabelecem-se os princípios do ensino, fazendo referência à gratuidade e universalidade, incluindo questões relativas a salário de professores, autonomia das universidades, progressiva universalização do ensino médio. Fala em conteúdos mínimos para o ensino fundamental e distribuição de recursos públicos para as escolas.

No capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I, Da Educação, consta que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, cap. III, art. 205)

O artigo 206 traz os princípios segundo os quais o ensino será ministrado, mencionando igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; e ainda, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

O artigo 210 dispõe sobre conteúdos mínimos a serem contemplados no Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” O âmbito regional, aqui referido, pode ser entendido como aquele que envolve os países vizinhos, o que vem ao encontro da proposta deste estudo.

¹¹ Nos tratados internacionais que a República celebrar, propondrá a cláusula de que todas as diferenças que surjam entre as partes contratantes, serão decididas pela arbitragem ou outros meios pacíficos. A República procurará a integração social e econômica dos Estados Latino-americanos, especialmente no referente à defesa comum de seus produtos e matérias primas. Da mesma forma, propenderá à efetiva complementação de seus serviços públicos. (tradução livre da autora)

A integração latino-americana é mencionada em ambas constituições, como foi apontado. O respeito à regionalidade na Constituição do Brasil reforça essa preocupação.

O artigo 214 da Constituição brasileira dispõe sobre a duração decenal do Plano Nacional de Educação e define “diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação” que visam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país.

No artigo 41, da Constituição da República Oriental do Uruguai, aparece a menção à educação como responsabilidade dos pais (ou tutores), juntamente com o cuidado dos filhos, destacando-a como direito e dever. No artigo 68, faz-se menção à liberdade de ensino e, novamente, ao direito dos pais de escolher as instituições que desejam para seus filhos, ressaltando que cabe ao Estado intervir somente para “manter a higiene, moralidade, segurança e ordem pública”. No artigo 70 da mesma Constituição, fica estabelecida a obrigatoriedade do ensino primário e médio, agrário ou industrial. Ficaria para o Estado o dever de desenvolver a investigação científica e o ensino técnico, garantindo que a lei proverá o necessário para a efetividade das disposições. No artigo 71, estabelece-se a gratuidade do ensino primário, médio e superior, industrial e artístico, mencionando a criação de bolsas e de bibliotecas populares, salientando a importância da formação moral e cívica dos alunos.

Não existe, na Constituição da República Oriental do Uruguai, seção ou capítulo específico dedicado à educação e ao ensino. Todavia, fica clara a determinação do envolvimento da família na formação do indivíduo, com destaque para o caráter gratuito e obrigatório do ensino e para a participação do Estado em aspectos pontuais, como a pesquisa, a intervenção para que as ações sejam desenvolvidas e a criação de bolsas. Percebe-se uma disposição de deveres, direitos e responsabilidades, nomeando os atores e responsáveis por cada ação, como o mostra o artigo 41.

Artículo 41. El cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres. Quienes tengan a su cargo numerosa prole tienen derecho a auxilios compensatorios, siempre que los necesiten. La ley dispondrá las medidas necesarias para que la infancia y juventud sean protegidas contra el abandono corporal, intelectual o moral de sus padres o tutores, así como contra la explotación y el abuso.¹²

Na Constituição da República Federativa do Brasil, há mais detalhamento de ações e disposições pontuais. Já na Constituição da República Oriental do Uruguai, questões referentes a conteúdos de ensino não são mencionadas. Também não se pormenorizam aspectos referentes a contratação e salários, como faz a Constituição da República Federativa do Brasil, que serão dispostas em documentos específicos da área de educação.

¹² Artigo 41. O cuidado e educação dos filhos para que eles atinjam sua plena capacidade corporal, intelectual e social é dever e direito dos pais. Aqueles que tiverem a seu cargo numerosa prole têm o direito a auxílios compensatórios, sempre que os necessitem. A lei disporá as medidas necessárias para que a infância e juventude sejam protegidas contra o abandono corporal, intelectual ou moral de seus pais ou tutores, bem como contra a exploração e o abuso. (tradução livre da autora)

Outro ponto que chama a atenção é que, na Constituição da República Federativa do Brasil, fala-se na “progressiva universalização do ensino médio”, deixando evidente uma realidade de não universalização de dito ensino, que na Constituição da República Oriental do Uruguai não parece existir, já que ambos níveis (primário e médio) são tratados de forma equivalente, quanto ao acesso. Todavia, a educação, em ambos países, é concebida como direito e dever de todo cidadão. Responsabiliza-se a família, a sociedade e o próprio Estado pela consecução dos níveis almejados de acesso à educação em diferentes setores da sociedade. Enquanto que no documento uruguaio, a concepção parece mais ampla, mencionando obrigatoriedade, gratuidade e responsabilidade para o acesso, no do Brasil, ela aparece de forma complexa. Fala-se na obrigatoriedade e na gratuidade, colocando questões operacionais junto aos deveres e direitos.

Lembrando as ponderações de Luchese (2014) sobre contexto social, cultural, econômico e político em que os documentos foram produzidos para entendê-los, um elemento relevante é a própria dimensão dos países em questão. Enquanto que no Uruguai é pouco provável que a lei seja interpretada de forma diversa nos diferentes departamentos, no Brasil, existem normas diferenciadas nos estados. Além das dimensões do Brasil, o fato de ser uma república federativa explica essa autonomia, que obviamente, vai transparecer nos documentos oficiais.

3.3.2 LDB e Ley General de Educación

A Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamenta a organização do Estado brasileiro, em matéria de educação, abrangendo a União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Contudo, cabe a cada um deles organizar seu sistema de ensino e à União, coordenar a política nacional de educação, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, conforme consta nos artigos 8, 9, 10 e 11 de dita Lei.

No que se refere à Educação Básica, é relevante destacar que a LDB prioriza a incumbência dos Estados e do Distrito Federal de assegurar o Ensino Fundamental, e oferecer, com prioridade o Ensino Médio a todos os que o solicitarem. Ao Distrito Federal e aos municípios cabe oferecer a Educação Infantil em creches e Pré-escolas e, com prioridade, o Ensino Fundamental.¹

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), documento referencial obrigatório para os diferentes sistemas e redes educativos do Brasil, sofreu modificações ao longo dos anos, agregando elementos que garantem sua adequação às diversas necessidades que vão surgindo, por exemplo, em 1999, foi instituída a educação ambiental; em 2002, a língua brasileira de sinais; em 2003, questões referentes ao estatuto do idoso e, em 2005, o ensino da língua espanhola.

Essa lei apresenta-se como um documento completo para o sistema educativo, já que ela regulamenta todas as áreas. Além de disposições gerais, contém normativas para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, da

educação de jovens e adultos, da educação profissional, da educação superior, da educação especial, dos profissionais da educação, dos recursos financeiros, da educação a distância e disposições transitórias. Pode-se dizer que esse documento contempla todos os atores e os recursos do sistema educativo.

O conceito de educação básica que o documento propõe é, segundo Cury (2007), inovador. Essa afirmação é feita em consideração aos longos anos em que o acesso à educação, no Brasil, foi muito elitista e seletiva. O fato de considerar a educação como “básica” até o final do ensino médio é um avanço significativo. O documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica pondera que o Ensino Médio corporifica a concepção de trabalho e cidadania como base para a formação configurando-se enquanto Educação Básica.

As finalidades do Ensino Médio, conforme artigo 35 da LDB, são quatro: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo formação ética, desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática, em cada disciplina.

Para atingir esses objetivos, cabe destacar as diretrizes para a formação de professores, presentes no Plano Nacional de Educação 2001-2010, que incluíam sólida formação teórica e pedagógica, ampla formação cultural, atividade docente como foco formativo, integrar teoria e prática, pesquisa como princípio formativo, trabalho interdisciplinar, dentre outras. Para isso, está sendo feito um trabalho de fortalecimento da formação continuada dos professores. É importante destacar que a valorização profissional deverá acompanhar essas iniciativas e melhorar as condições de trabalho desses profissionais.

A lei 18.437 é a chamada Ley General de Educación, aquela que regulamenta a educação no Uruguai. Assim como a LDB, no Brasil, ela dispõe sobre todos os níveis de educação no País, bem como sobre questões organizacionais de docentes e estrutura educativa. O documento enfatiza a educação como direito humano e o respeito, através dela, aos direitos humanos.

Quanto à organização educacional, o artigo 7 dispõe sobre a obrigatoriedade da educação inicial para crianças de quatro e cinco anos de idade, educação primária e média básica e superior. O Documento estabelece a liberdade de cátedra. Isso significa, que em sua condição de profissional o docente tem liberdade para planejar as suas aulas e cursos, realizando uma seleção responsável, crítica e fundamentada dos temas e atividades educativas, respeitando objetivos e conteúdos dos planos e programas de estudo. Orienta para as aprendizagens que permitam o desenvolvimento integral relacionado com aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a viver juntos (pilares da UNESCO), nos diferentes contextos. A lei dispõe, também, sobre a estrutura da educação formal que compreende os seguintes níveis:

Educação inicial (3 a 5 anos), educação primária, educação média básica, educação média superior, (geral, tecnológica ou técnico-profissional), educação terciária inclui cursos técnicos não universitários, tecnólogos e educação tecnológica superior, formação em educação de caráter universitário, graduação e educação de pós-graduação. (LDB, artigo 7)

O Ensino Médio, no Uruguai, conforme regulamentam os artigos 26 e 27, da Ley General de Educación, consta de dois níveis: básico e superior. O nível médio básico corresponde o imediato posterior ao ensino primário (fundamental, no Brasil), (primeiro a quarto ano de “liceo”). Tem por objetivo aprofundar o desenvolvimento de competências e conhecimentos adquiridos, promovendo o domínio teórico-prático de disciplinas, que podem ser artísticas, humanísticas, biológicas, científicas, tecnológicas ou outras.

A educação média superior corresponde até os três anos posteriores à educação média básica, segundo as modalidades oferecidas. Existem três modalidades: educação geral (bachilleratos gerais); tecnológica (bachilleratos tecnológicos) e a formação técnico-profissional, orientada à inserção laboral. Todas as modalidades permitem a continuação dos estudos.

O capítulo VI discorre acerca da organização nos Conselhos de Educação e seus âmbitos de competência. Descreve a responsabilidade dos conselhos, que correspondem aos níveis antes descritos: educação inicial e primária, média básica, média superior e educação técnica e profissional.

3.3.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reformulación de Currículos

Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC é um documento que se constitui em uma proposta de reforma do Ensino Médio no Brasil, que define “aprendizagens essenciais” e dez “competências gerais” da Educação Básica. Igualdade, diversidade e equidade são as diretrizes que embasam a “educação integral” que a Base sugere. A proposta define quatro áreas do conhecimento que fariam as vezes de eixos, nos quais estão agrupadas as disciplinas, a serem trabalhadas de forma interdisciplinar, conforme as competências e habilidades sugeridas para cada uma delas. As áreas mencionadas são: Linguagens e suas tecnologias (disciplinas de arte, educação física, língua inglesa e língua portuguesa, sendo que somente as duas últimas são de caráter obrigatório), Matemática e suas tecnologias (disciplinas de matemática em todos os níveis), Ciências da natureza e suas tecnologias (disciplinas de biologia, física e química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (disciplinas de filosofia, geografia, história e sociologia). Cabe destacar que somente três disciplinas terão caráter obrigatório: português, inglês e matemática.

Na prática, a Base deveria ser implementada logo no início de 2019 e estar consolidada até 2020. Todavia, são várias as dúvidas, principalmente as relacionadas com a operacionalização da educação integral proposta.

O lugar da literatura nesse cenário não é diferente ao das outras disciplinas não obrigatórias. É interessante conferir as competências e habilidades que o documento propõe, já que elas certamente contemplam a experiência literária como uma forma importante de aproximação à alteridade. No campo “artístico-literário” (p. 515 e 516), menciona-se, como uma das habilidades a ser desenvolvida:

Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.

Ao que parece, o lugar da literatura no currículo do Ensino Médio, conforme essa proposta, está garantido, ainda que permaneçam dúvidas quanto ao como integrar esse conhecimento, na complexidade de competências e habilidades, distribuídas nos diferentes níveis.

3.3.4 Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Plan Nacional de Educación (2010-2030)

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), no Brasil, surgiu em 1962, já na vigência da LDB. Em 1965, foi revisado e, em 1966 foi elaborado um plano Complementar de Educação. Na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, fica estabelecido que dito plano de educação deverá ter força de lei. A LDB, de 1996, estabelece que cabe à União a elaboração de um Plano de Educação que será encaminhado, junto com diretrizes, ao Congresso Nacional, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Assim, em 1998, elabora-se o Plano Nacional de Educação, nos moldes atuais, com objetivos claros: 1) elevação global do nível de escolaridade da população, 2) melhoria da qualidade de ensino, 3) redução de desigualdades e 4) democratização da gestão (CONGRESSO NACIONAL, 2000, p.7).

O Conselho Nacional de Educação (instituído pela lei 9.131, de 25 de novembro de 1995) é o órgão encarregado de acompanhar a execução do PNE, através da Câmara de Educação Básica. O PNE em vigência foi aprovado em 2000, pelo Congresso Federal, e tem uma abrangência de 10 anos, de 2014 a 2024. Esse documento apresenta diagnósticos de todos os níveis de ensino e constitui fonte de pesquisa, além de cumprir com o objetivo de proporcionar um meio de recolher experiências e estudos para compor as diretrizes da educação no Brasil. Assim, as diretrizes, recolhidas na LDB, caminham junto ao PNE. Elas são de fundamental importância para fazer qualquer reflexão sobre ensino médio, foco deste estudo.

Nesse sentido, no documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013, apresenta-se um relatório com retrospectiva da organização do ensino médio no Brasil a partir da Reforma Capanema, de 1942, que instituiu Leis Orgânicas de ensino secundário, de ensino comercial (1943) e de ensino primário (1946). O objetivo do ensino secundário ficava assim

definido como o de “formar elites condutoras do país, a par do ensino profissional, este mais voltado para as necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana”. O ensino secundário contava com dois ciclos, o ginásial, de quatro anos e o clássico e científico, de 3 anos. O ginásial era destinado aos “fundamentos” e o científico à “consolidação da educação ministrada no ginásial” (Brasil, 2013, p. 153). Ensino secundário e ensino profissional não se comunicavam nem permitiam “circulação de estudos”, ou aproveitamento, o que veio a acontecer em 1950. A Lei Federal nº 1.076/50 permitiu que os egressos de cursos profissionais pudessem ingressar no ensino superior.

A “plena equivalência entre os cursos” veio a ocorrer somente nos anos 60, com a efetivação da primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). Essa lei foi reformulada dez anos mais tarde, passando a considerar o ensino ginásial como fase final do primeiro grau de oito anos e não mais como inicial do ensino secundário. Uma década após essa mudança, a profissionalização no segundo grau passou a ser facultativa, já que antes era obrigatória para, supostamente, eliminar o dualismo entre a formação clássica e a profissional, além do Curso Normal, destinado à formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96), que se encontra em vigor, considera o Ensino Médio como uma etapa da Educação Básica, constituído pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Essa lei vem sofrendo alterações; em 2008, foi valorizada a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação profissional Técnica, contrariamente ao disposto em 1997. As finalidades do Ensino Médio, segundo definição da LDB, são “a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania”. Quanto à organização do currículo, determina uma base nacional comum e uma parte diversificada. A partir de 1998, a base nacional comum organiza-se em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Analisando todas as fases e evolução das diretrizes, percebe-se, ao longo dos anos, uma preocupação com o trabalho, a inserção no mercado e o aspecto econômico da educação. O relatório inicia com uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento do Brasil, as taxas decréscimo econômico e as demandas econômicas, em 2010, afirmando que “a educação, sem dúvida, está no centro desta questão” (p. 145).

O Plano Nacional de Educação do Uruguai para 2010 a 2030 teve como base o projeto de Apoio ao Fortalecimento das Políticas Educativas, que vem trabalhando desde 2008. Durante esse período, trabalhou-se em várias direções: a) levantamento de antecedentes e propostas de políticas educativas; b) avanços em diagnósticos sobre a realidade da educação no Uruguai em perspectiva nacional e comparada, em nível internacional; c) reflexão sobre a constituição de um novo cenário educativo influenciado pelos conteúdos programáticos da Lei de Educação e pelo início da

construção de uma Estratégia Nacional de Infância e Adolescência (ENIA); d) consultas iniciais a docentes sobre eixos temáticos, tempos pedagógicos, desenvolvimento de modelos institucionais e profissão docente e aproximação a opiniões de estudantes a esse respeito; e) avanços conceituais para a fundamentação teórica do Plano de Educação.

Os planos nacionais de educação já existem no Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, México, Paraguai, Peru e República Dominicana há bastante tempo. Eles constituem uma particularidade das políticas educativas latino-americanas. Esse modelo não existe na Europa, onde se adotam normas legais, nem nos Estados Unidos, onde existem planos estratégicos quinquenais do departamento de Educação. Na América Latina, Chile, Argentina e Uruguai não contavam com planos nacionais de educação. Eles estão se constituindo como uma nova etapa no “fluxo e refluxo do planejamento educativo” na América Latina (Fonte: anep.edu.uy).

A criação e elaboração desses planos demanda visões mais complexas e racionais, segundo a ANEP, tanto do ponto de vista técnico operacional, quanto do político e social, considerando a situação atual da educação, sua projeção e as estratégias e medidas para conseguir atingir as metas. São três as forças que se consideram influentes nesse processo: 1) a variável política, levando a maior protagonismo dos estados na orientação dos processos sociais; 2) o impulso desde os organismos supranacionais, especialmente a UNESCO, incentivando o direito à educação, através de programas como *Educación para Todos*, aprovado em Dakar, no ano 2000, e o correlato *Proyecto Regional de Educación para América Latina* (EPT/PRELAC), que implicam fixar o objetivos e metas específicos, com horizonte temporal para sua consecução. Assim, o planejamento se torna um requisito imprescindível; 3) a nova geração de leis que regulam a educação na América Latina tendem a encomendar missões específicas às autoridades do ensino, que se concretizam via plano nacional de educação. Os planos de educação revelam a revalorização do papel dos estados no ensino. Além dos requisitos de racionalidade e previsibilidade, há uma conveniência que essas linhas de ação transcendam os governos. Por esse motivo, a construção dos planos envolve apoio político, dos profissionais de educação e dos saberes e habilidades técnicas para que o plano seja viável.

A elaboração dos planos varia de um país a outro em extensão, participação representativa, quando o planejamento estratégico se considera mais adequado ou consulta a especialistas, quando o planejamento normativo é a prioridade. Também é diferente a extensão do documento, que pode ter de 30 a 300 páginas e o horizonte temporal, ainda que a média seja de uma projeção de dez anos. Na maioria dos planos, há uma seção de diagnóstico, geralmente composto por informações quantitativas sobre matrículas, índices de evasão e outros fatores relacionados com a educação. Mas, todos contam com dois componentes fundamentais: 1) fundamentação do plano e 2) medidas

ordenadas em torno a linhas estratégicas. Em alguns planos, a fundamentação é muito detalhada; em outros, é sucinta, como no caso do plano brasileiro.

Quanto ao ensino médio, no Uruguai, é importante destacar que o Conselho de Educação Secundária é o órgão da Administração Nacional de Educação Pública encarregado de ministrar a educação secundária do Uruguai, que é dividida em “média básica” e “média superior”, conforme o artigo 26 da Lei N° 18.437 (2008), já analisado.

Observa-se que no âmbito do contexto da produção de textos, fazendo referência a Ball (2014), os Programas Nacionais de Educação do Brasil e do Uruguai foram concebidos a partir de uma diretiva única, baseada nas orientações da UNESCO. Esses direcionamentos gerais, que dizem respeito à importância da literatura, não apresentam diferenças conceituais em um e outro país. Contudo, na medida em que afunilamos a documentação, e que ela se torna mais específica, as diferenças vão aparecendo, até que quando chegamos ao currículo, o distanciamento é claro.

3.3.5 Plano Estadual de Educação

O Plano Estadual de Educação, do Rio Grande do Sul, instituído pela lei 14.705, de 25 de junho de 2015, está atrelado ao Plano Nacional de Educação é adequado às necessidades e realidade do Estado.

São doze as diretrizes que o compõem, que se referem à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, valorização do profissional da educação, meta de aplicação de recursos públicos, respeito aos direitos humanos e proteção ao meio ambiente, dentre outros. As metas do PEE devem atender ao PNAD (Plano Nacional por Amostra de Domicílios) e demais censos (demográfico e de educação).

São 20 as metas apresentadas nesse documento e dizem respeito à universalização da educação infantil, ensino fundamental de 9 anos, elevação da taxa de matrículas no ensino médio. Contemplam, também, o atendimento a crianças com transtornos globais, de espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Alfabetizar a todas as crianças até o final do terceiro ano, oferecer educação em tempo integral em no mínimo, 50% das escolas públicas e estabelecer metas de médias estaduais para o IDEB, também são contempladas.

Para a diminuição da desigualdade, a meta é elevar a escolaridade média da população de 18 a 22 anos para alcançar um mínimo de 12 anos de estudo. Para a população de 15 anos ou mais, a meta é aumentar a taxa de alfabetização para 98% e reduzir o analfabetismo funcional em 55%, oferecer 25% de matrículas de EJA no ensino fundamental e 50% no ensino médio.

Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio e elevar a taxa bruta na educação superior para 55% e 37% para a população entre 18 e 24 anos, com expansão de 40% no ensino público. No âmbito organizacional, propõe-se a constituição de um fórum que congregue

as IES. Na área da pós-graduação, a meta é elevar as matrículas no *stricto sensu* para formar 600 mestres e 400 doutores por ano.

A formação do professor também é contemplada com a implantação do Sistema de formação e Valorização de Profissionais da Educação e a formação, em nível de pós-graduação, dos professores de educação básica, chegando a atingir 100% até o final do plano. Também propõe-se valorizar o magistério público e manter as conquistas no plano de carreira.

A gestão democrática da educação pública deverá ser mantida através dos conselhos e do controle social. Para implementar as mudanças, a meta é garantir investimento público em educação pública, correspondente a 10% do PIB até o final do decênio.

Além desses documentos que olham para a educação como um todo e para os níveis, sem entrar nas disciplinas, é importante analisar, também, aqueles que dizem respeito à leitura e à literatura especificamente.

3.3.6 Planos de leitura

Para fins deste estudo, que pretende de forma sucinta, comparar políticas brasileiras e uruguaias, é importante mencionar o Plano Nacional de Leitura da Direção de Educação do Ministério de Educação e Cultura, que iniciou em 1980. No ano de 1997, cria-se, também, o Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), também relacionado com a distribuição de obras nas escolas, para incentivo à leitura. A partir do ano de 2005, o Plano Nacional de Leitura assumiu o compromisso de promover, articular e divulgar ações a favor da leitura e da escrita como ferramentas de inclusão social e de desenvolvimento. Esse compromisso implica reconhecer, conforme o documento o descreve, que a leitura e a escrita são “direitos de todas as pessoas, instrumentos de desenvolvimento do potencial humano, requisitos para alcançar melhores níveis educativos e elementos fundamentais para a construção de uma sociedade democrática”. (PLANO NACIONAL DE LEITURA, 2005)

Como forma de explicar e fundamentar o exposto, o Plano fundamenta a necessidade desse programa de leitura: Considerando o público como o ponto de encontro dos interesses coletivos, as políticas públicas devem ser vistas como toda forma de ação organizada que busca objetivos de interesse comum, prevalecendo sobre o conjunto das ações estatais. Nessa linha, as políticas de leitura devem reconhecer o papel que têm e que terão as instituições do Estado, as do setor privado, os organismos internacionais e as organizações da sociedade civil.

Como política, deve ser pensada a longo prazo e ter um caráter permanente, nascer de um debate de todos os atores que devem aunar esforços, experiências e recursos. Surge então a necessidade de pensar a leitura como um assunto que não é neutral, mas que está ligado a processos sociais que a tornam uma poderosa ferramenta para a democratização e participação social. Fazer da

leitura uma política pública é um processo complexo no qual concorrem representações e interesses diferentes. A sua formulação exigirá levar em conta duas dimensões: a) uma representação ou imagem social da realidade sobre a qual se deseja intervir e princípios que fundamentam a ação e b) um conjunto de meios e processos organizativos, financeiros, administrativos, jurídicos e humanos que são os responsáveis por fazer com que a política não fique no plano intelectual, mas que tome forma em processos sociais concretos.

Fica claro na proposta que a leitura não pode ser considerada unicamente como um problema pedagógico ou uma ação individual, mas como uma prática profundamente socializada que se encontra em um processo de constante evolução como consequência dos câmbios sociais. O documento a considera “uma política de leitura a serviço da inclusão social, que deve estar aberta a reconhecer que não existe uma forma privilegiada de ler e escrever; o que existe é um universo muito diferente de atores que põem em prática distintas formas de ler e de escrever com diferentes objetivos, valorações e projeções.” (tradução livre da autora).

O documento pondera que a elaboração de uma política pública é uma difícil construção que exige a superação de uma histórica desarticulação que aconteceu no Uruguai entre o poder público e a sociedade para passar à articulação e coordenação entre ambos. Assim, o Plano Nacional de Leitura propõe um trabalho interinstitucional para: aproveitar esforços e experiências nacionais e internacionais; apoiar iniciativas da sociedade civil; evitar justaposições de tarefas ou empreendimentos, articulando o público com o privado; primar pelo trabalho conjunto; promover o trabalho em redes em diferentes modalidades; desenvolver e coordenar pesquisa sobre o tema; promover o apoio dos meios de comunicação nas campanhas de sensibilização sobre o valor da leitura; reafirmar o papel das bibliotecas como centros culturais da comunidade, promotoras da educação para todos; articular processos de desenvolvimento comunitário com a promoção da leitura.

Quanto às bibliotecas escolares, destaca-se o grande investimento que o Brasil vinha fazendo, até 2014, na aquisição e disponibilização de livros para as escolas, pelo Plano Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), que consistia na compra de livros de literatura para compor as bibliotecas, com prévia seleção de obras, feita por professores que avaliavam a sua adequação.

Por outro lado, no Uruguai, historicamente, as bibliotecas têm sido formadas por doações. Regulamenta-se a organização da biblioteca, por parte do diretor da escola, por exemplo, mas não há investimento econômico para a criação dessas bibliotecas. Recentemente, a iniciativa tomada foi a de atrelar o Plan Ceibal (programa nacional de fornecimento de computadores aos alunos de ensino fundamental e médio da rede pública), a um acervo virtual de obras.

Ambos países demonstram preocupação com a leitura, reconhecendo-a como um elemento imprescindível na formação e têm sido implementadas políticas, com a finalidade de incentivá-la. Enquanto que, no Brasil, existe um forte investimento financeiro na aquisição de livros físicos, para

ser distribuídos para as bibliotecas das escolas, o Uruguai investe em políticas que deem conta de aproveitar o plano Ceibal, para explorar virtualmente o material literário disponível. As bibliotecas continuam sendo de responsabilidade das direções de escolas.

Neste capítulo, olhamos para as Constituições do Brasil e do Uruguai, verificando em ambas a menção à educação gratuita e obrigatória, direito humano e dever do Estado.

No Brasil, em 1996, começa um processo de revisão ou orientação não só dos currículos, mas de organização do ensino nos diferentes níveis, dispondo, também, sobre aspectos relacionados à função docente, através da LDB. O Plano Nacional da Educação (2014-2024) contempla a LDB, que continua sendo revista na reestruturação Curricular de Ensino Fundamental e Médio, em 2016 e a BNCC, em 2017. Em 2015, institui-se o Plano Estadual de Educação, dentro do marco do PNE.

No Uruguai, processo similar inicia em 2006, com a reformulação de currículos, seguida do Plan Nacional de Educación (2010- 2030), com vigência de vinte anos.

Percebe-se, nessas ações, a regulamentação mais detalhada no Brasil, com normas para os estados e contínua revisão curricular sistematizada. No Uruguai, as normas abrangem o país, de forma geral, as especificidades dos departamentos são pontuais e as mudanças acontecem de forma mais lenta.

4 POLÍTICAS E CURRÍCULOS: COMO COMPARÁ-LOS

A comparação entre políticas tem sido objeto de estudo dos comparatistas. Por um lado, a palavra “política” segundo Yang (*apud* BRAY, 2015), é de uso comum em textos governamentais, textos acadêmicos e nas conversas do dia a dia. Define-se como “aquilo que os governos optam por fazer ou não fazer” (DYE, 1992, p. 7 *apud* Bray, 2015), destacando que elas consistem em algo desenvolvido pelo governo, que direciona a tomada de decisões. Por outro lado, “a natureza das políticas e a maneira pela qual elas podem ser pesquisadas, interpretadas e produzidas estão abertas à discussão” (YANG, 2015, p. 319). A literatura que se refere a políticas não é diversa e, nas palavras de Yang (2015), às vezes é “inconclusiva”, isto é, a interpretação e as possibilidades de estudo são tão abertas que dão lugar às mais variadas ideias. Certamente, é um conceito complexo, que está muito atrelado à interpretação que dele se faz e às ideologias e percepções sobre sua formulação e implementação. Nesse sentido, Ball (1994, p. 15) aponta para o fato que as políticas contêm “incertezas teóricas”, o que pode estar vinculado às mudanças que ocorrem nos governos, nas pessoas que lideram os movimentos e nos processos educativos, especificamente. Todo esse contexto, ao longo dos anos, certamente, muda e traz indefinições, em alguns momentos, que por sua vez, são inerentes às políticas como um todo.

Yang (2015, p. 319) destaca o que chama de uma “dualidade crescente”, que poderia ser considerada um contrassenso, que consiste no fato de que as políticas, em geral são bem contextualizadas, dependem do contexto, mas, ao mesmo tempo, se deslocam na esfera global e têm impacto muito forte em locais distantes de sua origem. Esse fato está muito presente na política educacional e no campo da pesquisa comparada.

O cenário internacional interfere nas políticas, obviamente, já que nenhuma política existe isoladamente. Yang (2015) aponta para mudanças que aconteceram em nível mundial principalmente, nos países mais industrializados, depois da Segunda Guerra Mundial. A primeira delas foi a econômica. O *boom* na economia se estendeu até os anos 70, quando começou a decair até a estagnação. A segunda mudança foi a demográfica. A geração dos *baby boomers* (nascidos entre 1946 e 1964) foi muito importante para as nações. Agora, essa geração começa a se aposentar, trazendo problemas de custos com saúde. Ocorreu, também, uma mudança no foco das políticas, que mudou da igualdade para a excelência, responsabilização e escolha. A quarta mudança diz respeito aos Estados-nação que perderam seu poder de controlar os fluxos globais de pessoas, informação e capital. Os atores transnacionais, nesse contexto, vêm adquirindo mais proeminência. O surgimento da individualização também constitui uma mudança, que decorre das anteriores. Todas essas mudanças vêm acompanhadas por uma sensação de incerteza que leva ao ceticismo.

Assim sendo, as políticas podem significar coisas muito diferentes para pessoas diferentes. Mas, a definição mais popular entre pesquisadores de políticas, é a que as define como documentos. Esses documentos vão orientar as ações e tomadas de decisão. Na análise de processos decisórios,

encontramos várias teorias, dentre as quais, destaca-se a teoria racional de geração de políticas de Simon (1960). É considerada pertinente no âmbito deste estudo, já que se alinha com os estágios envolvidos na solução de problemas descritos por Dewey (1910, p.3), com os seguintes questionamentos: Qual é o problema? Quais são as alternativas? Qual alternativa é a melhor? A proposta é, por meio de um processo sistemático e sequencial, escolher o melhor curso de ações entre as opções possíveis.

Autores como Taylor (1997) consideram que o texto de uma política, geralmente em forma de documento escrito, não significa o fim do processo de sua formulação. A pesquisa feita por Bowe, Ball e Gold (1992) vai além, mostrando que as políticas são diferentes em contextos diferentes.

No contexto de influência, políticas podem ser entendidas como sendo expressão de intenções, ideias, propósitos, objetivos ou planos ; no contexto de produção de políticas em forma textual, uma política poderá consistir em textos escritos, produtos, documentos e artigos; no contexto da prática, políticas poderão ser ações, desempenhos e atividades..... Uma política é o resultado final de uma agregação de forças de todos os três contextos. (YANG, 2015, p. 326)

Concordamos com Yang que as políticas espelham uma série de acordos, concessões, e contextos complexos. Não surgem no vácuo e, portanto, não poderão ser analisadas no vácuo. Elas não são estáticas nem permanentes e somente valem em um contexto, durante um determinado período de tempo. Por esses motivos, os teóricos críticos adotam uma perspectiva de conflito, destacando o papel do poder na manutenção da ordem social. Em nível institucional, pode-se dizer que essas relações de poder são muito assimétricas. Como bem lembra Ball (1994, p. 16), “apenas certas agendas são reconhecidas como legítimas; apenas certas vozes são ouvidas”. Seguindo essa linha, analisa-se, neste trabalho, a força da legislação no Brasil e no Uruguai.

Os estudos comparados em políticas educacionais têm mostrado que eles são cada vez mais necessários “para melhorar a formulação de políticas e os processos decisórios educacionais” (Hallack, 1991, p.1 *apud* Yang, 2014). Assim, a comparação entre políticas em seus contextos é de valia e, mesmo com a globalização, os contextos nacional e regional continuam sendo relevantes para identificar diferenças. Sadler, já em 1900, apontava para esse importante fator, o que o levou a ser considerado o pioneiro da educação comparada. A reflexão que fazia se baseava na complexidade dos estudos comparativos, bem como na impossibilidade de simplificar e sobrepor os contextos.

Não podemos vagar prazerosamente entre os sistemas educacionais do mundo, como uma criança andando num jardim, e apanhar uma flor de um arbusto e umas folhas de outro e então esperar que, se plantarmos no solo, em casa, teremos uma planta viva (SADLER, 1900, p. 310).

Essa citação ilustra claramente a ingenuidade que supõe o transplante puro e simples de políticas, que carregam historicidade, cultura, ideais, para outro contexto. Essa situação ocorre não somente com políticas locais, mas também, com as políticas globais que implicam homogeneizar

políticas locais diferentes. Não podemos esquecer que uma política está fortemente ligada a uma cultura. Tanto isso é verdade que é comum encontramos estudos cujos quadros referenciais estão compostos somente por obras na língua do autor e de outros autores locais. Existem iniciativas atuais, a partir de autores como Ball, que tentam ampliar a perspectiva das pesquisas para trazer autores de fora do contexto para dialogar e inovar em práticas e soluções.

O significado atribuído à política afeta o modo de trabalhar dos pesquisadores e seu modo de interpretar as constatações como lembra Ball (1994). Sempre haverá pontos de vista em conflito, e cabe ao formulador de políticas ouvi-los ou não. Deduz-se, então, que os critérios adotados para a formulação de políticas mudam e é inadequado utilizar um único critério para contextos diferentes.

Adamson e Morris (in BRAY, 2015) apontam para a diversidade de ferramentas teóricas e metodológicas que existem para comparar currículos. Destacam que toda pesquisa curricular implica alguma comparação, ainda que implícita.

A palavra *currículo* vem do latim *curriculum*, que denominava uma pista de corrida curta. Atualmente, o termo tem sido usado para referir-se a “disciplinas acadêmicas, matérias e programas escolares, ensino e aprendizagem formal e informal” (ADAMSON; MORRIS, 2015). Ainda que, por definição, ou uso, currículo possa focar no conteúdo ensinado, nos objetivos da educação, ou nos processos de transformação experimentados, ele pode ser concebido como um texto, associado às ideias de experiência vivenciada.

Existem ideologias e componentes relacionados aos currículos que permitem uma classificação, mesmo se algumas das características apresentadas podem competir entre si. Nessa classificação apresentada por Adamson e Morris (in BRAY, ADAMSON e MASON, 2015, p. 349) é possível identificar intenções, conteúdo, métodos de ensino e aprendizagem e avaliação, sendo essas as categorias que permitem comparação, mediante a análise da ênfase dada a cada componente. Os autores identificam, pelo menos, seis ideologias diferentes: racionalismo acadêmico, eficiência social e econômica, reconstrutivismo social, ortodoxia, progressivismo e pluralismo cognitivo. Dentre as ideologias, aquela que é considerada mais inovadora é o curriculum com ideologia pluralista cognitiva, já que essa ideologia atende às inteligências múltiplas identificadas por Gardener (1985) e à diversidade de competências e atitudes.

Existem três dimensões na investigação curricular: propósito e perspectiva, foco e manifestações. Ao ter um propósito, estabelecem-se as perguntas para as quais o investigador quer respostas. Isso indica o foco (um aspecto ou componente do currículo) que se pretende estudar. Então, seria feita a construção de dados a partir das manifestações relevantes do currículo.

Por sua vez, para comparar currículos, existem várias formas, que podem ser categorizadas em três perspectivas: avaliadora, interpretativa e crítica. A perspectiva avaliadora é aquela que busca evidências para apoiar e informar decisões a respeito do currículo. Ela tem sido muito utilizada, por exemplo, nos estudos de desempenho de estudantes do PISA. A perspectiva interpretativa busca

analisar e explicar fenômenos. Exemplo de estudos nessa perspectiva são aqueles que comparam currículos em diferentes momentos de sua história ou que incluem aspectos socioculturais. Consiste em questionar currículos com base em um quadro referencial predeterminado. Essa perspectiva implica correr riscos e admite não ser objetiva.

É importante, na hora de comparar currículos, identificar elementos que sejam suscetíveis à comparação, como por exemplo, ideologias e culturas da sociedade que influenciam o currículo, processos e produtos do desenvolvimento curricular, implementação do currículo, experiências.

Existem, segundo Adamson e Morris (em BRAY, ADAMSON E MASON, 2015 p. 357), alguns métodos típicos de pesquisa para comparar currículos. Esses métodos estão atrelados ao aspecto do currículo que se quer estudar e às manifestações que cada um deles apresenta. Apontam para a metodologia ou instrumento que melhor se adaptaria a cada situação. Nesse sentido, fazem algumas sugestões pertinentes a este estudo. A tabela 2 apresenta essas ideias, de forma resumida.

No âmbito dos processos cognitivos do aluno, quanto à sua experiência literária no ensino médio e da atuação do professor nesse contexto, o aspecto do currículo a ser analisado seria a vivência. Para tal, utiliza-se o questionário. Já para analisar as políticas públicas dos dois países, a ideologia refletida nos currículos de cada país é o foco. O instrumento sugerido nesse caso é a análise documental.

Quadro 2 – Métodos e instrumentos de pesquisa para analisar currículos.

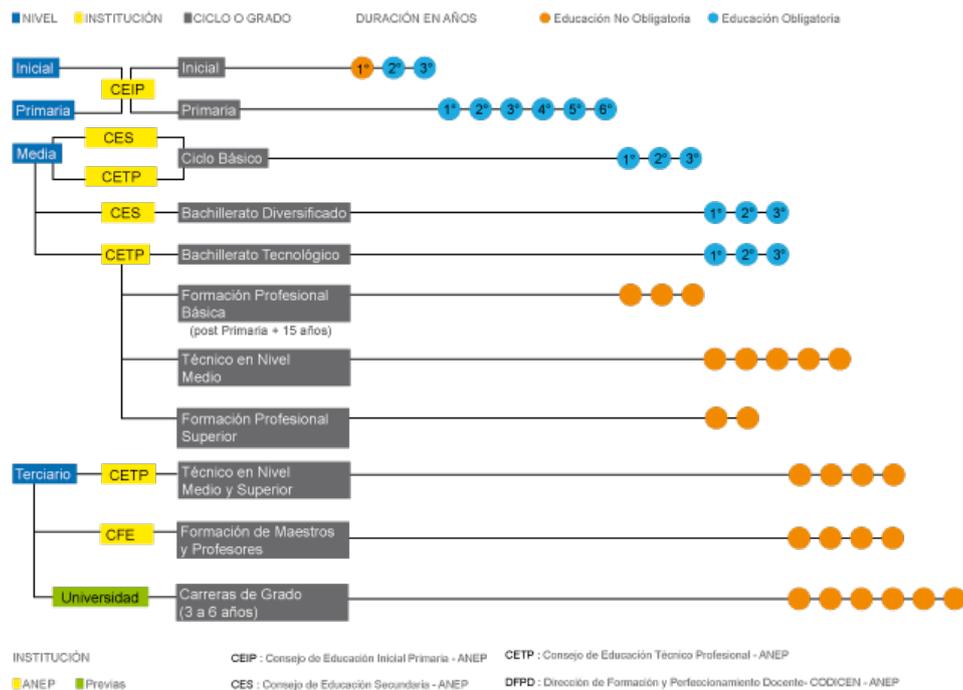
Aspectos	Exemplos	Instrumentos
Ideologia	Livros, artigos, documentos (PNE, BNCC, Curriculum)	Análise documental
Planejado/intencional	Documentos, material didático	Análise do discurso, entrevistas
Encenada	Ações de professores e alunos, produção de alunos	Observação de aulas, entrevistas, etnografia
Vivenciada	Processos cognitivos, mudanças de atitude ou comportamento (Experiência literária e percepções sobre ensino de literatura)	Questionário, entrevistas, narrativas, reflexões

Fonte: Adaptado pela autora com base em Bray, Adamson e Mason, 2015 p. 357)

Antes de proceder à análise dos currículos específicos, é importante visualizar como é a organização do sistema educativo em cada país. Apresentam-se, para esse fim, duas figuras (Figura 2 e 3) que mostram essa organização, no Uruguai e no Brasil. Percebe-se, através delas, que nos primeiros anos de ensino fundamental não há grandes diferenças. É no ensino médio que elas aparecem. Como mostra a figura 2, o ensino médio no Uruguai é dividido em ensino médio básico (ciclo básico) e ensino médio superior, subdividido em três modalidades: ensino geral, tecnológico e formação técnico-profissional. Cada ciclo dura três anos. No âmbito deste estudo, será focado o *Bachillerato diversificado*, que corresponde ao último ano do ensino médio e conta com as

seguintes orientações pelas quais o aluno pode optar: Direito, Economia, Medicina, Agronomia, Arquitetura e Engenharia. (fonte: www.ces.edu.uy. Acesso em novembro de 2017). Para aprovar uma disciplina de primeiro ano de Bachillerato ou do tronco comum de segundo e terceiro anos, o estudante deve atingir - como mínimo - nota 6 (em uma escala de 0 a 10). No caso das disciplinas específicas, no segundo ano, a nota mínima para aprovação é 7, e no terceiro ano, deve-se atingir, no mínimo, 8. (fonte: anep.edu.uy)

Figura 2 – Organização do sistema educativo uruguaio



Fonte: www.ces.edu.uy. Acesso em nov. 2017

Cabe ressaltar que as disciplinas de língua materna e literatura não são ofertadas para todas as orientações do Bachillerato diversificado. Elas ficam restritas às orientações Direito, Economia e Arquitetura. Os alunos que optarem por Medicina, Agronomia e Engenharia não terão disciplina de literatura no currículo. Contudo, em algumas escolas particulares, opta-se pela oferta da disciplina de literatura para todas as orientações.

As disciplinas obrigatórias para o curso de último ano de ensino médio (bachillerato diversificado, orientação: direito) são contabilidade, filosofia, história, inglês, italiano, introdução ao direito e literatura. (fonte: www.ces.edu.uy acesso em novembro de 2017). É importante mencionar que um aluno que deseja estudar Letras, no Ensino Superior, deverá cursar a opção Direito, no *bachillerato diversificado*, já que é a orientação da área humanística.

Na tabela 2, apresenta-se a grade curricular do *bachillerato diversificado* opção Direito (para aproximar o tema em estudo) e a grade curricular do último ano do ensino médio no Rio Grande do

Sul. Como, no Brasil, existe autonomia dos estados para definirem seus currículos, foi adotado o currículo do estado objeto deste estudo.

No Brasil, o Ensino Médio dura três anos. A figura 2 apresenta a organização do sistema educativo brasileiro. Pode-se notar que o ensino técnico profissionalizante é apresentado em separado nos dois currículos (do Uruguai e do Brasil).

Tabela 2 – Grade Curricular de ano final de ensino médio (Brasil) e Bachillerato Diversificado - Orientação Direito (Uruguai)

Uruguay	Brasil
Filosofia	Filosofia
História	História
Inglês	Inglês
Literatura	Língua Portuguesa
Italiano	Matemática
Introdução ao Direito	Geografia
Contabilidade	Biologia
	Física
	Química
	Educação Física
	Artes
	Sociologia

Fontes: www.ces.edu.uy e www.brasil.gov.br (Elaborado pela autora)

A tabela 2 apresenta o currículo para área específica de Humanidades (opção Direito). Alunos que vão seguir as carreiras de Medicina, por exemplo, terão a disciplina de biologia. O objetivo de mostrar as disciplinas estudadas em um e outro país, na área de Humanidades, é indicar a especificidade e o direcionamento que é dado no currículo uruguaio, enquanto que no brasileiro, dá-se maior amplitude aos estudos. Isso leva à reflexão sobre o aspecto de decisão da carreira que vai seguir, por parte do aluno, já desde o início do ensino médio. Se o estudante mudar de ideia, quanto aos seus estudos universitários, após a conclusão do ensino médio, ele poderá ter que refazer essa etapa optando pela orientação correspondente à sua nova escolha. No Brasil, essa situação não acontece, já que o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) unifica, de certo modo, os conhecimentos exigidos para acesso ao nível superior.

Existe uma clara diferença quanto à definição de orientação, por parte do estudante. As competências e habilidades trabalhadas no Novo Ensino Médio, no Brasil, a partir de 2019, apresentam as aprendizagens comuns obrigatórias, de acordo com a base curricular (BNCC), de 2018. A Base, como o nome o indica, é referência para todo e qualquer projeto de currículo.

Contudo, dá-se, teoricamente, liberdade ao aluno para que escolha os conhecimentos nos quais quer se aprofundar (“itinerários formativos”), ficando a oferta sob responsabilidade das escolas, de acordo com as suas possibilidades e realidades locais.

No Uruguai, a preocupação parece estar mais focada na orientação vocacional do aluno. Dividem-se, desde cedo, as áreas a ser estudadas, sem dar ênfase à obrigatoriedade de disciplinas de base no ensino médio, mas indicando quais disciplinas o aluno deverá fazer. O currículo parece mais fechado, mas direcionado para a área escolhida.

Para ilustrar a evolução de como é pensado o ensino médio, em um e outro país, e mantendo a perspectiva histórica que este trabalho propõe, apresenta-se, no quadro 3, a cronologia do Novo Ensino Médio (www.novoensinomedio-mec.gov.br) e as ações paralelas do Conselho de Educação Secundária (CES), quanto ao Bachillerato Diversificado, no Uruguai e as mudanças que têm sido feitas no Brasil.

Quadro 3 – Cronologia de evolução do Ensino Médio e ações paralelas

	BRASIL	URUGUAI
1985		Ley de Emergencia de la Educación no. 15739, aprovada no dia 28 de março de 1985 (influência piagetiana) Recuperação da democracia
1988	Constituição Federal- art. 206- igualdade de acesso e permanência na escola art. 214- PNE deve promover formação para o trabalho e humanista.	
1990	Conferência Mundial Educação para Todos (Tailândia)	
1992	CEPAL - UNESCO - documentos das experiências de reforma educativa na América Latina- crise dos sistemas educativos/ relevante papel da ciência e da tecnologia/ preocupação por melhorar a qualidade.	
1996	LDB - o ensino médio tem por finalidade o desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes	
1998		Implementação de programa de universalização da educação inicial (vigente)
2007		Recuperação da ideia de educação como práxis emancipadora Fonte: anep.edu.uy (acesso em 17 de novembro de 2017)
2014	PNE - Meta 3 - universalização progressiva do ensino médio (15 a 17 anos) Meta 6 - ampliação do tempo integral.	
2017	Alteração na LDB ampliação de carga horária para 1400	

	horas (art. 24) art.36 - currículo de ensino médio: BNCC e itinerários formativos.	
2018	art. 12 - itinerários formativos- organizados conforme contexto local art. 12 &11 - instituições devem orientar os alunos na escolha.	

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando os eventos no Brasil, a partir de 1988, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, em seu artigo 206, contempla a igualdade de acesso e permanência na escola. Complementando essa disposição, o PNE, no artigo 214 estabelece a promoção da formação para o trabalho e humanista.

Em 1996, é promulgada a LDB, que dispõe que o ensino médio tem por finalidade o desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes. Em 2014, a meta 3 do mesmo documento, sugere a universalização progressiva do ensino médio (15 a 17 anos) e a meta 6, a ampliação do tempo integral. Em 2017, há uma alteração na LDB, que amplia a carga horária do ensino médio para 1400 horas (art. 24) e, no artigo 36, apresenta-se o currículo de ensino médio, por meio da BNCC. Os itinerários formativos surgem como novidade, possibilitando flexibilização do currículo, segundo interesses dos alunos e oferta das escolas. Em 2018, dispõe-se sobre a organização desses itinerários formativos conforme o contexto local (art. 12 &11). Cabe às instituições orientar os alunos na escolha.

No Uruguai, em 1985, começa o processo de recuperação da democracia. A Ley de Emergencia de la Educación no. 15739, aprovada no dia 28 de março de 1985, quando inicia o período pós-ditadura militar, é de clara influência piagetiana. Começa-se a falar em Construtivismo, apesar de que esse conceito demora a aparecer como referencial teórico nos documentos oficiais.

Nos anos 90, ocorre a Conferência Mundial Educação para Todos, na Tailândia, da qual surgem orientações globais. A cooperação internacional fica limitada ao financiamento e condicionamento internacional, com quatro atores principais: UNESCO, UNICEF. PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Central. Inicia um processo de modernização para acompanhar e poder participar das possibilidades apresentadas pela globalização. O Estado passa de uma posição de dinamizador e transformador para a de avaliador e compensador. Isto se reflete nos exames e programas que divulgam ranking dos Estados considerando diferentes variáveis. As necessidades básicas e habilidades para a vida seguem os padrões mínimos e constituem um conjunto de conhecimentos e valores considerados indispensáveis para adquirir, participar e satisfazer as necessidades na sociedade de mercado. Dá-se apoio para os docentes por meio de bibliografia.

Durante esse período, os programas escolares não foram modificados no Uruguai. O foco ficou no rendimento escolar, através de avaliações periódicas estandardizadas, exigência de planos

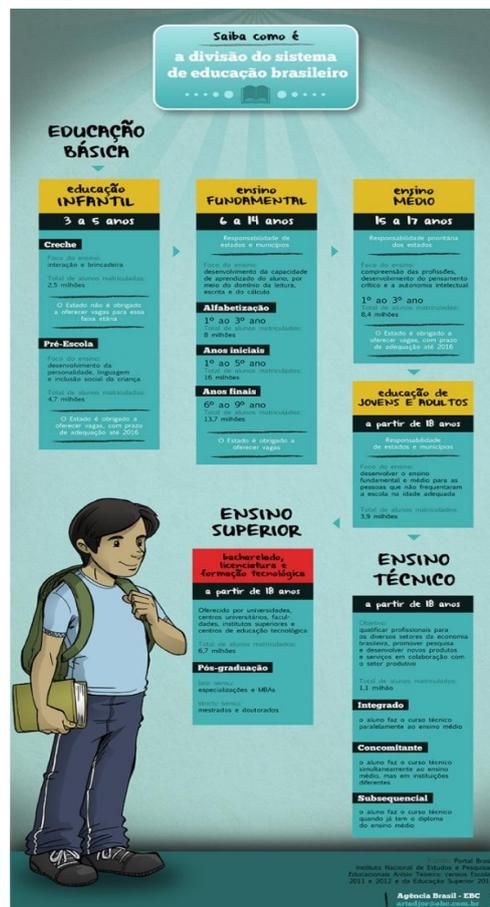
de ação para melhorar o rendimento, com ênfase em aspectos de gestão. O conhecimento de “homem” ficou associado a “recurso humano” e o homem como capital humano, como parte do sistema social.

Em 1992, por meio de documentos da CEPAL e da UNESCO, apresentam-se experiências de reforma educativa na América Latina, destacando a crise dos sistemas educativos e o relevante papel da ciência e da tecnologia, enfatizando a preocupação por melhorar a qualidade do ensino. Em 1998, é implementado o programa de universalização da educação inicial, ainda vigente.

A recuperação da ideia de educação como práxis emancipadora que contribui para a conscientização do homem, relação dialética entre os sujeitos, respeito pelo pensamento e opinião do outro surge, em 2007, como ação autorregulada e criativa, presente em muitas escolas uruguaias. Fonte: anep.edu.uy (acesso em 17 de novembro de 2017)

Para complementar essa análise e ter subsídios para uma comparação com o ensino uruguaio, na figura 3, que segue, apresenta-se a organização do ensino no Brasil.

Figura 3 – Organização do sistema de educação brasileiro



Fonte: Portal Brasil. INEP, 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/saiba-como-e-a-divisao-do-sistema-de-educacao-brasileiro/view>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

Com a finalidade de refletir o lugar que a literatura ocupa nos currículos de Brasil e do Uruguai, apresentam-se as concepções de linguagem e literatura, partindo de documentos macro para chegarmos aos específicos. Como foi mencionado, as concepções de linguagem e literatura são analisadas, principalmente, no Plano Nacional de Educação de ambos países. O que se pretende não

é fazer um estudo minucioso dos conceitos utilizados mas, sim, apontar aspectos dos documentos que permitem identificar o lugar que a literatura ocupa nesses registros. Por exemplo, a disciplina de literatura existe especificamente, nomeada, ou é trabalhada junto com as disciplinas de português ou idioma espanhol? Ela está classificada junto às linguagens e tecnologias (como é o caso no Brasil)? Ou aparece junto a disciplinas específicas, separadas da linguagem? Ou, ainda, ela não aparece como disciplina?

Observa-se que no âmbito do contexto da produção de textos, fazendo referência a Ball (2014), os Programas Nacionais de Educação do Brasil e do Uruguai foram concebidos a partir de uma diretiva única, baseada nas orientações da UNESCO. Esses direcionamentos gerais, que dizem respeito à importância da literatura, não apresentam diferenças conceituais em um e outro país. Contudo, na medida em que afunilamos a documentação, e que ela se torna mais específica, as diferenças vão aparecendo, até que quando chegamos ao currículo, o distanciamento é claro. Para visualizar essa realidade, faz-se uma análise dos documentos apontados, visando à aproximação conceitual que envolve o ensino de literatura.

Faz-se, ainda, uma reflexão sobre a concepção de linguagem e literatura, nos documentos apontados na análise documental, atentando para as competências e habilidades às quais visa o estudo da literatura, considerando a perspectiva histórica da formação do currículo. É feita, também, uma análise de como a concepção de linguagem e literatura permeia o currículo como um todo, no Brasil e, mais especificamente, no Rio Grande do Sul. É considerado, também, o lugar da língua espanhola, nesse currículo.

Da mesma forma, analisa-se concepção de linguagem, que está claramente estabelecida na proposta educativa apresentada pelo Conselho de Educação Secundária (CES). No documento do CES, que trata da proposta educativa para o *Bachillerato diversificado*, na parte referente aos programas, (ANEP, 2006), são feitas considerações sobre a concepção de literatura. O documento pondera que o conceito de literatura “não é simples nem unívoco, mas, complexo e passível de multiplicidade de interpretações teóricas que, inclusive, podem variar com a época e a sociedade”

...identificar a Literatura somente com a escrita seria anular uma enorme e importante zona do literário porque deve-se considerar que a Literatura é um fato especial da linguagem que cumpre uma função expressiva superando a mera transmissão de informação sobre uma realidade objetiva.- No campo literário, a palavra como veículo de comunicação é – aliás – uma projeção individual do autor e uma recreação estética carregada de conteúdos expressivos que vão além da sinalização lógica ou científica. O fenômeno literário pode ser estudado como uma inter-relação de estruturas; como um conjunto de sistemas fusionados entre si. Todas as obras literárias constituem um elemento estruturado culturalmente e percebido como uma totalidade histórica e atual. O literário inaugura um mundo de significados, é uma forma muito especial e original de “conhecer e aceder” à realidade e possui uma codificação, uma série de leis próprias não supeditadas aos odos de classificação comuns. (tradução livre da autora)¹³

13 Pero identificar la Literatura solamente con lo escrito sería anular una enorme e importante zona de lo literario porque debe considerarse que la Literatura es un hecho especial del lenguaje que cumple una función expresiva superando la mera transmisión de información sobre una realidad objetiva.- En el campo literario, la palabra como vehículo de comunicación es – además – una proyección individual del autor y una recreación estética cargada de contenidos expresivos que van más allá de la señalización lógica o científica. El fenómeno literario lo podemos estudiar como una interrelación de estructuras; como un conjunto de sistemas fusionados entre sí. Todas las obras literarias

Elementos discursivos, estéticos e históricos, que contemplam realidade e ficção estão presentes e norteiam o estudo da literatura.

4.1 Programas de leitura e bibliotecas escolares

Neste item analisaremos a formação das bibliotecas escolares, no Brasil e no Uruguai, e os programas de leitura a eles atrelados. Observa-se a composição das bibliotecas em um e outro país, atentando para a participação da comunidade escolar nesse processo e ao uso que se faz do material bibliográfico em cada país, no âmbito escolar e fora dele.

À primeira vista, destaca-se o grande investimento financeiro que o Brasil vem fazendo na aquisição e disponibilização de material didático e no acervo de livros para as escolas (através do PNLD e PNBE). Por outro lado, no Uruguai, historicamente, as bibliotecas têm sido formadas por doações. Regulamenta-se a organização da biblioteca por parte do diretor da escola, por exemplo mas não há investimento econômico para a criação dessas bibliotecas. Recentemente, a iniciativa tomada foi atrelar o Plan Ceibal (programa nacional de fornecimento de computadores aos alunos de ensino fundamental e médio da rede pública), a um acervo virtual de obras.

4.1.1 Brasil

O Brasil conta com programas nacionais para constituição de bibliotecas bem organizados, que já constituem a cultura letrada da escola. Em todos os níveis, as escolas públicas contam com acervo, tanto de livros didáticos quanto de obras literárias bem classificados, que chegam às escolas após um trabalho intenso de seleção, classificação e distribuição. Neste item, apresentaremos os principais programas relacionados às bibliotecas e à leitura, no Brasil: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) e o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), articulado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Cultura. Além dessas iniciativas, existe, também, uma biblioteca digital que adquire importância, na medida em que o acesso aos meios digitais se torna mais abrangente.

4.1.2 Uruguai

O Uruguai não conta com um programa nacional específico que dê conta da organização das bibliotecas escolares. Em 1877, foi promulgada uma Lei que previa que o Estado deveria separar 1% da verba de Instrução Pública para as bibliotecas escolares e populares. Com o passar dos anos, surgem outras leis que regulamentam a organização das bibliotecas, sem prever verbas e sim

constituyen un elemento estructurado culturalmente y percibido como una totalidad histórica y actual. Lo literario inaugura un mundo de significados, es una forma muy especial y original de “conocer y acceder” la realidad y posee una codificación, una serie de leyes propias no supeditadas a los modos de clasificación comunes. (CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, 2020, pág. 1)

fazendo a sua constituição através de doações. Assim, em 1928, foi promulgada uma lei segundo a qual caberia ao diretor de cada escola organizar a sua biblioteca.

No início do século XXI, surgiu uma iniciativa para definir e gerir um projeto de bibliotecas escolares em nível regional, do qual participavam Uruguai, Argentina, Chile e Paraguai.

Na XXX Reunião do *Foro de Consulta y Concertación Política del MERCOSUR*, Bolívia e Chile e da presidência pro tempore uruguia do mesmo foro foi aprovada a criação, no âmbito da Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica, o projeto “Biblioteca Escolar Mercosur”. O GGP (Grupo Gestor do Projeto) começou a organizar-se no ano de 2004. No ano de 2005, o Ministério de Educação e Cultura avançou na definição de dito projeto. As Bibliotecas Escolares do MERCOSUL: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, e as da Bolívia e Chile – em qualidade de países associados –, constituem coleções de livros de cada país membro do bloco, que estão dirigidas a comunidades de ensino fundamental e médio de zonas de fronteira, mas também abertas a âmbitos de participação mais amplos. Esse projeto é uma iniciativa para aumentar os acervos das bibliotecas escolares, que no caso do Uruguai, estão compostas basicamente por obras doadas, e para favorecer não só a ampliação da experiência literária por parte dos alunos, mas para abrir o horizonte cultural em direção ao “outro”. O projeto incluía a capacitação de pessoas para atuarem nesse âmbito; por esse motivo, foi realizado, em 2007, em Santiago de Chile, a I Jornada de Capacitação, iniciando as ações das *Bibliotecas Escolares Mercosur*. No ano de 2008, as obras selecionadas já estavam nas bibliotecas escolares, em diferentes pontos dos países participantes. No ano de 2012 (13 e 14 de novembro), foi realizada a II Jornada de Capacitação do Projeto de *Bibliotecas Escolares MERCOSUR*, em Santiago, Chile. Participaram docentes e representantes dos Ministérios de Educação e organizações associadas de Uruguai, Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Venezuela.

Paralelamente, no Uruguai, em dezembro de 2010, começou um projeto piloto que buscava melhorar as competências leitoras das crianças de escolas públicas. Foi denominado Biblioteca Plan Ceibal (fazendo referência ao plano de inclusão digital existente no Uruguai). Trata-se de uma biblioteca digital que está disponível nos servidores de todas as escolas do Uruguai e que permite que alunos e professores tenham acesso a mais de 100 títulos, sem depender de conexão de Internet.

Em 2012, e no marco da 35ª Feira Internacional do Livro, em Montevidéu, o Plan Ceibal assinou um convênio com as editoras mais importantes do país, para incluir livros didáticos de Educação Fundamental e Média, além de livros de leitura para crianças e adolescentes na *Biblioteca Ceibal*, biblioteca virtual, implementada pelo programa do mesmo nome.

4.2 Experiência literária no Brasil e no Uruguai com base nos currículos

A expressão “experiência literária” é entendida, neste estudo, como a proposta pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 55), ou seja, o “contato efetivo com o texto”. A fruição estética recebe função importante para o jovem estudante: ampliar a sua visão de mundo, permitindo-lhe ter acesso ao outro e esse se torna motivo pelo qual a literatura aparece como elemento importante no currículo do ensino médio. Já os PCN, de 2002, previam a necessidade de “letrar” o aluno literariamente. Essa concepção de experiência literária, que parece tão claramente exposta no documento citado, parece ter ido perdendo sua essência, no ensino médio, como o expressa o documento:

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 63)

Osakabe (2004, p. 62-63, em Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 64) refere-se a essa situação de distanciamento do texto literário como deslocamentos” e expõe três características, que parecem ser recorrentes nas práticas de leitura de literatura no ensino formal. São elas: 1) substituição de uma literatura difícil por outra considerada mais digerível; 2) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos; 3) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos. Essa situação pode ser fruto da preocupação do aluno de ensino médio por conhecer, rapidamente, sem ler a obra completa, o conteúdo de literatura que vai “cair” no vestibular, ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que são portas de acesso ao ensino superior.

A BNCC, documento normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e será o elemento chave para analisar o que se espera que o aluno leia e conheça de literatura. Conforme definido na LDB, (Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Ao definir conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica para uma educação integral, o documento proporciona indicações daquilo que deverá ser lido pelos alunos.

Quanto ao conceito de competência e à forma como vem sendo colocado nos documentos, há críticas. Segundo Crahay (2006, p. 97), o conceito de competência é problemático e deveria ser esquecido, para repensar o conceito de aprendizagem. O autor apresenta como argumento que uma competência compreende vários conhecimentos que se relacionam, aplica-se a uma família de situações e está orientada a uma finalidade. Supõe, também, a mobilização de recursos internos e externos. De forma geral, a noção de competência estaria ligada a um agir que implica a mobilização articulada de recursos cognitivos múltiplos. Conhecimento e ação deveriam andar juntos, já que a prática é, ao mesmo tempo, a fonte do conhecimento, sua finalidade e seu lugar de validação. A reflexão se alinha com a perspectiva de Dewey (1990), no sentido de considerar que todo saber é contextualizado. Para desenvolver uma competência, o aluno deveria ter conhecimentos que iria mobilizar. Como afirmam Galian e Sampaio (2014, p. 3290) o conceito de competência “surge como orientador de programação, como organizador de listagens que dividem o trabalho em passos bem definidos...”

No Brasil, as referências que temos às disciplinas de língua e literatura aparecem na BNCC (2018), alinhadas às disposições do programa Ensino Médio Inovador, de 2009. Faz-se menção à carga horária do currículo, que deverá passar a ter 3000 horas. Todavia, não há definição quanto a eixos temáticos ou autores. Conforme o documento “cada rede e cada sistema elabora seus currículos” (portalmeec.gov.br).

Diferentemente àquilo que os documentos expõem, no Brasil, quando fazem referência ao estudo da literatura, ou seja, estabelecer diretrizes, aspectos gerais e orientativos daquilo que os programas de ensino deverão contemplar, no Uruguai, os conteúdos são postos, de forma concreta. Não são mencionadas competências e há centralidade na temática e no conteúdo.

Segundo dados da ANEP, Conselho de Educação Secundária, o Programa de Literatura para o primeiro ano do Bachillerato Diversificado (1ER. AÑO DE B.D. PLAN 1976 Y MICROEXPERIENCIA), indica os seguintes conteúdos:

I Romancero.

II Jorge Manrique ou Garcilaso de la Vega ou Fray Luis de León ou San Juan de la Cruz ou Lope de Vega ou Francisco de Quevedo ou Luis de Góngora ou Sor Juana Inés de la Cruz.

III Lazarillo de Tormes ou Crónica de Indias.

IV Cervantes: El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha.

V La Celestina o Gil Vicente ou Lope de Vega ou Tirso de Molina ou Calderón de la Barca.

VI Gustavo Adolfo Bécquer ou Mariano José de Larra ou Rosalía de Castro ou Leopoldo Alas (Clarín).

VII Antonio Machado ou Ramón del Valle Inclán ou Pío Baroja ou Azorín ou Miguel de Unamuno ou Juan Ramón Jiménez.

VIII Federico García Lorca ou Pedro Salinas ou Rafael Alberti ou Miguel Hernández ou Gonzalo Torrente Ballester ou Miguel Delibes.

No segundo e terceiro anos, (currículo de 1976), existe um núcleo comum e um núcleo variável, com sugestão de autores a serem lidos. O conteúdo proposto, segundo os programas constantes no site do CES (Conselho de Educação Secundária <http://www.ces.edu.uy>), é:

ROMANTISMO: I G.Leopardi, V.Hugo, W.Whitman, R.M.Rilke, S.Mallarmé, F.Pessoa, E. A. Poe, Ch.Baudelaire. P. Valéry, T.S.Eliot, E. Pound, Lautréamont.

VANGUARDA IBEROAMERICANA II V.Huidobro, C.Vallejo, P.Neruda, P.Salinas, J.Guillén, L.Cernuda, J.L.Borges, O.Paz. C.Drummond de Andrade, R.Juarroz, E.Cardenal, C.Maia, J.Gelman, A.Pizarnik, J.J.Casal.

NARRATIVA UNIVERSAL III M.Proust, F.Kafka, H.Hesse, H.James, J.Conrad, V.Woolf, Faulkner, R.Bradbury. T.Mann, E.Hemingway, I.Calvino, R.Chandler, A.Simenon, M.Yourcenar.

NARRATIVA LATINO-AMERICANA IV J.Rulfo, A.Carpentier, J.C.Onetti, F.Hernández, J.L.Borges,C.Fuentes, J.Ma.Arguedas, G.García Márquez. J.Guimarães Rosa, M.Vargas Llosa, A.Roa Bastos, J. Cortázar, C.Lispector, J.Donosó, A.Somers.

TEATRO DO SÉCULO XX A.Chéjov, H.Ibsen, L.Pirandello, J.A.Strindberg, F.García Lorca, B.Brecht, E.Ionesco. A.Camus, E.O'Neill, T.Williams, A.Miller, E.Albee, S.Beckett, A.Buero Vallejo.

O professor poderá , também, trabalhar com o gênero ensaio. Os autores sugeridos são: J.E.Rodó, J.Martí, J.C.Mariátegui, J.Ortega y Gasset, E. Oribe, W. Benjamin, E.Sábato, A. Rama, O.Paz, C.Real de Azúa, R. Barthes, U. Eco, M.Bajtín e M.Mac Luhan.

Esses conteúdos, cotejados com as respostas ao questionário, dadas pelos alunos, comprovam que os contextos de produção de textos e da prática combinam. Nas respostas aos questionários dos alunos do Uruguai, faz-se menção aos autores anteriormente citados, o que demonstra que existe uma coerência entre aquilo que o programa indica e o que é realmente trabalhado em sala de aula.

5 REALIDADE ENCONTRADA

Nesse capítulo, são analisados os resultados oriundos dos questionários, à luz da metodologia proposta e com base nas concepções de experiência literária, educação e alteridade definidas. Deve-se destacar que os instrumentos utilizados (questionários) foram elaborados de forma a discorrer a experiência real dos participantes, aquilo que eles lembram, porque o apreenderam e faz parte de sua constituição como sujeito leitor. Ao mesmo tempo, o fato de responder ao questionário também passa a constituí-lo e pode favorecer a reflexão sobre seu processo de aprendizagem.

Os questionários dirigidos aos professores visam a identificar se haveria espaço para inserir novos autores para ser estudados nas aulas de literatura e qual a postura desses professores perante ao objeto (currículo) que eles têm para trabalhar. É possível identificar uma certa flexibilidade, tanto nos currículos quanto na prática do professor em sala de aula. Os currículos deixam algumas brechas, ainda que pequenas, que permitem que o professor apresente e trabalhe com algum autor que o programa do curso não contempla. Esse espaço disponível abre possibilidades para novas leituras.

5.1 Instrumentos Utilizados

Os instrumentos utilizados para obtenção de dados são dois questionários (APÊNDICE 1 e 2), que visam a refletir acerca da realidade em ambos países, pela voz de estudantes e professores. Esses instrumentos, cotejados com a análise documental, à luz da metodologia de educação comparada, permitirão propor uma proposta de interação.

O questionário respondido pelos alunos consta de cinco partes. A primeira é destinada à obtenção de dados de identificação (gênero e idade) que têm por objetivo básico ilustrar o perfil dos participantes da pesquisa quanto à idade e ao gênero.

A segunda trata de dados sobre aspectos relacionados à vida do estudante: com quem mora, escolaridade dos pais e retirada de livros da biblioteca, o que permite esboçar a realidade social das escolas pesquisadas, quanto à formação das famílias. A escolaridade dos pais pode indicar a motivação ou não que os estudantes podem ter com relação à leitura e ao próprio estudo. A assiduidade na ida à biblioteca não necessariamente mostra a quantidade de leitura feita pelo aluno, mas pode sugerir hábito de visita à biblioteca, ou não. Esse último fato pode indicar, também, novas formas de acesso à leitura, que não a biblioteca física e o livro de papel.

A terceira parte traz aspectos relacionados com a experiência literária do aluno. A partir daqui, as perguntas visam, diretamente, a refletir a experiência literária do aluno, com base na memória, na perspectiva daquilo que ficou, aquilo pelo qual o aluno passou e que deixou alguma aprendizagem, na perspectiva de Dewey e Larrosa. Pergunta-se sobre autores e frases dos autores lidos. Ao mesmo

tempo, as respostas permitem corroborar quais foram os autores lidos e se foram lidos e entendidos, se são lembrados. Por meio das respostas, é possível comparar o que é lembrado em ambos países.

Para corroborar a experiência literária, solicita-se, na sequência, a identificação de personagens com substantivos, como coragem, aventura, ódio, felicidade e outros. Além de demonstrar que o estudante conhece algumas personagens, ele tem a possibilidade de associá-las a alguns valores e situações de vida. Novamente, o objetivo é, também, comparar e cotejar respostas.

Quanto ao conteúdo curricular, os alunos são questionados sobre os autores de origem hispana e lusa lidos, o que possibilita à pesquisadora refletir sobre o fato se realmente eles são estudados ou não. Finalmente, os estudantes são convidados a compartilhar sua experiência com a leitura e, em especial, com as aulas de literatura.

As partes IV e V não só permitem que o aluno fale sobre suas experiências mas que opine sobre o que gostaria ou não de estudar, abrindo a possibilidade dele próprio intervir ou participar em seu processo de formação.

Os professores, também, foram convidados a responder um questionário com oito perguntas, dentre as quais se o programa por ele(a) trabalhado contempla autores hispanos, no Brasil e portugueses e brasileiros, no Uruguai. Em caso de resposta negativa, pede-se que eles se posicionem sobre a relevância e viabilidade de trabalhar com esses autores no ensino médio. Além dos questionários, conta-se com alguns comentários obtidos durante as vistas às escolas, que se configuram como pesquisa oitiva, já que não seguiram o formato de entrevista estruturada ou semiestruturada, foram somente comentários feitos sobre os questionários.

5.2 Apresentação das escolas pesquisadas

As escolas selecionadas para aplicação dos instrumentos (questionários) pertencem às redes pública e privada do Uruguai e do Brasil, nas cidades de Montevidéu e Caxias do Sul. A ideia de trabalhar com escolas públicas e privadas deve-se ao fato de que, eventualmente, em ambos países, as escolas privadas podem contar com uma flexibilidade maior quanto à elaboração dos programas por parte dos professores e coordenação pedagógica, no que se refere aos componentes de literatura.

O critério de escolha foi o de abranger o maior espectro possível de alunos de Ensino Médio, em escolas representativas da realidade de uma e outra cidade. Para isso, na cidade de Caxias do Sul, foi escolhida uma escola privada do centro da cidade e outra, localizada em um bairro. O mesmo critério foi aplicado para a definição das escolas públicas (uma próxima ao centro da cidade e outra em um bairro). Em Montevidéu, as escolas foram selecionadas seguindo o mesmo critério: uma escola privada central e outra de um bairro afastado do centro. Quanto às escolas públicas, as duas são centrais, mas afastadas uma da outra e atendendo a públicos diferentes, que provêm de diversos bairros da cidade. A opção foi feita pelo fato da dimensão espacial da cidade. Mediante

consulta prévia ao Conselho de Educação Secundária, sediado em Montevideu, por sugestão desse órgão, na figura de sua inspetora, foi feita a definição dessas escolas. Elas são de fácil acesso a diferentes bairros e, por esse motivo, concentram alunos de diferentes zonas da cidade.

Foi feito contato prévio com cada uma das escolas, por e-mail e presencialmente, através de seu departamento de Inspeção, em Montevideu, e da 4ª. CRE, em Caxias do Sul, passando pela direção das escolas, professores e alunos. Esse processo consumiu um tempo considerável, haja visto as viagens que foram necessárias, respeito aos calendários de cada escola, épocas de férias e comitê de ética que o antecedeu.

Cabe destacar que, para fins de análise de dados, as escolas foram identificadas da seguinte forma: 1 e 2 para escolas públicas, 3 e 4 para escolas privadas, precedidas pela identificação do país. Assim, temos escolas públicas, no Uruguai: UY1 e UY2 e privadas: UY3 e UY4. No Brasil, as públicas: BR1 e BR2 e as privadas: BR3 e BR4.

A intenção era pesquisar cem (100) alunos de cada país, sendo vinte e cinco (25) de cada turma. Em alguns casos, a turma não tinha vinte e cinco alunos, então, o número ficou reduzido a oitenta e oito (88) estudantes de cada país, algumas turmas têm menos de 25 alunos.

5.3 Perfil dos participantes

Os dados levantados mediante as respostas obtidas na parte I do questionário permitem traçar o perfil dos estudantes brasileiros e uruguaios pesquisados. Assim, é possível dizer a idade e gênero desses alunos.

No ano de 2019, à época em que a pesquisa foi feita, algumas escolas participantes de Caxias do Sul não tinham terceiro ano, e o questionário foi respondido por alunos do segundo ano de ensino médio. Os resultados obtidos, quanto à idade, mostram que os alunos pesquisados têm entre 15 e 21 anos. No Brasil, os alunos que responderam ao questionário foram 36 do sexo masculino e 52 do sexo feminino, enquanto que, no Uruguai foram 54 do sexo masculino e 43 de sexo feminino. Ainda, no Uruguai, dois alunos se identificaram como gênero “outro”.

Os alunos pertencem à faixa de 15 a 23 anos, sendo que a maioria pertence à de 16 a 18 anos. Esses dados são ilustrados pelo quadro 4, que segue:

Quadro 4 – Número de alunos participantes

UY1	24	BR1	25
UY2	15	BR2	22
UY3	25	BR3	16
UY4	25	BR4	25

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Alunos participantes da pesquisa - número e idade

ALUNOS DE 16 A 18 ANOS			
URUGUAY – 86		BRASIL – 85	
IDADE	NÚMERO	IDADE	NÚMERO
16	16	15	9
17	54	16	33
18	16	17	37
+ 18	2	18	15

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda para traçar o perfil dos participantes, foi feito o levantamento da composição de seu núcleo familiar, questionando sobre as pessoas com as quais eles moram. Constatou-se que a ampla maioria dos estudantes reside com seus pais e irmãos. Contudo, existem inúmeras composições de núcleo familiar, incluindo madrastas, padrastos e avós, que não são maioria, mas que aparecem em todas as escolas pesquisadas, em ambos países. Constatou-se que, dos 88 alunos uruguaios participantes da pesquisa, 52 vivem com os pais e irmãos, quando os têm. No Brasil, 47 dos 88 alunos correspondem à mesma situação. 37 alunos do Uruguai e 39 do Brasil moram com outras pessoas, além do pai ou a mãe, ou ainda com tios ou avós.

Quadro 6 – Composição do núcleo familiar

COM QUEM MORAM?										
	UY1	UY2	UY3	UY4	Total	BR1	BR2	BR3	BR4	Total
Pais e Irmãos	5	10	16	21	52	12	11	9	15	47
Outros	19	5	9	4	37	13	11	5	10	39

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa também incluiu a escolaridade dos pais. Chama a atenção o alto grau de escolaridade dos pais, uma grande porcentagem com ensino superior completo, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, tanto no Brasil quanto no Uruguai. Segue o quadro que mostra os números.

Quadro 7 – Escolaridade dos pais

	UY1	UY2	UY3	UY4	Total	BR1	BR2	BR3	BR4	Total
Ensino Superior	8	2	19	17	46	20	13	12	11	55
Médio Completo	10	10	5	4	29	11	3	5	6	25

Fonte: Elaborado pela autora.

Para responder à pergunta sobre escolaridade dos pais, os participantes foram orientados a indicar o nível daquele (pai ou mãe) que fosse mais alto. Assim, 46 participantes do Uruguai e 55 do Brasil informaram que seu pai ou mãe têm nível superior completo. 29 alunos do Uruguai e 25 do Brasil indicam que seu pai ou mãe cursaram o ensino médio completo.

Outro aspecto levantado quanto à vida do estudante e seus hábitos foi a frequência com que os participantes iam à biblioteca. Aqui não foi especificado se a referência era a biblioteca da escola ou outra. O resultado, novamente, aponta semelhança das respostas dos participantes dos dois países: 56 participantes do Uruguai e 55 do Brasil dizem não ter ido nunca à biblioteca retirar livros naquele ano. 28 participantes do Uruguai e 26 do Brasil informam ter ido uma ou mais vezes. O quadro 4 expõe esses dados.

Quadro 8 – Retirada de livros da biblioteca

	UY1	UY2	UY3	UY4	Total	BR1	BR2	BR3	BR4	Total
0 vezes	17	8	13	18	56	20	13	12	11	55
1 vez ou mais	3	5	11	7	12	2	4	8	12	26

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se afirmar que os participantes da pesquisa são alunos de ensino médio das cidades de Caxias do Sul (Brasil) e Montevideu (Uruguai), no ano de 2019, com idades entre 16 e 18 anos. A maioria deles mora com a família (pais e irmãos), assim como a maioria dos pais têm ensino superior ou médio completos e a ampla maioria não costuma retirar livros da biblioteca.

5.4 Experiência literária dos participantes

A terceira parte do questionário, instrumento utilizado neste estudo para construir dados, diz respeito à lembrança que o participante tem das leituras feitas. Aqui, fazendo referência a Dewey (1979) e, posteriormente, a Larrosa (2002), pretende-se averiguar aquilo que “passou” com o aluno, aquilo que aconteceu com ele, na concepção de Larrosa. Pelo fato de tratar-se de um estudo com abordagem sócio-histórica e de destacar a experiência como parte do processo de aprendizagem, instiga-se o participante a lembrar autores e frases das leituras feitas. A primeira pergunta (Lembras algum autor que tenhas lido nas aulas de literatura? Qual?) desafia o estudante a refletir sobre seu percurso de leituras. A resposta a essa pergunta é muito similar nos participantes de ambos países: 71 participantes do Uruguai e 68 do Brasil dizem lembrar de algum autor e citam alguns, que poucas vezes coincidem. Isto é, os autores lembrados pelos participantes uruguaios, geralmente, não são os mesmos dos quais os alunos brasileiros lembram. 17 participantes do Uruguai e 20 do Brasil dizem não lembrar de nenhum autor. Quando, na pergunta seguinte, questiona-se sobre uma frase da

John Green								1
Machado de Assis							11	
Aluizio de Azevedo					1			2
Drummond								4
Camões						2		1
José de Alencar								4
Cecília Meireles					3			1
Caio de Abreu								4
Clarice								3
Fernando Pessoa								1
Hamlet								1
Bruno Atti								4
Gonçalves Dias					15			
Edgar Allan Poe		6	7			1		
Werther					2			
Bram Stoker		1				2		
Vinicius de Moraes					2			
Mário de Andrade						2		
Oswaldo de Andrade						2		
Bécquer	1		1					
Bíblia	2							
Horacio Quiroga	4		5	7				
Virgilio	12							
Susan Cowen	1							
Lazarillo	1							
Juana de Arco	1							
Juana de Ibarbourou	1	1						
Delmira Agustini	1	3						
Espínola	1							
Dante	1	4	5	4				
Homero		4	7	5				
Cortázar		2						

Baudelaire		2	4						
Cervantes		2		5					1
William Faul				1					
Daniel Baldi				1					
Mario Benedetti				1					
Lorca		1		1					
Jane Harper				4					
García Márquez			1	1					
Borges				2					
Florencio Sánchez	1								
Voltaire	1								
O'Neil	2								
José Martí	1								

No quadro 11, identifica-se o número de participantes que lembra de alguma citação de obra lida. Percebe-se que a maioria dos participantes diz não recordar, tanto no Brasil quanto no Uruguai.

Quadro 11 – Lembram de alguma frase

	UY1	UY2	UY3	UY4	Total	BR1	BR2	BR3	BR4	Total
SIM	3	5	10	8	26	2	4	5	6	17
NÃO	21	10	14	17	62	23	18	11	19	71

A seguir, transcrevem-se as frases lembradas pelos participantes. As frases ou citações foram mantidas como colocadas por eles, cada uma em sua língua de origem. O número entre parênteses, após algumas delas, indica por quantos participantes foram citadas. Aquelas que não apresentam número foram citadas somente uma vez. Algumas frases estão seguidas do nome do autor e outras não. Isso indica que, possivelmente, o participante só lembrou a frase, mas não seu autor.

UY1

“Mi hijo era perdido y ahora es hallado” (Bíblia)

“Padre. He pecado contra el cielo y contra ti”

“Pucha que había sido cargoso ese negro” (Rodríguez)

UY2

“Si se durmió llorando, que al despertar sonría” (Delmira Agustini - *El rosario de eros*)

“A la mitad de nuestra vida...” (Dante)

“En medio siglo, nadie ha perturbado esos huesos” (Poe - *El tonel de Amantillado*)

“Yo pertenezco hace mucho al mundo de la sombra” (Poe - *Sombras*)

“La razón de la sinrazón que a mi razón...” (Cervantes)

UY3

“Ser o no ser, essa es la cuestión” (Shakespeare) (5)

“Soy muy nervioso, horrorosamente nervioso. Siempre lo fui. Pero, por qué pretenden que esté loco? (Poe) (2)

“Una manzana para la diosa más bella” (Homero)

“Canta, oh diosa, la furia de Aquiles...” (Homero)

“Dejad los que entráis aquí toda esperanza.” (Dante)

UY4

“En un lugar de La Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme...” (2)

“Dile a las mujeres que nos vamos”

“Su cutis era color leche semi desnatada”

“Como una escena del infierno”

“Romeo. Romeo, donde estás que no te veo?”

“Usó la piedra primero con la que le tocaría a Jerry y com la misma piedra a la rubia.”

BR1

“Noite de vento, noite de mortos”

“Sempre que acontece alguma coisa importante está ventando”

BR2

“Não permita Deus que eu morra sem que eu volte para lá” (Gonçalves Dias)

“Amor é fogo que arde sem se ver” (2) (Camões)

“Só Deus sabe quantas vezes mergulho no sono com a esperança de nunca mais despertar” (Goethe – *Os sofrimentos do jovem Werther*)

BR3

“E agora, José?” (Drummond)

“Ser ou não ser, eis a questão” (3) (Shakespeare)

“Ao vencedor, as batatas”

“Cigana de olhos oblíquos e dissimulados” (Machado de Assis - *Dom Casmurro*)

“Seus sonhos são tão bonitos quanto você” (Machado)

BR4

“Sempre que me acontece alguma coisa importante está ventando”.

“Ser ou não ser, eis a questão” (4)

“Todo mundo pode trair todo mundo”

“Buenas e me espalho...” (É. Veríssimo – *O Tempo e o Vento*)

“Descobri uma coisa também. Quantas pessoas..... por causa dos malditos preconceitos”

“O hábito esse demônio devora todos os sentimentos”

As frases transcritas, mencionadas pelos alunos, são aquelas que ficaram em sua memória. Observa-se que, no Uruguai, os autores mais lembrados são os clássicos da literatura universal (Shakespeare, Dante, Cervantes, Poe, Homero), seguidos de alguns autores latinos. No Brasil, os autores brasileiros e portugueses aparecem em destaque, e a literatura universal fica em segundo plano.

Considerando o número de participantes da pesquisa, pode-se dizer que poucos lembraram frases. A mais citada em ambos países foi “Ser ou não ser, eis a questão”, de Shakespeare. Isso parece bastante revelador quanto à experiência literária que ficou. Não é necessário fazer esforço para lembrá-la, se ela tiver sido lida e estudada.

Para aprofundar a pesquisa e incentivar o aluno a citar o que ele realmente leu, pede-se estabelecer uma relação entre algumas personagens e suas características. A menção a personagens pode dar-se pelo que tenham ouvido ou assistido em algum filme, sem que isso implique, necessariamente, ter lido a obra. Por exemplo, vários relacionaram amor a Romeu e Julieta, ou felicidade a Branca de Neve, o que pode não indicar que eles tenham lido as obras. Outra observação, nesse item, é que os autores brasileiros e hispanos são citados somente por brasileiros ou somente por uruguaios. Por exemplo, para identificar uma personagem com o substantivo “coragem”, Aquiles é citado por vários alunos uruguaios. Os brasileiros citaram, com mais frequência, personagens de autores nacionais, como capitão Rodrigo (de Érico Veríssimo).

Personagens bíblicas também são citadas com frequência, o que deixa margem a dúvidas quanto à associação, por parte do estudante, com a leitura da obra ou ao que tenha ouvido nas suas igrejas, ou em leituras de algumas frases.

Na continuação, detalha-se a relação que os participantes estabelecem entre as personagens e alguns valores, escolhidos pela autora, por serem muito evidentes nas obras clássicas, principalmente aqueles que se consideram de fácil identificação, após ter lido e comentado a obra em questão.

Zulma															
Domínguez															
Soledad Montayo															
Dulcinea							1								
Miss Minnie Cooper															
Ellie Deacon															
Peter von Houten															1
Peter Parker															1
Sansa															1
Hatixo															1
Marley e eu															4
Hanna (13 reasons why)															2
Macabea															1
Brás Cubas															1
José															1
Médica curandeira															1
Mathilda															1
Aaron Falk															
Usher															

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar o quadro 12, percebe-se que o número de personagens é muito grande. Há pouco consenso na valoração dada aos conceitos apresentados. Em alguns casos, fica evidente que a obra foi estudada em aula, já que quatro ou cinco participantes atribuem um valor igual a uma personagem. Isso leva a deduzir que a obra tenha sido discutida ou analisada e que se tenha chegado a “entender” a personagem da mesma maneira, por um grupo de alunos. Por outro lado, algumas personagens, como Romeu e Julieta são categorizadas de forma diferente pelos participantes. Por exemplo, alguns relacionam somente Julieta com amor, outros Romeu, e outros, Romeu e Julieta. Essas relações podem ter sido feitas individualmente, segundo a interpretação de cada um.

Autores contemporâneos aparecem citados, mesmo que eles não constem nos currículos escolares. É possível que os participantes tenham lido as obras nas quais constam esses autores fora da escola, ou ainda, que tenham assistido a algum filme ou série nos quais eles aparecem.

A menção a personagens bíblicas também leva à dúvida quanto a se o texto que cita as personagens foi realmente lido, o que é possível, já que a Bíblia é uma leitura sugerida no programa de literatura do Uruguai, ou talvez ouvido em alguma igreja. O mesmo questionamento pode ser feito quando o participante lembra personagens de obras infantis: foram lidas, ouvidas, assistidas?

Como esperado, estudantes brasileiros apontam mais autores e obras brasileiras, enquanto que os uruguaios citam mais hispanos e clássicos da literatura universal. Já as personagens de romances que estão “em moda”, ou que são mais lidos por jovens da faixa etária dos entrevistados, são citadas por participantes de ambos países (ex. Frankenstein, Crepúsculo).

5.5. Expectativas dos estudantes de ensino médio pesquisados

Os alunos brasileiros e uruguaios pesquisados mostram-se, em geral, abertos ao mundo da leitura e da literatura. Como será comentado na análise dos resultados, a maioria gostaria de conhecer os autores brasileiros, portugueses ou espanhóis e hispanos em geral que nunca leu. Reconhecem a riqueza que a literatura e a leitura em si proporcionam, ainda que a experiência literária, como colocada nesta tese, não seja significativa para esses alunos. Poucos lembravam de alguma frase lida. Contudo, houve reflexão e exposição de opiniões sobre leitura e literatura.

Os participantes brasileiros foram questionados quanto à sua experiência de leitura de autores espanhóis ou hispano-americanos. Percebe-se, no quadro 10, que a grande maioria dos participantes dizem nunca ter lido esses autores. Aqueles que leram alguma obra citam *A máquina de fazer espanhóis*, *Diário da queda*, *Morangos mofados* (2 alunos), *México bárbaro* e o autor Cervantes (não cita a obra).

Quadro 13 – Participantes brasileiros sobre ler autores hispanos

LERAM	BR1	BR2	BR3	BR4
SIM	0	3	2	7
NÃO	25	19	28	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Da mesma forma, a maioria dos participantes do Uruguai relata não ter lido autores brasileiros ou de língua portuguesa. O quadro 11 mostra que somente dois participantes do Uruguai dizem ter lido alguma obra desses autores.

Quadro 14 – Participantes uruguaios sobre ter lido autores de língua portuguesa

LERAM	UY1	UY2	UY3	UY4
SIM	1	0	0	1
NÃO	23	15	25	24

Fonte: Elaborado pela autora.

O autor lido por um dos participantes é José Mauro de Vasconcellos, autor de *Meu pé de laranja lima*. Outro participante que diz ter lido alguma obra de literatura de língua portuguesa não

cita título nem autor. Percebe-se que a leitura de autores de língua portuguesa é muito tímida, ainda que existam traduções ao espanhol. Faz-se essa ponderação, já que a falta de traduções poderia ser considerada um empecilho para a leitura de autores estrangeiros quando essas não estão disponíveis.

Contudo, os números relacionados com a leitura desses autores aumentam, quando os participantes são questionados sobre seu interesse em ler certos autores.

Quadro 15 – Participantes que gostariam de ler autores de língua espanhola ou portuguesa

Gostariam de ler	BR1	BR2	BR3	BR4	UY1	UY2	UY3	UY4
SIM	15	9	14	14	15	12	18	9
NÃO	10	10	12	8	6	3	7	16

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda que os números sejam mais elevados, como foi comentado, aproximadamente 50% dos alunos participantes uruguaios e brasileiros não mostram interesse em ler os autores em questão. No quadro 15, pode-se observar que 52 participantes do Brasil e 54 do Uruguai dizem ter interesse na leitura em questão, mas o número daqueles que não se mostram interessados é elevado também. 40 brasileiros e 32 uruguaios afirmam não ver necessidade de ler esses autores.

Esses dados são acompanhados da voz dos participantes, que expressaram o porquê do interesse pela leitura de outros autores, além dos já estudados. Para fazer a análise da voz desses alunos, recorre-se à análise textual discursiva.

As questões 10 e 11 do instrumento aplicado aos alunos participantes fazem um convite à reflexão mediante comentários. A forma mais adequada para analisar esses depoimentos parece ser a análise textual discursiva, sob a perspectiva de Moraes (2003). Seguindo o ciclo de unitarização, categorização e comunicação da informação encontrada nos relatos, é possível identificar características comuns dos participantes, elementos que os diferenciam, suas concepções de literatura e leitura, sua opinião sobre as aulas de literatura e sobre a sua própria constituição como sujeitos por meio da literatura. O processo de unitarização consiste na desmontagem do texto, o que permite a formação de unidades constituintes. A relação que é possível estabelecer entre essas unidades propicia a categorização, no momento em que reúnem-se elementos comuns aos relatos. Ao chegar à fase de comunicação, surgem elementos novos, que são denominados por Moraes (2003), de “novo emergente”.

Procedemos à análise das respostas às duas perguntas que dão lugar a repostas dissertativas livres. Nem todos aqueles que responderam aos questionários, relataram suas percepções. Por esse motivo, o número de relatos é menor que o número de questionários respondidos. Os relatos foram transcritos e são apresentados na íntegra no apêndice

Quanto à pergunta 10: **Você gostaria de ler obras de algum desses autores (brasileiros e portugueses ou latino-americanos) para as aulas de literatura? Por quê?**, fez-se uma análise, que indicou as categorias. Ilustraram-se as reflexões, apresentando porcentagens e gráficos que permitem identificar muitas semelhanças entre as vozes dos participantes uruguaios e brasileiros.

Os participantes que responderam à pergunta 10 foram 31 do Uruguai, e 28 do Brasil. As categorias identificadas, já quantificadas são apresentadas com as porcentagens, permitindo comparar e visualizar os diferentes aspectos e percepções, no quadro 16.

Quadro 16 – Categorias identificadas nos relatos

Brasil	Uruguai
Curiosidade 8 - 29%	Curiosidade 14 - 45%
Formação 16 - 57%	Interesse 10 - 32%
Comparação 1 - 3,4%	Transgressão 1 - 3,2%
Conhecimento 2 - 7%	Desinteresse 2 - 6,4%
Conhecimento de língua 1 - 3,6%	Prazer 2 - 6,4%
	Conhecimento de língua 2 - 7%

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se, no Brasil, uma forte preocupação com a formação. 57% dos participantes expressam que ler obras de autores hispanos contribuiria para sua formação. A leitura está associada ao estudo e, portanto, nesse caso não se associa leitura com fruição ou interesse pessoal e, sim, com a importância que o contato com esses autores significaria para sua formação geral. Nenhum participante expressa sentir prazer em ler obras escritas por hispanos, mas tampouco desinteresse.

Os participantes do Uruguai revelam que o principal motivo pelo qual leriam obras de autores brasileiros ou portugueses seria a curiosidade (45%) e, em segundo lugar, por interesse (10%). Nenhum participante menciona a formação, o que pode indicar uma certa postura perante à literatura e à leitura em si. Esse interesse está relacionado com alguns autores. Menciona-se Paulo Freire, textos brasileiros atuais, a riqueza literária do Brasil, o que mostra que existe um conhecimento prévio ou alguma experiência que despertou esse interesse.

A curiosidade é ligada à alteridade, “coisas diferentes”, “outras histórias” e o interesse está relacionado a gostos pessoais por diferentes autores ou obras. O desinteresse também é expresso, por participantes que dizem não ver motivo para ler esses autores, que são desconhecidos para eles; preferem ler os clássicos “conhecidos”. A transgressão aparece em uma categoria identificada por ir além da curiosidade ou interesse. Há uma vontade de “sair dos esquemas”, o que dá uma conotação de explorar o “outro”, o desconhecido.

Após transcrição dos comentários e a análise descrita, chegou-se às seguintes unidades constituintes que, apesar de não terem sido concebidas a priori, conversam com a proposta. Já que o

objetivo deste estudo é comparar a realidade quanto à experiência literária no Brasil e no Uruguai, optou-se por aproximar os relatos, através das reflexões feitas pelos participantes. No intuito de propor que essas vivências se aproximem ainda mais, recolhem-se as reflexões, desejos e impressões, tanto no que tange à dimensão afetiva quanto cognitiva dos participantes. É possível identificar, assim, quatro categorias que contemplam os seguintes aspectos.: **sócio-histórico, pedagógico-cultural, cognitivo e afetivo** , que surgem dos relatos e os permeiam. Dentro de cada um deles, identificam-se subcategorias, que dizem respeito às particularidades apontadas e menções feitas pelos participantes. São essas subcategorias que diferenciam os cenários, quando falamos em pesquisa em educação comparada, e nos permitem estabelecer relações.

A seguir, apresentam-se as subcategorias, analisando dentro de cada aspecto, aquilo que os participantes expressaram, com o intuito que sirvam de base para a comparação proposta por este estudo, revelando o dia a dia das aulas, relação com os professores e com a disciplina de literatura e sua própria experiência literária.

Categoria 1: Aspecto sócio-histórico

Subcategoria: **a) O tempo**

É recorrente, nos relatos, a menção feita ao tempo de aulas, outro, dedicado a fazer as atividades e a carga horária da escola, como um todo. A falta de tempo é utilizada como justificativa para a pouca leitura e o tempo livre é mencionado ao falar dos hábitos de leitura. Parece que fica claro que há uma divisão desses tempos, um para dedicar às aulas, outro, às leituras da aula de literatura e outro que é “livre” ou próprio do aluno que não coincide com o anterior.

Me gusta que las clases de literatura son distendidas y que, además de leer textos literarios también actuemos obras de teatro. Las clases por lo general, son divertidas y eso personalmente me mantiene interesado y con ganas de tener clases de literatura. En general, me gusta leer aunque este año, debido a la carga horaria y a los estudios, solamente he podido leer El Resplandor de Stephen King. (R128)

A impossibilidade de dedicação à leitura que gostariam de fazer, já que os estudos, no final dos anos de ensino médio são mais exigentes, também é citada. As expressões *antes* e *agora* dão uma indicação de reflexão quanto aos próprios hábitos de leitura na tentativa de achar justificativas para ler pouco, como aparece no relato a seguir.

Sobre las clases de literatura, me gusta como el profesor da la clase, pero no me gustan los temas en general, los considero antiguos. En cuanto a mis hábitos de lectura, antes leía mucho más por recreación, ahora por tiempos no puedo tanto y leo libros de estudio o vinculados a mi carrera. (R129)

Fica evidente, contudo, o desinteresse pelos temas tratados, considerados “antigos”.

Categoria 2: Aspecto pedagógico-cultural

Subcategorias: **a) A dinâmica das aulas**

Por meio da análise dos relatos, é possível afirmar que as aulas de literatura, de forma geral, são agradáveis para os alunos. Ainda aqueles que não gostam da leitura, nem da literatura, afirmam se sentir confortáveis e interessados na aula, devido à dinâmica que os professores conseguem utilizar. Vários participantes dizem não ler, mas mesmo assim, aproveitam as aulas de literatura.

Non costumo ler com tanta frequência, porém gosto muito das aulas e dos professores. (R111)

Siento que la lectura es una buena manera de expandir la imaginación y a la vez entretenerse. Las clases de literatura son, en mi opinión, una forma de adquirir cultura general y mantener activa la mente. Sin embargo, me gustaría que se trataran textos más recientes, o con temáticas más didácticas para que estimule a los estudiantes a leer más, ya que hoy en día se está perdiendo ese hábito. (R123)

Las clases de literatura no me parecen entretenidas o interesantes, ya que, desde mi punto de vista, sólo en 5º de liceo las obras son entretenidas para los alumnos, como “La Divina Comedia”. En los otros años se tratan textos que no son agradables para nadie e incitan a copiar en los escritos y a no disfrutar la lectura. (R125)

Não tenho hábito de leitura, mas acho as aulas de literatura muito interessantes. (R95)

Creo que la lectura en todas sus formas es una herramienta todavía imprescindible para el aprendizaje y siempre da lugar a la imaginación, debido a que cada uno lee a su manera. Además opino que las clases de literatura se deben enfocar en la historia de ésta y en el conocimiento general para que cada uno tome lo que más le guste y traiga la posibilidad de profundizar en ella. Yo, personalmente, leo muchos artículos por internet y otros tipos de textos, mas no suelo leer libros de papel. (R133)

Em ambos países, percebe-se a consciência da importância de contar com o estudo da literatura no currículo; valoriza-se o trabalho do professor e o conhecimento que a experiência literária proporciona. Ainda que alguns participantes declarem não gostar da temática, ou mesmo da leitura, o reconhecimento da riqueza que a literatura proporciona fica evidente.

b) Relacionamento com os professores

A valorização do trabalho dos professores de literatura se repete nos relatos dos interlocutores. Existe um reconhecimento pelo bom trabalho feito por eles, tanto no Brasil quanto no Uruguai. Os relatos têm exatamente o mesmo teor, alunos que não se consideram bons leitores, que não gostam de ler, mas reconhecem o trabalho feito com qualidade, por parte dos professores, com adjetivos como “exemplar”, “legal”, “maravilhosa”, apontando que consideram as aulas “nem um pouco uma perda de tempo”. Percebe-se uma valoração da literatura como elemento que traz bem-estar e conforto. Consideram que as aulas são agradáveis, os temas, às vezes, nem tanto, mas o trabalho do professor, faz com que os aspectos negativos não sejam tão importantes. As falas que seguem mostram esses aspectos.

A literatura é importante para o crescimento linguístico e cultural de todos os estudantes. A leitura deveria ser mais incentivada a todos. A minha professora é divinamente maravilhosa. (R4)

Non costumo ler, mas os professores de literatura são legais. (R112)

En lo personal, no leo en mi tiempo libre. Aún así disfruto de las clases de literatura, me resultan entretenidas y me gusta analizar algunos textos en particular. Personalmente, el

hecho de que disfrute de estas clases es debido a que los profesores realizan su trabajo de manera ejemplar, haciendo que me interese por la clase. Como comentario a parte, mi temario favorito es el de quinto, donde se dan los clásicos.(R118)

Conozco y considero su importancia, las clases son entretenidas y para nada una pérdida de tiempo. Sin embargo, esto no se transfiere a mi vida diaria puesto que no toco un libro ni a palo.(R120)

Ainda que, em alguns relatos, a admiração pelo professor possa estar relacionada à faixa etária dos alunos, que o consideram um modelo a seguir, o respeito e reconhecimento estão presentes. Pode-se dizer que, em muitas falas, o aluno, mesmo que não goste de ler, admira e respeita o trabalho do professor e a experiência que a própria aula de literatura proporcionam.

c) Interesse ou falta de interesse por outras culturas

A literatura se revela como um elemento portador de outras experiências, culturas e saberes: *outras histórias, outras culturas e etnias, nova viagem por outra história*. A ideia de alteridade e diversidade cultural está presente em várias falas e fica evidente nos relatos que seguem, que revelam, além do interesse e a curiosidade, que outros relatos trazem, a admiração e vontade de conhecer outras histórias e, por meio delas, outras culturas.

Pois seria algo “de fora”, trazendo outras histórias.(R 25)

Pois acho que seria uma nova viagem por outra história, diferente dos padrões europeus.(R 26)

Pode aumentar a abrangência do conhecimento e entendimento de outras culturas e etnias.(R27)

Vários sentimentos compõem essa experiência literária, que constituem, na fala dos interlocutores, aprendizagem.

Categoria 3: Aspecto cognitivo relacionado com a literatura e a leitura

a) A literatura como forma de conhecer

Existe uma percepção forte sobre a contribuição que a literatura traz para a vida. Relaciona-se a experiência da leitura ao cinema, à história, e principalmente aos gostos. Apresenta-se como uma disciplina interessante, da qual o participante gosta, mas que, ao mesmo tempo, lhe traz conhecimento.

Yo siempre he estado interesado en la lectura, principalmente las que contienen una gran historia con interesantes personajes y un gran desarrollo de la misma. Creo que es por eso que disfruto de la clase de literatura. Principalmente por la manera en que el profesor ha incorporado diferentes temas, como las películas, el humor negro o lo bizarro, y esto sumado a que soy bastante fanático del cine, por lo que siempre me he mantenido enganchado... Es claro que no todo lo que hemos dado me ha interesado debido a que tengo mis propios gustos, pero aún así siempre pensé que literatura ha sido una de las materias más entretenidas e interesantes en las que he trabajado y aprendido.(R127)

Aprendizagem, baseada no gosto, no interesse por conhecer e, sempre aliada à figura do professor como orientador e modelo nesse processo cognitivo está presente nesse relato.

b) A experiência literária como forma de aproximar-se à cultura

A cultura é reconhecida pelos participantes como ponto forte da experiência literária, já que a brasilidade, a música, a língua e a própria história de um povo refletem-se ali. O entendimento dessa abrangência revela que há um ensino focado, tanto no Uruguai quanto no Brasil, no reconhecimento desses valores, que vem dos próprios documentos norteadores, mas que se nutre e fortalece na interação com o professor, por meio, também, das orientações de cada instituição pública ou privada.

Quanto maior a diversidade de autores mais chance de expansão cultural e intelectual. (R30)

Acho importante consumir obras vindas de representantes da cultura brasileira/latino-americana, valorizá-las, pois fazem parte da história de um povo. (R31)

Porque yo tengo capacidad de hablar portugués. Me gusta conocer sus culturas y pensamientos leyendo sus libros. Posdata: me encanta “Bate forte o tambor”. (R41)

Ainda que não com muita frequência, há conhecimento ou algum contato com a cultura brasileira e, em geral, reconhecimento da importância da variedade de obras e autores para diversificação da experiência pela leitura.

c) A experiência literária como forma de falar e escrever melhor

A língua escrita e falada está viva no texto literário. O fato que os participantes de Ensino Médio tenham essa clareza é muito significativo, já que evidencia uma percepção de uma experiência ampliada pela leitura, desenvolvendo o pensamento crítico. “Ajuda”, “crescimento”, “conhecimento”, “sabedoria”, “capacidade de defender suas teses”, “falar melhor” são as expressões utilizadas para referir-se ao processo de desenvolvimento permanente que a experiência literária proporciona. Nos relatos que seguem é possível identificar todos esses aspectos.

A leitura em si é muito importante para o nosso desenvolvimento e o que de fato nos ajuda a escrever melhor, tendo uma desenvoltura muito boa. Eu adoro as aulas de literatura. Parabéns! (R72)

A literatura é importante, sobre conhecer mais, ler mais, pois quanto mais leitura melhor a fala e a escrita, ler deveria ser um hábito diário. (R80)

A leitura é algo de extrema importância para o crescimento intelectual para o ser humano. A leitura é a maior fonte de conhecimento que o ser humano pode ter. Mais livros, mais educação, conhecimento e sabedoria. Mais pessoas críticas e com capacidade de defender suas teses. (R85)

A literatura ajuda muito para conseguirmos ter bases de como era no passado, sabermos falar melhor, com palavras mais formais. (R93)

O desenvolvimento humano ligado à leitura está em evidência em vários aspectos: intelecto, conhecimento, interação e criticidade.

d) A literatura para aprender ou praticar a língua estrangeira

O aprendizado de uma língua estrangeira passa, certamente, pela leitura do texto literário. O desenvolvimento do repertório linguístico é reconhecido pelos participantes como um elemento a ser considerado. O vocabulário e desenvolvimento da linguagem são mencionados nos relatos.

Sí. Estudié portugués y es un idioma muy lindo, así que me encantaría. (R54)

Brasil es un país muy grande y con una cultura muy rica. Me gustaría aprender portugués y luego alguna obra en portugués. (R60)

A literatura é uma das matérias onde mais se adquire conhecimento. Quando eu comecei a ter aulas de literatura, eu passei a conhecer e me interessar por histórias e livros, não tenho uma nota positiva com a leitura, porém acho incrível. As pessoas que leem bastante têm um vocabulário muito bom, é bonito de ouvir. (R81)

A forma de admirar a literatura por meio da linguagem acrescenta valor ao texto literário e constitui mais um elemento levado em conta pelos interlocutores em suas escolhas para leitura.

e) A formação a curto prazo

Nos participantes do Brasil, há uma clara preocupação com a formação a curto prazo, para atingir a nota necessária no ENEM (Exame nacional do Ensino Médio), que constitui porta de entrada ao ensino superior. Em algumas falas, percebe-se que atingir esse objetivo está em primeiro lugar.

São de extrema importância para o Enem e agregam conhecimento, ainda assim agregando e enriquecendo o português. (R90)

Esse é um aspecto que, no Uruguai, devido à eliminação desse tipo de prova e de exames de ingresso às universidades, não existe. A experiência literária é considerada, por esses participantes, como elemento da sua formação a longo prazo, ou à sua carreira.

Categoria 4: Aspecto afetivo relacionado à leitura

a) A leitura como fruição

Ainda que, para vários participantes, a leitura e a literatura estejam presentes em suas vidas como elementos que possam levá-los a consecução de seus objetivos a curto prazo (passar em um exame, por exemplo), há muitos que já incorporaram a leitura em suas vidas. A fruição está presente, ligada à imaginação, aprendizado, divertimento, revelando participantes leitores.

A literatura é um excelente modo de aprendizado. Eu, particularmente, quando leio, gosto de livros de grandes empresários, onde aprendo muito de negócios. Na parte de literatura, no caso das aulas, gosto porque aprendo sobre grandes autores que provavelmente se não fosse pelas aulas nunca conheceria. (R87)

Muito bom, a leitura nos leva para lugares esplêndidos e nos ajuda achar respostas. (R88)

Eu gosto muito de ler. Leio, no mínimo, 20 livros por ano. É algo bom, divertido, que te tira da realidade para o mundo imaginário.

Agora as aulas ficaram melhores com o novo professor. Ele traz aulas diferentes, não é o típico cópia e cola da maioria dos educadores.(R105)

La lectura es algo que me gusta hacer, se me hace muy parecido a estar viendo una película o serie, además que te permite obtener nuevos conocimientos, es algo que todo el mundo debería habituar hacer.(R132)

Disfruto de leer, aunque actualmente no encuentro mucho tiempo para hacerlo. Me gustan particularmente los libros basados en hechos históricos, como “El código da Vinci” y “Ángeles y Demonios” y no tanto los de ciencia ficción o novelas románticas. En cuanto a las clases de literatura, me gusta aprender sobre distintos autores y esto aporta al conocimiento de cultura general. (R130)

As aulas de literatura e o professor, são considerados partícipes desse gosto pela leitura e a consciência sobre a experiência que a literatura proporciona fica evidente nos relatos.

b) Curiosidade

A simples curiosidade também é mencionada como motivadora. O interesse pela leitura de um determinado autor, do qual ouviu-se falar, ou , ainda, a leitura de algo completamente diferente e desconhecido, também são citados.

Para ampliar mis conocimientos y poder saber qué es lo que aprenden en Brasil. Por curiosidad.(R46)

Curiosidad, para ver cómo son. Si hay de Paulo Freire, me gustaría.(R55)

A educação como experiência (Dewey) e aquilo que nos acontece (Larrosa), em uma perspectiva sócio-histórica (Schriewer) e cultural estão presentes nos relatos expostos. A prática, por meio da voz dos alunos, deixa transparecer uma identidade sendo construída, também, pela literatura. Essa construção, sem dúvida, caminha junto com a orientação e acompanhamento do professor, que conduz e se incorpora a esse processo.

5.6 voz do professor de literatura

Professores de literatura do Brasil e do Uruguai também foram ouvidos por meio de questionário, o que permite apontar algumas características por eles expostas quanto aos seus alunos e a metodologia por eles utilizada, a partir da pesquisa oitiva, para enriquecer os dados colhidos no instrumento preenchido por escrito.

Com o objetivo de identificar o profissional da área de literatura que atende as escolas pesquisadas, foi aplicado um questionário a alguns professores dessas escolas. A participação foi voluntária e mediante assinatura do termo de compromisso (pela parte da pesquisadora e dos professores participantes). Percebeu-se uma boa acolhida ao projeto em si e à pessoa da pesquisadora. Todos os professores respondentes relataram satisfação ao participar, fizeram questionamentos e comentaram sobre o desempenho dos alunos e a forma de trabalho com a

disciplina de literatura. Alguns desses comentários foram colhidos e relatados como parte da pesquisa, de caráter oitiva.

Quanto ao instrumento de pesquisa (questionário), ele foi desenvolvido para pesquisar o perfil do professor (qual é a área específica de atuação, os níveis para os quais leciona e o tempo de trabalho). Em uma segunda parte, foca-se o programa de ensino e seu conteúdo, destacando os tópicos e autores sugeridos e questionando sobre os hábitos de leitura dos alunos (autores e obras). Na terceira parte do instrumento, pretende-se acessar a visão dos professores quanto à possível inclusão de novos autores e seus comentários a respeito das aulas de literatura. Ele foi respondido por seis professores, três uruguaios e três brasileiros. Esses profissionais trabalham, ou já trabalharam, em escolas públicas e privadas, e em mais de uma escola.

A primeira pergunta: “Qual é a disciplina que você leciona?” teve a intenção de verificar se o professor tem formação e experiência específica na área de literatura ou se é um professor de língua que, também, leciona literatura. Os 3 professores uruguaios responderam que sua disciplina é literatura. Dentre os brasileiros, dois responderam literatura e um, língua portuguesa e literatura. Também foram questionados quanto aos níveis (ou anos) para os quais dão aulas e há quanto tempo lecionam. Os dados aparecem no quadro 17.

Quadro 17 – Disciplinas e níveis em que os professores lecionam

Professores	Disciplina	Níveis	Tempo que leciona
UY1	Literatura	4º 5º e 6º anos	De 10 a 15 anos
UY2	Literatura	6º ano	Mais de 15 anos
UY3	Literatura	6º ano	Mais de 15 anos
BR1	Literatura e Língua Portuguesa	1º 2º e 3º anos	De 5 a 10 anos
BR2	Literatura	1º e 2º anos	Menos de 5 anos
BR3	Literatura	1º ano	Mais de 15 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta seguinte do questionário visa a conhecer aquilo que cada currículo contempla, em termos de obras e autores. No Brasil, os currículos variam de um município a outro, ou até de uma escola a outra. No Uruguai, apesar de serem mais homogêneos, em termos de conteúdo, também dão a possibilidade que o professor inclua autores ou obras que deseje trabalhar.

Quadro 18 – Programas e autores trabalhados no Uruguai: voz dos professores

Professores	Programa contempla literatura brasileira/portuguesa	Autores trabalhados	Os alunos leem alguma obra?	Obras lidas
UY1	Sim (há possibilidade)	Não trabalha	Não sabe	–

		nenhum		
UY2	Não (em geral)	Guimarães Rosa, Pessoa, Machado de Assis (ocasionalmente)	Só as que são dadas em aula	<i>A hora da estrela, Pai contra mãe. A terceira margem do rio.</i>
UY3	Sim	Guimarães Rosa, Jorge Amado, Clarice Lispector, Vinícius de Moraes, F. Pessoa	Sim	<i>Capitães da areia. A rosa de Iroshima. (Vinícius) Mensagem de M. Bethânia</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 19 – Programas e autores trabalhados no Brasil: voz dos professores

Professores	Programa contempla literatura hispano-americana	Autores trabalhados	Os alunos leem alguma obra?	Obras lidas
BR1	Não			
BR2	Não			
BR3	Sim	Pablo Neruda, Julio Cortázar, García Márquez	Sim	Poesias de Neruda (declamação em aula). <i>Continuidade dos parques</i> , de Cortázar (análise) <i>Crônica de uma morte anunciada</i> , G. Márquez (Leitura)

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando as respostas dos professores (quadros 18 e 19), percebe-se que, tanto no Brasil quanto no Uruguai, os docentes não coincidem quanto ao conteúdo dos programas. É possível que, nas escolas privadas, o programa seja mais flexível, ou, ainda que apesar de existir flexibilidade nos programas, os professores tenham por hábito trabalhar somente os autores que figuram como “obrigatórios”.

Para complementar o estudo comparativo, na última pergunta, pede-se que os sujeitos analisem a viabilidade e importância de trabalhar com autores portugueses e brasileiros no Uruguai e de autores espanhóis ou hispano-americanos no Brasil. Para analisar as respostas, utiliza-se a análise textual discursiva, já que as respostas são livres.

Emergem da análise, duas categorias bem definidas, no pensamento e exposição dos professores. A primeira diz respeito ao **ponto de vista do aluno**. Isto é, pensando no aluno, o professor identifica que é importante que ele conheça os autores hispanos ou lusos devido a que a

matriz linguística é a mesma, conhecer clássicos e contemporâneos é de grande valia cultural, a proximidade do Brasil e do Uruguai é um elemento que contribui para essa necessidade, somado ao estudo da língua portuguesa, que está em expansão, no Uruguai. A segunda categoria refere-se ao **ponto de vista dos professores**. Um professor do Uruguai relatou que responder ao questionário despertou o interesse por incluir autores brasileiros ou portugueses no programa de sexto ano.

Os professores se mostraram abertos para responder ao questionário, interessaram-se pela pesquisa e incentivaram os alunos a responder ao questionário seriamente. Todos expressaram achar viável trabalhar com autores hispanos no Brasil e lusos no Uruguai. Alguns, contudo, revelaram que nem sempre há tempo hábil para trabalhar com outros autores, além daqueles considerados obrigatórios.

Um dos professores relatou que o ano mais propício para incluir autores lusos, no Uruguai, seria o sexto ano, no qual trabalha-se com literatura contemporânea. No quinto ano, o trabalho com a literatura clássica supõe a presença dos gregos, além de Shakespeare, Dante e Cervantes. No quarto ano, mescla-se a literatura contemporânea espanhola e uruguaia e os românticos espanhóis dos séculos XIX e XX. No terceiro ano, trabalha-se a literatura rio-platense.

Outro professor destaca que se faz um rodízio de autores. Um ano trabalhou com *A rosa de Hiroshima*, de Vinícius de Moraes, e outro ano com *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa também esteve presente durante alguns anos. Fernando Pessoa resulta mais “difícil” para os alunos compreender, entende um participante. A narrativa parece mais “fácil”. Contudo, destaca que, habitualmente, não são incluídos autores brasileiros nos programas.

Com o objetivo de refletir sobre possibilidades de interação, que essa caminhada compartilhada entre alunos e professores proporciona, apresenta-se a seguir a análise dos relatos dos professores. Na pergunta 8, do questionário respondido pelos professores participantes, já caracterizados, perguntava-se: **Você considera que seria importante ou viável trabalhar com autores espanhóis e sul-americanos (ou brasileiros e portugueses)? Comente.**

Os relatos dos professores mostram que todos estão dispostos, abertos e conscientes da importância de trabalhar com autores do país vizinho. Apresentam-se somente três depoimentos, daqueles professores que responderam que não trabalham com esses autores. Os outros três participantes dizem trabalhar com autores brasileiros, no Uruguai, ou hispanos, no Brasil. Um professor do Uruguai revela que, a partir, da resposta ao questionário, chega a refletir sobre a possibilidade de incorporar algum autor luso ao seu programa de literatura de sexto ano. Essa constatação é um ponto a favor da proposta que este estudo apresenta, baseada na interação por meio da experiência literária, que é tecida no capítulo 7.

A categorização feita nos relatos dos alunos participantes é reflexo dos relatos dos professores, no sentido que se consideram aspectos como importância, necessidade, estudo da língua estrangeira e uma reflexão já voltada à ação: *penso na possibilidade de incluir autores....*

Essas considerações, somadas à receptividade à pessoa do pesquisador e à vontade de colaborar com a participação no preenchimento do questionário, são indícios que uma proposta voltada para uma aproximação será considerada. Seguem os relatos:

Sim. É de suma importância para os alunos conhecerem os autores latino-americanos, visto que a matriz linguística é a mesma. (RP1)

Sim. Acho importante conhecer autores nacionais e internacionais, contemporâneos e clássicos. (RP2)

Creo que es una literatura que debemos incorporar a nuestros programas, teniendo en cuenta la cercanía con Brasil y el estudio cada vez mayor de la lengua portuguesa. A partir de este cuestionario, pienso en la posibilidad de incluir autores como Pessoa o Andrade en los programas de sexto año. (RP3)

Há unanimidade na intenção ou possibilidade de estudar e apresentar autores não tão comuns nos currículos atuais. Essa observação dos professores, aliada à curiosidade dos alunos de Ensino Médio constitui uma brecha de ação, no sentido de interagir por meio da experiência literária.

5.6.1 Análise de Resultados

Com base na pesquisa feita, expõe-se aqui a percepção geral sobre o ensino de literatura no Brasil e no Uruguai. Para isso, analisa-se a voz do aluno e a do professor. É possível dizer que os alunos leem obras diferentes em um e outro país. Ainda que os clássicos da literatura universal sejam estudados nos dois países, quando aproximamos as culturas locais, apresenta-se uma distância facilmente visível. Tanto as obras estudadas na escola, quanto naquelas que os participantes possam ter lido por conta própria, dificilmente coincidem. Alguns professores relatam trabalhar com alguns autores de língua portuguesa no Uruguai e de língua espanhola, no Brasil, de forma esporádica, já que não é obrigatório fazê-lo. Na voz dos alunos, isso acontece de forma tímida. Coincide com a indicação na legislação e programas, de ambos países, que proporcionam uma abertura para que o professor introduza esses autores conforme seu critério.

É curioso observar, como já foi comentado, as semelhanças entre o perfil, os hábitos de leitura e o nível de interesse pela literatura dos participantes de ambos países. No recorte utilizado (alunos de anos finais de ensino médio) no Brasil e no Uruguai, os números são equivalentes e os dados produzidos parecem pertencer a um mesmo espaço geográfico.

5.7 Discussão sobre o cenário em ambos países

Neste tópico, faz-se reflexão sobre os cenários em ambos países, em perspectiva comparada, trazendo elementos históricos e culturais, que dão conta da complexidade que definir políticas e currículos envolve. Ao mesmo tempo, é feita a apresentação dos quadros comparativos que permitem fazer aproximações e distanciamentos, no tempo e no espaço.

Para complementar o estudo, e até corroborar a semelhança, quanto aos hábitos de leitura, entre alunos do Brasil e do Uruguai, o quadro 20 mostra os resultados da prova de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), dos anos 2003 a 2012. Constatou-se que os números são muito próximos e que há um paralelismo entre os aumentos e diminuições dos números nos dois países. Ambos permanecem abaixo da média dos países da OCDE, em níveis praticamente iguais.

Quadro 20 – Pontuação média na prova de Leitura do exame PISA nos anos 2003, 2006, 2009 e 2012

Administración Nacional de Educación Pública Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística				
Puntaje promedio en la prueba de Lectura de PISA (2003, 2006, 2009 y 2012)				
	2003	2006	2009	2012
Uruguay	434	413	426	411
Promedio OCDE	497	495	499	496
Argentina	s/d	374	398	396
Brasil	403	393	412	410
Canadá	528	527	524	523
Chile	s/d	442	449	441
Colombia	s/d	385	413	403
Coreia	534	556	539	536
Finlandia	543	547	536	524
Hong Kong-China	510	536	533	545
México	400	410	425	424

Fonte: Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Uruguay. (Acesso em 23/01/2020)

As Constituições da República Federativa do Brasil e da República Oriental do Uruguai, como principal documento dos Estados, foram analisadas no item 4.3.1. O quadro comparativo (quadro 21) da análise feita permite visualizar os aspectos antes apontados, com referência à educação.

Quadro 21 – A educação nas Constituições do Brasil e do Uruguai

Variáveis	Constituição Uruguai	Constituição Brasil
Ano de promulgação	1967 (Plebiscitos 89/94/96)	1988
Concepção de Educação	Direito humano ao longo da vida	Direito humano/ Direito social
Obrigatoriedade	Sim	Sim
Gênero/cor	Sim	Sim
PNE	Não dispõe	Dispõe sobre normativas
Ensino médio	Obrigatório	Obrigatório de forma progressiva
Responsabilidade dos pais	Responsabiliza pais e tutores pela educação dos filhos	Não apresenta responsabilidade

Fonte: Elaborado pela autora.

O principal elemento que pode ser apontado é a vigência dos Planos Nacionais de Educação: dez anos, no Brasil e 20 anos, no Uruguai, o que indica que as mudanças e processos ocorrem em tempos diferentes.

Quadro 22 – Planos Nacionais de Educação

PNE Brasil	PNE Uruguai
2014-2024 (10 anos)	2010-2030 (20 anos)
Ensino Médio	
Salários de Professores	
Mundo do trabalho	
Idades	
Metas	Metas

Fonte: Elaborado pela autora.

Da mesma forma, as reformulações curriculares e mudanças implementadas ou propostas não acontecem com a mesma frequência no Brasil e no Uruguai, e o próprio conteúdo da normatização tende a ser diferente. Por exemplo, no Plano de Educação do Brasil são colocadas disposições quanto a salários dos professores. Essa pauta não é contemplada no PNE do Uruguai, que se limita a dispor sobre o ensino e as metas a ser atingidas até 2030.

Quadro 23 – Reformas educativas e bases curriculares

BRASIL	URUGUAI
LDB (1996)	Plano de Reformulação de Currículos
BNCC (2020)	Ley General de Educación

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 24 – BNCC e Ley General de Educación

BNCC	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN
Desenvolvimento de competências	
Respeito às diversidades	Respeito às diversidades
Educação integral	
Currículo	
Eixos organizadores (campos de atuação)	
Competências específicas	
Habilidades	
Campos de atuação social	
Vínculo educação/desenvolvimento	Vínculo educação/desenvolvimento
Igualdade e equidade	Igualdade e equidade
Queda do salário real/recuperação	Queda do salário real- Recuperação

Fonte: Elaborado pela autora.

A observação feita, com respeito à diferença de conteúdos pode ser aplicada, também, à comparação entre a Ley General de Educación e a BNCC. Questões curriculares específicas não aparecem na Ley General de Educación, que seria o documento equivalente à BNCC.

5.8 Aproximando culturas e saberes; proposta de interação

Levando em conta o cenário exposto e a análise feita, este capítulo apresenta uma proposta de interação, que poderá sugerir uma experiência literária compartilhada entre os dois países. São apresentadas, aqui, algumas iniciativas já existentes na área de língua estrangeira (espanhol e português), estudos em perspectiva comparada (Brasil-Uruguai) que podem servir de base para pensarmos em aproximação cultural e na alteridade, como forma de acesso ao “outro”.

Um exemplo de iniciativa na interculturalidade e intercâmbio entre os países fronteiriços é o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, cujo objetivo era alcançar instituições de 33 cidades em áreas de fronteira, nos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. De acordo com a diretora de currículos e educação integral da Secretaria de Educação Básica do MEC, Jaqueline Moll, à época, as trocas culturais e linguísticas são intensas nessas regiões.

O Programa previa promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue nas áreas fronteiriças, segundo a portaria nº 798, de 19 de junho de 2012.

A diretora mencionada declarou que “O programa Escolas Interculturais de Fronteira busca qualificar, adensar e induzir uma ação de cooperação entres as escolas públicas brasileiras e as que estão nos outros países”. (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34663>. Acesso em 20 dez. 2019)

A portaria citada menciona ainda que “as escolas interculturais de fronteira devem fomentar os princípios da interculturalidade, que reconhece as fronteiras como local de diversidade cultural e promoção da cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivência dos cidadãos dos países fronteiriços.” (<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1271/portaria-mec-n-798>. Acesso em 20 dez. 2019)

O portal MEC acrescenta que “O bilinguismo, que incentiva o ensino de português e espanhol nessas escolas, é uma das ferramentas para a integração. Cada região de fronteira possui características históricas e culturais particulares, sendo o currículo desenvolvido e adequado à realidade de cada local.” (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34663>. Acesso em 20 dez. 2019)

Em 2009, foi assinado um protocolo de integração educativa que previa que alunos que cursam os estudos básicos e médios em países do Mercosul – Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia e Chile, como associados – poderiam se matricular em séries equivalentes em qualquer

desses países sem prejuízo da continuidade dos estudos. O protocolo previa, também, reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível fundamental e médio não-técnico entre os países que compõem o bloco. (Fonte: portalmec.gov.br)

Esses são apenas dois exemplos de iniciativas. Para além de ideias e políticas públicas ou não, o certo é que Brasil e Uruguai convivem em praticamente todas as esferas e que a interação produtiva, em qualquer uma delas seria interessante. A literatura por si só pode parecer um elemento sem interesse. Contudo, como Ordine (2016, p. 19) argumenta:

É nas dobras daquelas atividades consideradas supérfluas que, de fato, podemos encontrar o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de poder atenuar, se não eliminar, as injustiças que se propagam e as desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como uma pedra em nossa consciência.

Entender valores humanos e culturais, respeito aos povos para poder cooperar, certamente, passam pela leitura do que aqueles povos produziram: a literatura.

Seriam várias as formas em que iniciativas poderiam ser tomadas nesse sentido. Neste trabalho, dedicado à experiência literária, fundado na educação comparada, a proposta que se faz é vivenciar juntos. Brasil e Uruguai, países vizinhos, podem aprender juntos, lembrando que aprender é passar por experiências que nos constituam, que nos “passem coisas”, nas palavras de Larrosa. Assim, uma proposta que poderia ser considerada é promover a vivência e a convivência. A seguir, serão relacionadas algumas das atividades que poderiam ser feitas para promover esse encontro: 1) Realizar Seminários de Intercâmbio Literário, nos quais estudantes, docentes e comunidade em geral, do Brasil e do Uruguai, possam intercambiar estudos, escritas e obras de autores locais. 2) Incentivar a tradução de obras em português e espanhol para que todos os cidadãos possam ter acesso à literatura produzida em ambos países, independentemente da língua em que foram escritas. 3) Realizar Olimpíadas de Literatura, que envolvam escolas do Uruguai e do Brasil, com o objetivo de levar a conhecimento de alunos e professores a obra de escritores, não só clássicos, mas também contemporâneos. 4) Promover encontros de docentes de ensino médio, com a mesma finalidade. 5) Realizar um trabalho de difusão, por meio de informação, traduções e divulgação, junto às bibliotecas públicas para que mais livros de autores hispanos sejam introduzidos no Brasil e mais brasileiros e portugueses no Uruguai. 6) Promover trabalhos e estudos interdisciplinares, nas escolas, nos quais a literatura seja inserida como elemento revelador de cultura dos povos. 7) Incentivar a pesquisa na área de estudos literários entre os dois países. 8) Promover o intercâmbio de professores de literatura não somente no nível superior, mas também em nível de ensino médio, o que poderia incluir a elaboração de currículos compartilhados.

As propostas citadas, a título de exemplos, parecem ser viáveis, haja visto os programas que já estão em andamento e as políticas públicas já existentes, que contemplam o ensino de língua estrangeira (português e espanhol), principalmente em regiões fronteiriças. É importante destacar

que o papel das universidades é fundamental nesse processo. As escolas, instituições e as próprias políticas deverão contar com o apoio do docente de ensino superior, que poderá auxiliar, também na produção de conhecimento.

Conforme o que foi observado neste estudo, o motivo pelo qual não se estudam autores hispanos no Brasil nem brasileiros no Uruguai tem várias faces. Por um lado, temos as orientações curriculares de ambos países, que ainda que provenham de um organismo internacional, adquirem características culturais próprias. O nacionalismo tem uma voz forte, nesse sentido, e é natural que os autores locais ocupem um espaço primordial nos programas de ensino e esse elemento constitui o primeiro motivo. O segundo, fica por conta dos próprios programas. No Uruguai, como foi demonstrado ao longo deste trabalho, as modificações curriculares não são frequentes. É necessário muito tempo de discussão, antes que se siga alguma direção que vá ao encontro da mudança. Os programas, então, são sólidos, estáveis, não abertos. Entende-se e acredita-se que o que está ali posto é o que o aluno de ensino médio tem que conhecer. Tanto isso é verdadeiro que, nos questionários aplicados, os próprios alunos de ensino médio manifestam gostar do programa do ano tal e não gostar do outro, no qual se trabalham tais e tais autores. Isso mostra que os conteúdos programáticos estão postos, sem questionamento aberto, o que não significa que isso não seja possível.

As experiências compartilhadas, portanto, não são culturalmente significativas. Compartilham-se conhecimentos sobre poucos autores da literatura universal (Shakespeare, Allan Poe), mas quase não se sabe sobre os autores locais. Chama a atenção que os alunos brasileiros não conheçam José Hernández e sua obra *Martín Fierro*, por exemplo; também que os uruguaios não tenham ouvido falar sobre Simões Lopes Neto, quando a cultura gaúcha e “gaucha” estão ali presentes de forma tão nítida, constituindo-nos como povos do Rio de la Plata. Então, cabe a pergunta: o que se apresenta como essencial na formulação desses programas e currículos de literatura? Se observarmos as orientações do Brasil, como comentamos, vamos encontrar a BNCC, com a indicação de competências e habilidades, que parecem ser o essencial. O conteúdo de literatura deverá preencher a solicitação que aquela competência ou habilidade requerer. No Uruguai, o essencial parece estar ligado ao próprio ensino tradicional, que ali está posto e que contempla trabalhar com determinados autores, que vão compor a formação básica desejável.

Seguindo a mesma linha, as opções literárias no Uruguai parecem justificadas pelo mesmo elemento: tradição de ensino, programas sólidos, consagrados pela cultura local. No Brasil, onde as orientações têm mudado com mais frequência, como o indica a BNCC, as competências e habilidades a serem desenvolvidas dão a tônica do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações reveladas pelos instrumentos de pesquisa (questionários) e a teoria de estudos comparados em perspectiva sócio-histórica, faz-se aqui uma reflexão sobre o cenário encontrado e o proposto. Pretende-se, também, refletir sobre o longo processo que resultou na escrita desta tese. Certamente, o maior desafio foi o de utilizar uma metodologia de pesquisa em educação comparada. Segundo Landman (2008), metodologicamente, o ponto fraco desse tipo de pesquisa fica por conta do problema da escolha do recorte. Nesse sentido, o pensamento inicial foi analisar o compartilhamento ou não de experiência literária por alunos de ensino médio do Uruguai e do Brasil. Mas, considerando a comparação a ser feita, analisou-se, também, o que se apresenta como essencial em cada país, como são justificadas as opções literárias e que poder de compreensão de mundo elas possuem.

A decisão quanto à região geográfica a ser estudada foi motivo de muita reflexão. Uma cidade na qual os participantes foram pesquisados é capital e a outra não é, Montevideu é capital do Uruguai e centro mais povoado do país. Caxias do Sul é a segunda cidade mais povoada do Rio Grande do Sul, após a capital, Porto Alegre. O fato de a Universidade de Caxias do Sul ser a sede do curso de doutorado, influenciou a definição. Após análise geográfica, política, econômica e social, chegou-se à conclusão que as duas cidades eram comparáveis. E os resultados mostram que são mais as semelhanças que as unem do que as diferenças que as separam.

Esta investigação parte dos objetivos educacionais, colocados por Dewey (2007), que lembra que tais objetivos não são da educação e sim, das pessoas, já que eles devem atender às necessidades intrínsecas dos indivíduos, cooperar nas atividades e levar os docentes a terem precaução, face àqueles fins considerados gerais e últimos. Como descrito, os organismos internacionais dão diretrizes e orientações, que cabe às pessoas adequar à sua realidade. Como Cunha (2017) argumenta, o acesso ao outro deve-se dar indo além da relação teoria-prática. Nesse sentido, e alinhado à proposta deste estudo a realidade latino-americana, na qual o Brasil está inserido, merece um olhar de cuidado e inclusão, de aproximação cultural. A conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, da qual fala Dewey (1974) é fundamental nessa tomada de consciência da pertença a esse local geográfico e cultural, que é a América Latina e, no caso que nos ocupa, o Uruguai e o sul do Brasil, como terras vizinhas e ligadas historicamente por uma forte cultura local, que se expressa por meio da literatura. Na perspectiva de Freire, “mudar o rumo”, está relacionado aqui, a conscientizar-se que o rumo é conhecer nossa cultura, nosso ambiente, o legado que o presente de nossos autores locais, que forjaram o pensamento pedagógico latino-americano, por meio da produção literária. Considerar mudanças e variações na forma de pensar e fazer a educação é possível e a educação comparada leva a esse repensar. Como Nóvoa (1998) coloca, e

como foi citado neste estudo, a alteridade é a razão de ser da educação comparada. Pensar o outro, olhar para o lado e interagir com a cultura próxima é a proposta que emerge na pesquisa.

Por meio do estudo com base em educação comparada, considerando a experiência literária e o mundo da literatura como um *texto*, as interações e possibilidades que surgem na inter-relação como *contexto* e a proposta de uma interação efetiva, com vistas a uma convivência literária, como *paratexto*, este trabalho apresenta o panorama do ensino de literatura em ambos países. Revisa as orientações internacionais, os documentos nacionais e chega à voz de professores e de alunos. É possível ver, como Mainardes (2006) coloca, a política proposta, de fato e em uso. A política proposta, pode-se dizer, é globalmente única, por proceder de órgãos internacionais. A política de fato, aquela que é elaborada e construída por cada país, aproxima-se mais da realidade, no que diz respeito à análise de necessidades, ainda que na área das propostas, muitas vezes, ela foge ao que é viável ou possível. Já a política em uso é encontrada na escola, chegando ao “contexto”. A política proposta e a de fato são discutidas e apresentadas por meio da análise documental. Como é mostrado no corpo do trabalho, a obrigatoriedade da educação e as linhas gerais que dispõem sobre ela seguem os pilares propostos pela UNESCO, e são eles que permeiam os documentos em ambos países, ainda que a integração com a América Latina apareça de forma explícita na Constituição do Uruguai e não da mesma forma no Brasil. Apesar da diretiva única das orientações da UNESCO, os tempos são diferentes: o Plano de Educação do Brasil tem uma amplitude de dez anos (2014-2024); o do Uruguai, de vinte anos (2010-2030). Certamente, essa diferença provém da cultura de políticas públicas de um e outro país. Como foi exposto, as reformas educacionais no Uruguai, ao longo da história, não foram muitas. E ainda, normativas provisórias chegaram a permanecer por vinte anos, como foi o caso da norma provisória aprovada nos anos 80 que permaneceu até os anos 2000.

O estudo evidenciou que o compartilhamento da experiência literária é pobre, no sentido de aproximação de temas e autores. No Brasil, estudam-se, períodos literários e, dentro deles, mais especificamente autores brasileiros e portugueses e poucos de outras nacionalidades. No Uruguai, os autores estão postos, dentro dos períodos, nos programas de ensino. Eles são não só autores hispanos (o que já abre um leque de países maior que aquele dos autores de fala portuguesa), mas também da literatura universal, partindo dos gregos antigos até autores contemporâneos.

Cabe lembrar Sadler, que já em 1900, dizia que não podemos ser ingênuos de querer juntar elementos de países diferentes. Prova disso é a diferença entre o Brasil e o Uruguai, quanto à elaboração das normativas: a BNCC foi elaborada por vários anos, sob diferentes ministros da Educação. O Uruguai continua com seu Plano a ser elaborado até 2030, sem medidas adicionais. Quanto à concepção de literatura, o Uruguai a define e especifica. No Brasil, definem-se competências e habilidades a serem desenvolvidas, sem fazer referência à literatura. Assim, pode-se dizer que a literatura tem que “achar seu lugar” nos currículos do brasileiros. Conforme a documentação analisada e os relatos dos alunos e professores, levando em consideração, também, a

realidade sócio-histórica exposta, o desenvolvimento de competências e habilidades parece ser um elemento essencial de cada disciplina. Isso não é diferente com a literatura, que ocupa um lugar equivalente ao de outras matérias estudadas, dentro da área das linguagens. No Uruguai, o essencial fica por conta do conteúdo básico para a área de literatura que deverá ser desenvolvido em cada ano. As competências e habilidades não aparecem especificadas em cada elemento ou tema dos programas, e, sim na concepção do currículo como um todo. Nesse sentido, as opções literárias são justificadas pela tradição curricular local, como já foi exposto, em um país onde as mudanças curriculares demoram para acontecer.

Quanto à leitura, o Brasil tem adotado acervos direcionados, específicos para os diferentes níveis de ensino (via PNBE). No Uruguai, o Plan Ceibal foi utilizado para abranger diferentes áreas, incluindo a leitura, mediante a disponibilização de biblioteca virtual.

Considerando todos esses elementos, e fazendo referência ao “contato efetivo com o texto”, que é a proposta deste estudo, aplicou-se questionário aos alunos de ambos países. A aproximação à outra ponta das normativas internacionais, que são os alunos e professores na escola, foi significativa, no sentido de constatar que os hábitos de leitura dos jovens estudantes em ambos países são muito similares, para não dizer iguais. Isso ficou claro na quantidade de vezes que os participantes dizem ter ido à biblioteca e no relato da frequência com que eles dizem ler, por exemplo. Todavia, o foco do estudo foi o quê os participantes leem e que lembram ter lido. O que eles leem, nas (ou para as) aulas de literatura em Montevideu e em Caxias do Sul é diferente e distante, em termos de autores. Nesse sentido, é importante refletir sobre qual o poder de compreensão de mundo que as opções literárias possuem. Logicamente, esse poder está atrelado a várias situações complexas, que abrangem leitura de mundo sob a ótica de cada sujeito, abordagem que é feita quando uma obra é apresentada, dentre outras. Na medida em que os autores chegam aos alunos inseridos em uma cultura que lhes é familiar, essa compreensão fica facilitada.

Refletindo sobre o estudo feito, pode-se afirmar que a compreensão de mundo que um estudante brasileiro pode chegar a ter, através da sua experiência literária no ensino médio fica por conta da realidade brasileira em geral, em primeiro lugar (que muitas vezes não é a sua realidade local, tendo em vista as dimensões do Brasil) e algumas pinceladas sobre a literatura universal. O resto da América do Sul fica um pouco silenciado. No Uruguai, essa compreensão fica ampliada universalmente, mas na América, também fica restrita aos países hispanos. Os participantes demonstram curiosidade por esse lado literariamente “desconhecido” da América do Sul (o Brasil, para os uruguaios, e o Uruguai e outros países hispanos, para os brasileiros)

As condições socioculturais e familiares dos participantes de ambos países são muito similares, assim como seus hábitos referentes à leitura. A análise mostra que o interesse pela leitura de autores “diferentes” (lusos e hispanos), por parte dos alunos brasileiros e uruguaios é significativa, ainda que alguns não evidenciem interesse e revelem a falta de conhecimento para

avaliar se gostariam ou não de ler esses autores. Esse fato proporciona uma brecha para podermos introduzir esses autores nos currículos, como forma de aproximarmos culturas e senso de pertença sócio-histórica. Os professores de literatura, brasileiros e uruguaiois, demonstram total interesse em introduzir esses autores e total disponibilidade para fazê-lo. Isso pode ser percebido nas respostas aos questionários e nos comentários feitos. Nesse sentido, as propostas apresentadas poderão a) aproximar saberes e levar a repensar os currículos de literatura, quanto ao conteúdo, visando a uma integração cultural, b) aproximar docentes quanto a suas práticas c) proporcionar aproximação ao conhecimento de autores hispanos e lusos, tanto por parte de alunos quanto de professores, d) promover encontros em forma de eventos internacionais que levem ao encontro com a literatura, por meio da experiência.

A experiência literária contribuiria para uma compreensão de mundo. É importante destacar que este trabalho constitui uma tentativa de “bater na porta” da educação do Uruguai e do Brasil, para fazer uma apresentação e poder iniciar, talvez, um diálogo através da experiência literária. É, também, um convite à pesquisa. Os elementos trazidos à discussão são diversos e não são aprofundados, já que o problema de pesquisa foca a questão da experiência literária no recorte apresentado. Todavia, a contribuição que ele traz fica por conta de chamar a atenção para a possibilidade de refletir e trabalhar especificidades da área da educação comparada, do ensino de literatura e da compreensão de mundo do aluno de ensino médio.

Os estudos em educação comparada revelam-se um campo muito frutífero, a ser explorado. São tantas as possibilidades de recortes, que neste único estudo, há inúmeros elementos que podem dar lugar a pesquisas diversificadas. O estado da arte da educação comparada, no que se refere a experiência literária no ensino médio no Brasil e no Uruguai, não apresenta outros estudos. Está aqui uma proposta de início, que pode levar à reflexão, descobertas e ação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

AÇÃO EDUCATIVA. **Agenda internacional da educação em foco: renovação das metas Educação Para Todos**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/blog/2014/06/30/agenda-internacional-da-educacao-em-foco-renovacao-das-metas-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

ANEP. **Programa de 4to. año Reformulación 2006**. Disponível em: <<https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20207>>. Acesso em 8 fev. 2020.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Observatorio de la Educación**. División de Investigación, Evaluación y Estadística del CODICEN. Disponível em: <http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/matricula/matricula_edsecundaria.html>. Acesso em: 7 jan. 2018.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Observatorio de la Educación**. División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN, 2016. Disponível em: <<http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/fuentes.html>>. Acesso em: 01 out. 2017.

ARGUMEDO, A. **Los silencios y las voces de América Latina**: notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos, Aires: Colihue, 2004.

ARISTIMUÑO, Adriana. **La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay** / Adriana Aristimuño, Gustavo De Armas. – Montevideo: UNICEF, dic. 2012.

BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. **Educação global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BORDIGNON, G. Queiroz, A. e Gomes, L. **O planejamento educacional no Brasil**. 2011. Dispon[ível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em 11 nov. 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BOTO, Carlota. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. **Educação**, vol. XXIX, núm. 3, setembro-dezembro, 2006, pp. 599-619. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em novembro de 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 8 nov 2017.

BRASIL. **Lei No 12.095, de 19 de novembro de 2009.** Declara Sant'Anna do Livramento, estado do Rio Grande do Sul, cidade símbolo da integração brasileira com os países-membros do MERCOSUL. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12095.htm. Acesso em 8 nov. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 8 nov. 2017.

BRASIL. Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003. Institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, PNLDEM. Brasília, 2003. Acesso em nov. 2017.

BRASIL. Decreto 5.154 de 23 de julho 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. _____. Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. Boletim 07, Mec /Seed/TV Escola/ Salto Para o Futuro, Rio de Janeiro, maio\jun, 2006. Acesso em nov. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educacenso. **Censo Escolar 2007:** caderno de instrução. Acesso em nov. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, 2012. Acesso em nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Acesso em nov. 2017.

BRASIL. Ministério da educação. **Censo da educação básica.** Brasília, 2013a. Acesso em nov. 2017.

BRASIL. Portaria 1.140 de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional de Fortalecimento de Ensino Médio. Brasília, 2013b. Acesso em nov. 2017.

BRASIL. Ministério da educação. Censo da educação básica. Brasília, 2014a. Acesso em nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE- com vigência de 10 (dez) anos. 2014b. Acesso em nov. 2017.

BRAY, Mark; Adamson, Bob; Mason, Mark. (orgs.). **Pesquisa em educação comparada:** abordagens e métodos. Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília. Líber Livro: Brasília, 2015

CABRERA, Liliana e VAZQUEZ, Angélica. **Bibliotecas escolares em el Uruguay.** Disponível em: <http://labibliotecaescolaruy.webnode.com.uy/sitemap/>. Acesso em 25 nov. 2017.

CÂNDIDO Antônio. **Vários escritos.** Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Estudos comparados em educação:** novos enfoques teórico-metodológicos. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v.36,n.1,p.129-141, Jan- June, 2014

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura:** arte, conhecimento e vida. Editora Fundação Petrópolis: São Paulo, 2000

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: La lectura literaria en la escuela.** México: Fondo de Cultura Económica, 2011

CONGRESSO NACIONAL. **Plano Nacional de Educação.** Câmara dos Deputados: 2000. p.7 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. Disponível em: <<http://www.ces.edu.uy/>>. Acesso em 14 nov. 2017.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. Planes para bachillerato diversificado. Programa 4to. año Reformulación 2006 - Literatura. Pág. 1. Disponível em: <<https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/programa%204to%20a%C3%B1o/literatura.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

COWEN, KAZAMIAS, UNTERHALTER. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; volume um / UNESCO: 2009.**

CRAHAY, Marcel. **Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation.** Révue Française de Pédagogie, Lyon, n. 154, p. 97-110, jan./mar, 2006.

CUNHA, Marcos Vinícius da. Marcos Vinícius da Cunha comenta John Dewey. **Democracia e educação: capítulos essenciais.** São paulo: Ática, 2007.

DEWEY, John. **Experiencia y Educación.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1958. 125p

DEWEY, John. Necessidade de uma teoria de experiência. In: Dewey, John. **Experiência e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, J. **Experiência e Educação.** In: Revista Anísio Teixeira, São Paulo, 1979.

FARIA FILHO, Luciano M.de (Org.) A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação: Editora Autêntica, 1998.

FAUNDEZ, A. Paulo Freire e sua influência na América Latina e África. In: ENCONTRO INTERNACIONAL FÓRUM PAULO FREIRE, 7., Praia, set. 2010. Disponível em:Book Revista 126_10-04-2014. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, jan.-mar. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 16/01/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNES, Patricia. América latina. Los nombres del nuevo mundo. EXPLORA. Ciencias Sociales. Programa de Capacitación Multimedial del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. (Argentina). Disponível em <www.educ.ar/recursos/70595/america-latina-los-nombres-del-nuevo-mundo>. Acesso em 25 jan. 2018.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GALIAN, C.V.A.; SAMPAIO, M. M. F A noção de competência nas propostas curriculares para o Ensino Médio. In: VII Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares/ XI Colóquio sobre Questões Curriculares/ I Colóquio Afro-luso-brasileiro sobre Questões Curriculares. Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. Braga, Portugal: Centro de Investigações Educacionais (CIE), v.1, p.3289-3294, 2014.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociales: Participación sociopolítica y educación en el Nuevo milenio. In: GARCÉS, Fernando Rosero (Org.). **Formación de líderes y movimientos sociales: experiencias y propuestas educativas**. Ecuador: Abya-Yala, 2002.

HAYA DE LA TORRE, Víctor Raúl. La cuestión del nombre (1930) In: HAYA DE LA TORRE, Víctor Raúl. **¿Adónde va Indoamérica?** Buenos Aires, Indoamérica, 1952.

HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. La utopía de América, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1978.

LANDMAN, Todd. Issues and methods in comparative politics: an introduction/Todd L (2008) London: Routledge.

LARROSA Bondía, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LÁZARO HERRERO, Luján. El enfoque socio-histórico em el mapa de la educación Comparada: Revisión y revalorización de sus postulados. **Revista española de Educación Comparada**, n.29, p.282-296, enero-junio 2017.

LUCHESE, Terciane. A. **MODOS DE FAZER HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PENSANDO A OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA EM TEMAS REGIONAIS**. Hist. Educ. [Online] Porto Alegre v. 18 n. 43 Maio/ago. 2014 p. 145-161.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

MARÍAS, Julián. **Literatura y generaciones**. Espasa Calpe, Madrid, 1975

MARIATÉGUI, José Carlos. La unidad de la América Indo-espanhola (1924) em temas de Nuestra América, Amauta, Lima, 1980.

MARTÍ, José. **Política de Nuestra América**. Selección y prólogo de R. F. Retamar, México siglo XXI, 1977.

MESQUIDA, P, PEROZA, J., AKKARI, A. **A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, jan.-mar. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 16 jan. 2018.

MESQUIDA, P, PEROZA, J., AKKARI, A. Encobrimentos e emergências pedagógicas na América Latina. In: TEODORO, Antônio. Editorial. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], 2005,

v. 6, 55-66. ISSN 1646-401X. Disponível em:

<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/841>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares do ensino médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PCN + Ensino Médio: Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais. Linguagens Códigos e suas tecnologias. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2017

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Comisión Nacional de la UNESCO. **Educación para Todos:** evaluación en el año 2000. Informe de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Desafíos de la educación uruguaya:** Interrogantes para el Debate Educativo. Montevideo, 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **El desarrollo de la educación.** Informa nacional de Uruguay. Documento presentado ante la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Dirección de Educación.** Anuario estadístico de educación 2008. Montevideo, noviembre 2009.

MORIN, Edgar. **Meus demônios.** Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1997

NÓVOA, A. (1998). **Histoire & Comparaison** (Essais sur l'éducation). Lisbonne : Educa.

NÓVOA, António (2001). État des lieux de l'Éducation Comparée: Paradigmes, avancées et impasses. In: Sirota, R. (Ed). **Autour du comparatisme en éducation.** Paris: PUF, pp. 41-68.

NUSSBAUM, Martha. **Not for profit:** why democracy needs the humanities. Princeton University Press, USA, 2010.

OECD/UN. ECLAC Multi-dimensional Review of Uruguay. Volume 1. Initial Assessment, 2014. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/development/multi-dimensional-review-of-uruguay/inequalities-in-uruguay_9789264209459-8-en#page18>. Acesso em: 1 out. 2017.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil:** um manifesto; trad. Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro, Zahar, 2016.

PAZ, Octavio. **Convergências:** ensaios sobre arte e literatura. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p.161-173: Poesia latino-americana. Plan Nacional de Lectura. Disponível em: <<http://www.plandelectura.mec.gub.uy/innovaportal/v/34683/44/mecweb/objetivos?3colid=34671&breadid=34671>>. Acesso em: 1 out. 2017.

- POPKEWITZ, T. (Ed) (2000). **Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community.** New York: State University of New York Press.
- ROCCA, Pablo. **Machado de Assís, escritor do Rio da Prata: Duas histórias contraditórias.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, n. 38, p. 35-49, 2009
- SANTOS B. S. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado.** São paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Elisângela da Silva. S237n **A nação escrita entre a prática e o ideal: os projetos de Monteiro Lobato e de José Enrique Rodó.** Marília, 2013. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 6 ed. Capinas: Autores Associados, 2010.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).
- STRECK, D. **Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras.** Série -Estudos- Periódico do Mestrado em educação da UCDB. Campo Grande - MS, n.22, p.99-111, jul-dez 2006.
- STRECK, D. (Org.) **Pedagogia latino-americana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- STRECK, D. Encobrimentos e emergências pedagógicas na América Latina. In: TEODORO, António. Editorial. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], 2005, v. 6, 55-66. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/841>>. Acesso em: 16 jan. 2018.
- SCHRIEWER, J. (Ed). **Discourse Formation in Comparative Education.** Frankfurt: Peter Lang, 2000.
- SCHRIEWER, J. & NÓVOA, A. (2001). History of Education. International Encyclopaedia of Social and Behavioural Sciences. Oxford: Elsevier, vol. 6, pp. 4217-4223. Disponível em: <<http://www.relepe.org/index.php/relepe-en-revista>>. Acesso em 1 jul. 2017.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. CENSO Escolar DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2016.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina – SITEAL (IIPÉ-UNESCO Buenos Aires y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Disponível em: <<http://www.siteal.iipe-oei.org/>>. Acesso em: 4 jul. 2019.
- Sistemas educativos nacionales, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponível em: <<http://www.oei.es/infibero.htm>>. Acesso em 5 maio 2019.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009

UNICEF. Oficina de Uruguay. **La universalización de la educación media en Uruguay:** Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro / Gustavo De Armas, Alejandro Retamoso. — Montevideo:UNICEF, dic. 2010. 56 p.

VOLPI, Mário, SILVA, Maria de Saete e RIBEIRO, Júlia (coord.). **10 desafios do ensino médio no Brasil:** para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos / – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NO BRASIL (ALUNOS)

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU/UCS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) estudante!

Com base em sua experiência com a literatura, gostaria de conhecer sua percepção a respeito das questões a seguir. Este questionário foi desenvolvido para conhecer um pouco mais sobre sua experiência literária e suas expectativas. Você é convidado(a) para participar desta pesquisa. Responda as perguntas com a máxima sinceridade.

Obrigada!

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

P1. Sexo: (1) Masculino (2) Feminino

P2. Idade:

PARTE II – ASPECTOS RELACIONADOS À VIDA DE ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO

P3. Com quem você mora?.....

P4. Qual o maior grau de escolaridade de seus pais/responsáveis?

- (1) Ensino fundamental incompleto
- (2) Ensino fundamental completo
- (3) Ensino médio incompleto
- (4) Ensino médio completo
- (5) Ensino superior incompleto
- (6) Ensino superior completo
- (7) Não sei

P5. Quantas vezes você foi à biblioteca retirar livros para ler em casa neste ano?

- (1) Nenhuma
- (2) Uma vez
- (3) Duas vezes
- (4) Mais de duas vezes

Parte III. ASPECTOS RELACIONADOS COM A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA DO ALUNO

P6. Lembra de algum autor que tenha lido nas aulas de literatura?

(1) Não (2) Sim.

Qual?

P7. Lembra de alguma frase de um texto desse autor?

(1) Não (2) Sim. Qual

frase?

.....

P8. Lembra de alguma personagem que possa ser identificada com os seguintes substantivos?

Coloque o nome da personagem ao lado de cada palavra:

coragem:

aventura:

amor:

ódio:

superação:

felicidade:

tristeza:

PARTE III - ASPECTOS RELACIONADOS À ESTRUTURA CURRICULAR NO QUE SE REFERE AO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

P9. Você já leu alguma obra de autores espanhóis ou latino-americanos nas aulas de literatura?

(1) Não (2) Sim.

Quais?

.....

.....

P10. Em caso de resposta negativa. Gostaria de ler obras de alguns desses autores nas aulas?

(1) Não (2) Sim.

Por quê?

.....
.....
.....

PARTE V- RELATO DE EXPERIÊNCIA

P11. Comente brevemente qual é sua percepção sobre a leitura em geral e sobre as aulas de literatura, fazendo uma relação com os seus hábitos de leitura.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO NO URUGUAI (ALUNOS)

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU/UCS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Querido(a) estudante:

Teniendo como base tu experiencia con la literatura durante el bachillerato, me gustaría conocer tu percepción. Estás invitado(a) a participar de esta investigación. Responde las preguntas con sinceridad.

¡Gracias!

PARTE I – IDENTIFICACIÓN

P1. Sexo: (1) Masculino (2) Femenino

P2. Edad:

PARTE II – ASPECTOS RELACIONADOS A LA VIDA DEL ESTUDIANTE DE BACHILLERATO

P3. ¿Con quién vives?

P4. ¿Cuál es el nivel de escolaridad de tus padres/responsables?

- (1) Primario incompleto
- (2) Primario completo
- (3) Secundario incompleto
- (4) Secundario completo
- (5) Superior incompleto
- (6) Superior completo
- (7) No sé

P5. ¿Cuántas veces fuiste a la biblioteca a retirar libros para leer en casa este año?

- (1) Ninguna
- (2) Una vez
- (3) Dos veces
- (4) Más de dos veces

Parte III- ASPECTOS RELACIONADOS CON LA EXPERIENCIA LITERARIA DEL ALUMNO

P6. ¿Te acuerdas de algún autor que hayas leído para las clases de literatura?

(1) No (2) Sí.

¿Cuál?

P7. ¿Te acuerdas de alguna frase de un texto de ese autor?

(1) No (2) Sí.

¿Cuál?

.....

P8. ¿Te acuerdas de algún personaje que pueda ser identificado con los siguientes sustantivos?

Escribe el nombre del personaje al lado de cada palabra:

coraje:

aventura:

amor:

odio:

superación:

felicidad:

tristeza:

PARTE IV- ASPECTOS RELACIONADOS A LA ESTRUCTURA CURRICULAR EN LO QUE SE REFIERE A LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN EL BACHILLERATO

P9. ¿Ya leíste alguna obra de autores brasileños o portugueses para las clases de literatura?

(1) No (2) Sí. Cita

alguno

.....

.....

P10. En caso de respuesta negativa. ¿Te gustaría leer obras de algunos de esos autores para las clases de literatura?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (BRASIL)

Universidade de Caxias do Sul
Doutorado em Educação
Doutoranda: Elsa Mónica Bonito Basso

Questionário para professores de literatura de ensino médio no Brasil

1) Qual a disciplina que você leciona?

2) Para que níveis (anos) do ensino médio você leciona?

1º ano

2º ano

3º ano

Outros

3) Há quanto tempo você trabalha com literatura?

4) Algum dos programas de ensino com os quais você trabalha contempla literatura hispano-americana?

Sim

Não

5) Se a resposta for afirmativa, cite os autores que são trabalhados.

6) Os alunos leem alguma obra (ou parte) desses autores?

Sim

Não

7) Em caso afirmativo, cite as obras que os alunos leem.

8) Em caso de resposta negativa, você considera que seria importante ou viável trabalhar com autores espanhóis e sul-americanos? Comente.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (URUGUAI)

Universidade de Caxias do Sul
Doctorado en Educación
Doctoranda: Elsa Mónica Bonito Basso

Cuestionario para profesores de literatura de enseñanza secundaria en Uruguay

1) ¿Cuál es la materia que da?

2) ¿En qué niveles (años) de secundaria da clases?

5°

6°

Otros

3) ¿Cuánto tiempo hace que da clases de literatura?

Menos de 5 años

De 5 a 10 años

De 10 a 15 años

Más de 15 años

4) ¿Alguno de los programas de enseñanza con los cuales trabaja contempla literatura brasileña o portuguesa?

Sí

No

5) Si la respuesta es afirmativa, cite los autores con los que se trabaja

6) ¿Los alumnos leen alguna obra (o parte) de esos autores?

Sí

No

7) En caso afirmativo, cite las obras que los alumnos leen.

8) En caso de respuesta negativa, ¿considera que sería importante o posible trabajar con autores brasileños y portugueses? Comente.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLL) (PORTUGUÊS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa a convidar alunos de ensino médio a participar como voluntários do projeto de pesquisa ***EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO COMPARADO BRASIL/RS – URUGUAI*** do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

O objetivo deste trabalho é analisar e comparar a experiência literária do jovem nos anos finais do Ensino Médio, no Rio Grande do Sul (Brasil) e no último ano de “*bachillerato diversificado*” no Uruguai.

O projeto será desenvolvido no período do turno regular da escola. Os participantes (alunos de ensino médio de Caxias do Sul e de Montevidéu) estão regularmente matriculados no Colégio São José e no CETEC, em Caxias do Sul e no Colegio Nacional José Pedro Varela e Colegio La Mennais, em Montevidéu.

Os dados para a realização desta pesquisa serão obtidos através do questionário aplicado em aula (em aproximadamente vinte minutos), pela pesquisadora.

Os alunos participantes não sofrerão nenhum tipo de constrangimento como também, nenhuma espécie de dano, sendo sua identidade mantida em sigilo para assegurar sua privacidade e confidencialidade. Além disso, enfatiza-se que a participação, tanto dos participantes da pesquisa, quanto da aluna doutoranda, não é remunerada.

Os riscos são mínimos para os participantes, já que não sairão de seus ambientes e a pesquisa não acarretará constrangimento algum. Se no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora é a doutoranda em Educação *Elsa Mónica Bonito Basso*, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação da professora Dr^a Flávia Brocchetto Ramos, que se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail embasso@ucs.br, ou, dirigindo-se diretamente ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (Telefone: (54) 3218-2829 - Bloco M, sala 106 – E-mail: cep-ucs@ucs.br. Atendimento: das 8h às 11h30min e das 13h30min às 18h). Esse comitê é composto por um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96, II.4).

Trata-se de uma pesquisa que poderá trazer bons resultados para área em questão. A temática central da pesquisa é muito relevante, pois aborda o tema da educação sob o prisma da experiência literária no ensino médio.

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Eu, _____ (nome legível do pai/mãe/responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor de _____ idade pelo qual sou responsável, _____ (colocar o nome do menor), sendo que: () aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe.

Assinatura do pai (mãe) ou responsável

Assinatura da Pesquisadora

Caxias do Sul, de de 2018

O TCLE é destinado aos pais dos alunos do ensino médio e eles não os participantes da pesquisa. A redação do documento deve considerar o destinatário que o assinará autorizando o estudante sob sua responsabilidade a participar da pesquisa. Esse TCLE deve finalizar com o consentimento para que o menor participe da pesquisa, como por exemplo:

Eu, _____ (nome legível do pai/mãe/responsável) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável, _____ (colocar o nome do menor), sendo que:

- () aceito que ele(a) participe
- () não aceito que ele(a) participe

Local, de de 2018.

Assinatura

**APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLL)
(ESPANHOL)**

DECLARACIÓN DE ASENTIMIENTO/ CONSENTIMIENTO

Este documento tiene por objetivo invitarlo a participar como voluntario del proyecto de investigación ***EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO COMPARADO BRASIL/RS – URUGUAI*** del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade de Caxias do Sul.

El objetivo de este trabajo es analizar y comparar la experiencia literaria del joven en los años finales de la Enseñanza Media, en Rio Grande do Sul (Brasil) y en el “*bachillerato diversificado*” en Uruguay.

El proyecto será desarrollado en período de turno regular de clases. Los participantes (alumnos de secundaria de Caxias do Sul y Montevideo) están regularmente matriculados en el Colégio São José de Caxias do Sul, CETEC de Caxias do Sul, Colegio Nacional José Pedro Varela, y Colegio La Mennais, en Montevideo.

Los datos para realización de esta investigación serán obtenidos a través de cuestionario respondido en clase (en aproximadamente veinte minutos), presentado por la investigadora. Los datos obtenidos serán utilizados solamente para fines de este estudio.

Los alumnos participantes no sufrirán ningún tipo de daño y su identidad será mantenida en sigilo para asegurar su privacidad y confidencialidad. Además, se enfatiza que la participación, tanto de los alumnos participantes de la investigación, como de la alumna doctoranda, no es remunerada. Se resalta también que no habrá daños relacionados con la salud física y mental de los participantes del proyecto.

Existe riesgo mínimo para la persona participante de la investigación. Si, en el transcurso de la investigación, el participante resuelve no continuar más o cancelar el uso de las informaciones prestadas hasta ese momento, tendrá toda la libertad para hacerlo, sin que eso resulte en cualquier consecuencia.

La investigadora y doctoranda en Educación, *Elsa Mónica Bonito Basso*, es alumna del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade de Caxias do Sul, con orientación de la profesora Dr^a Flávia Brocchetto Ramos. Ambas se comprometen a aclarar debida y adecuadamente cualquier duda o necesidad de informaciones que el participante tenga en el momento de la investigación o posteriormente, a través del e-mail *embasso@ucs.br*.

Dos vías de este documento serán rubricadas y firmadas por usted o su responsable y por la investigadora responsable. Guarde cuidadosamente su vía, pues es un documento que trae importantes informaciones y garante sus derechos como participante de la investigación.

Después de haber sido debidamente informado/a de todos los aspectos de la investigación y de haber aclarado todas mis dudas, yo _____ (nombre por extenso), cédula de identidad n°. _____ acepto participar de la investigación referida, dar mi opinión y participar de las actividades propuestas, que serán registradas y analizadas, además de discutidas colectivamente.

Participante de la investigación

Investigadora

Montevideo, ___ de _____ de 2018.

APÊNDICE G – RELATOS DOS ALUNOS E PROFESSORES

Relatos decorrentes de respostas às perguntas 10 e 11 do questionário do aluno participante.

BRASIL

P10. Gostaria de ler obras de autores espanhóis ou hispanos? Por quê?

1. Sim. É muito importante para os conhecimentos gerais.
2. Para conhecer a maneira de escrever, falar destes.
3. Porque são interessantes.
4. Pois é uma linguagem diferente.
5. Acho interessante em conhecimento sobre vários autores.
6. Sim. Porque conhecimento é tudo, então saber mais sobre literatura é melhor.
7. Sim pois sempre e todo conhecimento é bem-vindo. É importante que alunos conheçam sobre estas obras de autores espanhóis.
8. Pois é sempre interessante aprender outras obras.
9. Para obter conhecimentos, ver qual parte eles têm na literatura.
10. Porque seria uma experiência diferente.
11. Porque estou disposta a novas experiências na leitura.
12. Porque ajudaria muito.
13. Para ver a diferença nos autores que já li.
14. Acho importante e interessante.
15. Para conhecer histórias novas e enriquecer o vocabulário.
16. Gostaria de aprender sobre a história e a cultura de outros lugares.
17. Seria interessante conhecer coisas diferentes.
18. Para conhecer.
19. Para ter mais conhecimento.
20. Pelo conhecimento.
21. Para poder conhecer novas obras e descobrir novos autores, que podem acabar me surpreendendo.

22. Porque não li.
23. Para expandir o conhecimento (cultura, etnia, ..)
24. Pois espanhol é uma língua muito interessante.
25. Pois seria algo “de fora”, trazendo outras histórias.
26. Pois acho que seria uma nova viagem por outra história, diferente dos padrões europeus.
27. Pode aumentar a abrangência do conhecimento e entendimento de outras culturas e etnias.
28. Parece ser interessante.
29. São obras ótimas que envolvem amor, aventura e diversos outros temas na prosa e na poesia.
30. Quanto maior a diversidade de autores mais chance de expansão cultural e intelectual.
31. Acho importante consumir obras vindas de representantes da cultura brasileira/latino-americana, valorizá-las, pois fazem parte da história de um povo.
32. Porque acho muito interessante e seria uma leitura diferente.
33. Porque é bom estudar nossa cultura.
34. Para entender e conhecer mais a cultura literária latino-americana.
35. Talvez.
36. Para ter mais conhecimento de histórias mais próximas da realidade atual.
37. Porque acredito que a cultura latino-americana é muito bonita e deve ser explorada.

URUGUAI

P10. Te gustaría leer obras de algunos de esos autores (hispanos) para las clases de literatura?

38. Para tener una idea general de la cultura desde su punto de vista.
39. Porque Rodrigo Pinheiro es mi ídolo.
40. Es un tipo de autores diferentes los cuales pueden explorar temas en una forma alterna a los autores hispanohablantes o anglosajones.
41. Porque yo tengo capacidad de hablar portugués. Me gusta conocer sus culturas y pensamientos leyendo sus libros. Posdata: me encanta “Bate forte o tambor”.
42. Porque deben haber muchas obras interesantes escritas por esos autores y me gustaría conocerlos.

43. Porque si son obras interesantes, las quiero leer.
44. No conozco sobre este tipo de autores.
45. Podría ser una experiencia interesante.
46. Para ampliar mis conocimientos y poder saber qué es lo que aprenden en Brasil. Por curiosidad.
47. Sí. Depende de la temática pero me parece interesante poder estudiar algún texto brasilero actual.
48. Sí, porque son provenientes de una cultura diferente a la nuestra.
49. Para ampliar mi conocimiento sobre autores y textos, y no sólo centrarme en los de Uruguay o los típicos de siempre.
50. Nunca hemos dado alguno, sería más bien para ver qué tal se compara con otros.
51. Sí me gustaría para poder aprender más de otros tipos de literatura que no sea literatura sólo de Uruguay.
52. Estaría bueno saber de la literatura de otros países, sería una literatura más abierta.
53. Porque me gustaría conocer autores de otros países y diferentes culturas.
54. Sí. Estudié portugués y es un idioma muy lindo, así que me encantaría.
55. Curiosidad, para ver cómo son. Si hay de Paulo Freire, me gustaría.
56. Para estudiar distintas culturas.
57. Para obtener mayor diversidad literaria.
58. Porque nunca leí ninguno.
Para poder variar con las culturas literarias de otros.
59. Sería interesante.
60. Brasil es un país muy grande y con una cultura muy rica. Me gustaría aprender portugués y luego alguna obra en portugués.
61. Me gusta leer de todo.
62. Para leer obras nuevas de diferentes países.
63. Me es indiferente la nacionalidad de autor.
64. Otra cultura capaz.
65. Es algo que me interesa experimentar.

66. Para leer algo distinto que no leo usualmente.
67. Porque sería interesante leer algo de otros autores.
68. Para tener una mayor diversidad de conocimiento.
69. No es de mi importancia de qué origen son los autores.
70. No tengo interés en la materia.
71. Me es indiferente y no hay ninguno conocido que me llame la atención. Dimos a Dante, Shakespeare, Cervantes, Homero que son mundialmente conocidos y llamaron mi atención.

BRASIL

P.11 Faça um breve comentário sobre aquilo que pensa sobre a leitura em geral e sobre as aulas de literatura. Relacione-o com seus hábitos de leitura.

72. A leitura em si é muito importante para o nosso desenvolvimento e o que de fato nos ajuda a escrever melhor, tendo uma desenvoltura muito boa. Eu adoro as aulas de literatura. Parabéns!
73. Acredito que a literatura seja muito importante na vida das pessoas para aprender melhor sobre esse “mundo”. As aulas de literatura são legais, para ficar mais legal poderia haver mais peças de teatro.
74. Apesar de não gostar de ler, acho as aulas da professora muito boas. A leitura é muito importante para a interpretação, escrita e na sua linguagem também.
75. A literatura é a porta para novas perspectivas.
76. Minha professora deixa a aula muito mais interessante, por conta da literatura não ser matéria de interesse social.
77. É importante o aprendizado, é surpreendente tanto na leitura, interpretação, escrita, imaginação.
78. Literatura nos incentiva a ler mais, nos aprofundamos nas obras estudando o autor e lições que muitas vezes os livros nos trazem.
79. As aulas de literatura são bem boas, mas acredito que dê para melhorar com mais teatros, etc...
80. A literatura é importante, sobre conhecer mais, ler mais, pois quanto mais leitura melhor a fala e a escrita, ler deveria ser um hábito diário.
81. A literatura é uma das matérias onde mais se adquire conhecimento. Quando eu comecei a ter aulas de literatura, eu passei a conhecer e me interessar por histórias e livros, não tenho uma nota positiva com a leitura, porém acho incrível. As pessoas que leem bastante têm um vocabulário muito bom, é bonito de ouvir.

82. Em relação às aulas, são muito boas, mas deveriam adaptar com mais teatros.
83. Apesar de várias pessoas não lerem, a leitura é importante para todos. É através da leitura que se aprende, conhece os diferentes aspectos e opiniões de autores.
As aulas de literatura trazem cada vez mais curiosidades e, também, é essencial para aprender a história da leitura.
84. Literatura é muito importante para conhecer como era nos antepassados para o de hoje e como ela é em obras.
Nossas aulas são muito boas. Sempre tem objetivo de trazer novos conhecimentos coisas novas.
85. A leitura é algo de extrema importância para o crescimento intelectual para o ser humano. A leitura é a maior fonte de conhecimento que o ser humano pode ter. Mais livros, mais educação, conhecimento e sabedoria. Mais pessoas críticas e com capacidade de defender suas teses.
86. As aulas de literatura são bem específicas e é bom para entendermos mais os autores e ter uma leitura mais direta.
87. A literatura é um excelente modo de aprendizado. Eu, particularmente, quando leio, gosto de livros de grandes empresários, onde aprendo muito de negócios.
Na parte de literatura, no caso das aulas, gosto porque aprendo sobre grandes autores que provavelmente se não fosse pelas aulas nunca conheceria.
88. Muito bom, a leitura nos leva para lugares esplêndidos e nos ajuda achar respostas.
89. Gosto de literatura, os assuntos são bem interessantes.
90. São de extrema importância para o Enem e agregam conhecimento, ainda assim agregando e enriquecendo o português.
91. A literatura no meu ponto de vista é uma área/matéria extremamente importante , principalmente quando se trata de vestibulares, fora que através da literatura aprendemos mais sobre novas culturas.
92. Eu gosto das aulas de literatura, principalmente quando recitamos poemas e buscamos o significado deles.
93. A literatura ajuda muito para conseguirmos ter bases de como era no passado, sabermos falar melhor, com palavras mais formais.
94. A literatura é importante para o crescimento linguístico e cultural de todos os estudantes. A leitura deveria ser mais incentivada a todos.
A minha professora é divinamente maravilhosa.
95. Não tenho hábito de leitura , mas acho as aulas de literatura muito interessantes.
96. Eu acho literatura uma matéria muito boa, pois nos incentiva a ler e entender melhor os textos. Não costumo ler muito.

97. Não gosto muito de ler. Por esse motivo, não tenho conhecimento de muitos contos e personagens da literatura.

98. Acho interessantes as aulas, mas não leio nada relacionado a literatura.

99. Pelo conhecimento que é adquirido através das aulas de literatura e das leituras de livros.

100. A leitura faz com que descubramos palavras e coisas novas, na leitura podemos nos encontrar, nos identificarmos com alguns livros (histórias).
A aula de literatura é de extrema importância para todos nós.

101. Gosto das aulas de literatura porque a leitura é importante.

102. A leitura é essencial para se desenvolver um diálogo e uma didática mais complexa. As aulas de literatura também são essenciais, pois nos mostram o ponto de vista de diversas pessoas que foram e continuam sendo importantes.

103. Literatura é forma de conhecer novos autores, histórias e momentos antigos.

104. A literatura é o estudo dos textos, poemas, canções, na antiguidade e de escritores que pensaram e criaram os poemas, canções. Estudo dos porquês das guerras e conflitos. Estudo dos costumes brasileiros e estrangeiros.

105. Eu gosto muito de ler. Leio, no mínimo, 20 livros por ano. É algo bom, divertido, que te tira da realidade para o mundo imaginário.
Agora as aulas ficaram melhores com o novo professor. Ele traz aulas diferentes, não é o típico cópia e cola da maioria dos educadores.

106. Mesmo eu tendo uma memória horrível, aprendi muitas coisas coma literatura. Ela, junto com a matéria de história me fizeram compreender mais o passado em que meu país esteve envolvido.

107. Acho que a literatura estimula criatividade.

108. A literatura estimula a criatividade.

109. Minhas aulas de literatura são as melhores. Aprendi muito a cada aula. Amo ler os contos e falar sobre eles.

110. É muito importante.

111. Não costumo ler com tanta frequência, porém gosto muito das aulas e dos professores.

112. Não costumo ler , mas os professores de literatura são legais.

URUGUAI

P11 - Comenta brevemente qué piensas sobre la lectura en general y sobre las clases de literatura. Relaciónalo con tus hábitos de lectura.

113. No lo sé.

114. Porque me gusta saber sobre las distintas culturas, especialmente del pasado, ya que hoy en día el mundo está muy globalizado. Brindar conocimientos nuevos y contextualizados sobre el sentir de determinada época sino que , a su vez, puede hacernos reflexionar sobre cómo algunas ideas permanecen. Conceptos humanos que, a primera vista, parecen lejanos y ajenos pero luego los ves perfectamente ilustrados en la actualidad. O encontrar representada en una lectura ficcional una cultura ideológica , la cual puede verse reflejada en la realidad.

115. En lo personal, nunca fui una persona de leer mucho. En realidad, siempre me gustó mucho escribir novelas, por lo que debo admitir que el curso de literatura me ayuda mucho con la parte de los análisis.

116. Considero la lectura como una instancia importante de enriquecimiento ya que no solo nos puede

117. Sólo leo subtítulos de las pelis.

118. En lo personal, no leo en mi tiempo libre. Aún así disfruto de las clases de literatura, me resultan entretenidas y me gusta analizar algunos textos en particular. Personalmente, el hecho de que disfrute de estas clases es debido a que los profesores realizan su trabajo de manera ejemplar, haciendo que me interese por la clase. Como comentario a parte, mi temario favorito es el de quinto, donde se dan los clásicos.

119. No leo mucho, pero las clases de literatura tampoco me disgustan. Por otro lado, creo que las clases han ayudado en algo en que lea más.

120. Conozco y considero su importancia, las clases son entretenidas y para nada una pérdida de tiempo. Sin embargo, esto no se transfiere a mi vida diaria puesto que no toco un libro ni a palo.

121. Personalmente, yo no leo, pero las clases de literatura me motivaron a leer algunos autores que no había leído. Por ejemplo, Lazarillo de Tormes fue una muy buena lectura.

122. Las clases de literatura me gustan cuando damos los clásicos ya que es la casi única instancia que tenemos para conocerlos.

123. Siento que la lectura es una buena manera de expandir la imaginación y a la vez entretenerse.

Las clases de literatura son, en mi opinión, una forma de adquirir cultura general y mantener activa la mente. Sin embargo, me gustaría que se trataran textos más recientes, o con temáticas más didácticas para que estimule a los estudiantes a leer más, ya que hoy en día se está perdiendo ese hábito.

124. En mi opinión, ambos son útiles en la vida de las personas, puesto que la primera promueve la creatividad, imaginación y esfuerzo a la hora de en una historia, al tener que leerla y la segunda promueve (dependiendo del profesor) la lectura y el interés por la misma. Por otro lado, en los últimos tiempos no he leído regularmente.

125. Las clases de literatura no me parecen entretenidas o interesantes, ya que , desde mi punto de vista, sólo e 5º de liceo las obras son entretenidas para los alumnos, como “La Divina Comedia”. En los otros años se tratan textos que no son agradables para nadie e incitan a copiar en los escritos y a no disfrutar la lectura.

126. Los últimos años mis hábitos de lectura se han limitado a algunas novelas que me resultan entretenidas. Gracias a las clases de literatura he tenido la oportunidad de salir de ese círculo y explorar fuentes literarias alternativas como la literatura clásica.

127. Yo siempre he estado interesado en la lectura, principalmente las que contienen una gran historia con interesantes personajes y un gran desarrollo de la misma. Creo que es por eso que disfruto de la clase de literatura. Principalmente por la manera en que el profesor ha incorporado diferentes temas, como las películas, el humor negro o lo bizarro, y esto sumado a que soy bastante fanático del cine, por lo que siempre me he mantenido enganchado... Es claro que no todo lo que hemos dado me ha interesado debido a que tengo mis propios gustos, pero aún así siempre pensé que literatura ha sido una de las materias más entretenidas e interesantes en las que he trabajado y aprendido.

128. Me gusta que las clases de literatura son distendidas y que, además de leer textos literarios también actuemos obras de teatro. Las clases por lo general, son divertidas y eso personalmente me mantiene interesado y con ganas de tener clases de literatura. En general, me gusta leer aunque este año, debido a la carga horaria y a los estudios, solamente he podido leer El Resplandor de Stephen King.

129. En mi caso, me encanta leer pero si elijo yo los libros decidiendo su temática. En ese caso soy un apasionado por la lectura.

Sobre las clases de literatura, me gusta como el profesor da la clase, pero no me gustan los temas en general, los considero antiguos.

En cuanto a mis hábitos de lectura, antes leía mucho más por recreación, ahora por tiempos no puedo tanto y leo libros de estudio o vinculados a mi carrera.

130. Disfruto de leer, aunque actualmente no encuentro mucho tiempo para hacerlo. Me gustan particularmente los libros basados en hechos históricos, como “El código da Vinci” y “Ángeles y Demonios” y no tanto los de ciencia ficción o novelas románticas. En cuanto a las clases de literatura, me gusta aprender sobre distintos autores y esto aporta al conocimiento de cultura general.

131. Creo que la lectura es algo fundamental para el ser humano en ciertos aspectos, para aprender, para distraerse, para imaginar entre otras cosas. Es un método que las personas utilizan para escapar de la realidad e ir a un “mundo diferente”, como otras para informarse o aprender cosas nuevas. Hablando de las clases de literatura, yo creo que son esenciales para que aprendamos a como analizar textos y ser capaces de comprender y obtener lo máximo de cada texto.

132. La lectura es algo que me gusta hacer., se me hace muy parecido a estar viendo una película o serie, además que te permite obtener nuevos conocimientos, es algo que todo el mundo debería habituar hacer.

En respuesta a la clase de literatura son bastante entretenidas y nos hacen ver otra mirada sobre el origen de cosas que vemos diariamente. En general, son divertidas y cautivantes.

133. Creo que la lectura en todas sus formas es una herramienta todavía imprescindible para el aprendizaje y siempre da lugar a la imaginación, debido a que cada uno lee a su manera. Además opino que las clases de literatura se deben enfocar en la historia de ésta y en el conocimiento general para que cada uno tome lo que más le guste y traiga la posibilidad de profundizar en ella. Yo, personalmente, leo muchos artículos por internet y otros tipos de textos, mas no suelo leer libros de papel.

134. Es interesante.

135. No sé. No me gusta mucho la materia literatura.

136. Está bueno, pero en mi caso, no va conmigo la literatura. Me han tocado profesores que no los entiendo y me han hecho cambiar de opinión.

137. En años anteriores, me han gustado y me han atrapado los libros que hemos leído, sin embargo este año me parece un poco sobrecargado y un poco aburrido. De todas formas, hay muchas cosas que me atrapan y me gusta leer.

138. Me gusta la literatura, siempre me ha gustado. Este año no tanto pero siempre me gusta leer y conocer, La lectura abre caminos y te hace sentir nuevas cosas.

139. Es necesario para la vida humana.

140. Nunca he leído pero me gusta la literatura.

141. Son clases que sirven tanto como para mejorar la lectura y la escritura, como para desarrollar la mente y la imaginación. También para ampliar la cultura.

142. Siempre me ha gustado leer y creo que es algo que ayuda a comprender otras culturas y usar nuestra imaginación, también para conocer más sobre la historia.

143. No leo mucho en casa pero creo que es una actividad didáctica muy instructiva y sirve para aprender diversas cosas.

144. Este año la verdad que no está siendo muy bueno, pero los otros años fue muy lindo y la literatura en sí para mí es muy linda e importante.

145. Me gusta leer independiente de las clases de literatura. Las clases me aburren, la lectura independiente sí.

146. Pienso que tengo que leer más, mi experiencia siempre fue de disfrute porque disfruto del análisis artística.

147. En lo personal disfruto mucho de la lectura y las clases de literatura pueden servir para hacer llegar ese placer a personas que no tienen esas costumbres. Te enseña a ver las cosas en distintos puntos de vista.

148. Particularmente, me fascina leer, las clases de literatura están muy buenas pero tendríamos que variar más autores tratados en clase, tendríamos que leer más ciencia ficción. La lectura, para mí, es un método para explorar la mente y conocer muchos más autores. La lectura también te enseña nuevas palabras y conceptos pero lo más lamentable es que no todo el mundo lo ve así. Tendría que ser algo universal, variado para todo el mundo. Muy interesante encuesta. Gracias!

149. Leo bastante. Me atrae lo suficiente la literatura aunque no muchas veces opto por la clásica. Prefiero romances y policiales. Las clases de literatura son interesantes aunque algunos textos pueden volverse aburridos por su lenguaje pesado y complejo.

150. Las clases de literatura son interesantes.

151. Me parece necesaria para culturizarnos. No leo a menos que deba hacerlo para alguna clase. Me siento inconforme con mis clases de literatura del año 2019. En 2017 y 2018 estaban mejor.

152. Pienso que la literatura me da las herramientas para poder entender mejor los libros que leo en mi vida cotidiana. También me ayuda a comentar mi interés en los libros y en la lectura.

153. La lectura es para la mente lo que el alimento para el estómago. Las clases de literatura tienen sentido para mí cuando se lee y se hace un análisis dinámico, mejor aún cuando se lee algo que me gusta.

154. Me gusta leer a menudo pero sobre libros que me interesan. Por lo general, los que me interesan son de carácter deportivo o táctico (segunda guerra mundial, por ejemplo).

155. Me encantan las clases de literatura. Creo que más personas deberían empezar a leer porque leer te abre las puertas de un mundo completamente nuevo e interesante y además, estimula y desarrolla nuestro cerebro. Yo, en lo particular, amo leer porque siento que me transporta.

156. La literatura me parece interesante siempre y cuando me guste el libro que leo. Aun así, pienso que es de las materias más importantes.

157. No tengo hábitos de lectura, pero hace poco tuve que leer un libro como trabajo y me incentivó a leer más. Me parece bien que se fomente a leer más que analizar textos que no elegimos.

158. He aprendido mucho en literatura y las clases han sido muy a gusto, me han motivado a leer en el futuro.

159. No me gusta mucho leer y no creo que las clases de literatura deban ser obligatorias.

160. Me gusta la lectura. Últimamente no le dedico tanto tiempo, pero siempre leí por cuenta propia y me gustó. La clase de literatura me gusta, o termino de entender el análisis que se realiza muchas veces pero está bueno interpretar.

161. Están buenas. Los libros con los que hemos estado trabajando han sido interesantes y entretenidos.

162. Me gusta leer, creo que te hace más culto y, por ende, más inteligente, pero no me gustan mucho las clases de literatura.

163. No soy de leer frecuente, leo en internet, pero en general me gusta la literatura y las clases me parecen interesantes ya que la lectura no es solo leer y saber de qué se trató el libro sino analizar profundamente las oraciones que a veces podemos encontrar otro sentido.

164. Me gusta la clase de literatura y analizar los textos pero solo textos cortos. Las novelas y cuentos largos me aburre leerlos.

165. No leo frecuentemente, en realidad casi nunca. La literatura es una de las materias que menos me interesan, a decir verdad. Considero que no es de mucha utilidad para un futuro laboral.

166. No me gusta leer, no me entretiene. Lo hago solo cuando el liceo lo requiere.

167. No porque una materia poco útil que consume mucho tiempo innecesario. Tengo el hábito de la lectura recreativa, pero ser lector, pero los textos estudiados en clase no me parecen interesantes.

168. A mí me gusta leer pero prefiero libros más modernos que los que leemos en clase de literatura, en excepción de este año que leímos uno más moderno y me resultó más atrayente y entretenido de estudiar.

169. Me gusta la literatura cuando estudiamos textos actuales y discutimos temas que nos afecten a nosotros, no cosas de ficción.

170. Literatura es de las materias favoritas, me encanta leer y analizar los textos. Constantemente estoy empezando y terminando un libro nuevo. Actualmente "El retrato de Dorian Gray", increíble libro. Creo que deberían enseñarnos más de la literatura clásica y filosófica.

171. Me gustan las clases de literatura porque generalmente todo lo literario tiene algo oculto detrás de cada frase, me gusta leer libros de aventura y amor y también me gusta la dinámica de la literatura.

172. Entre los jóvenes en Uruguay es algo que se está perdiendo, especialmente en mi caso, porque relaciono leer para estudiar con leer por entretenimiento, que es algo que a partir del liceo dejé de hacer. Quise leer algún biográfico pero me costó entusiasarme. Las clases se me hacen interesantes y llevaderas, no lo veo como algo que me aporte mucho a futuro más que cultura general, algo de perspectivas nuevas pero igualmente me interesa.

173. Estudiar.

174. Es bueno leer porque es una manera de entretenimiento recreativa y saludable. Sobre las clases de literatura, creo que no están mal pero podrían tener contenidos más interesantes.

175. Personalmente, creo que es algo básico que tenemos que aprender para tener un conocimiento básico de cultura.

176. En mi opinión son aburridas, No me gusta leer.

177. Pienso que te brindan mucho conocimiento y cultura general, que siempre es importante aprender. Nunca debería perderse la costumbre de leer porque agiliza mucho la mente.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Experiência literária no ensino médio: estudo comparado Brasil/RS - Uruguai

Pesquisador: Elsa Mónica Bonito Basso

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 93334718.5.0000.5341

Instituição Proponente: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

Patrocinador Principal: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.028.558

Apresentação do Projeto:

Texto original:

Resumo: O trabalho intitulado Experiencia literaria no Ensino Medio:estudo comparado Brasil-Uruguai tem por objetivo apresentar a experiencia literaria pela qual passam os jovens no ensino medio, no Brasil e no Uruguai, como forma de refletir sobre praticas, curriculo e novas propostas, visando ao compartilhamento de curriculos para uma interacao mais efetiva do ponto de vista academico e cultural entre ambos paises. Utilizando a metodologia de educacao comparada (Schriewer e Landamn), o estudo convida a reflexao, trazendo aspectos de historicidade e identidade, inclusive com a voz dos alunos participantes da pesquisa empirica.

Objetivo da Pesquisa:

Texto original:

Objetivos - Este trabalho se propõe a analisar e comparar a experiência literária do jovem matriculado no último ano do Ensino Médio, no Rio Grande do Sul e no último ano do "bachillerato diversificado" no Uruguai. Os objetivos específicos estarão centrados em

1) analisar as principais características das políticas públicas (Planos Nacionais de Educação, orientações curriculares para o ensino médio, propostas nacionais de currículos, programas nacionais de leitura) em ambos os países.

2) analisar currículos e programas específicos de literatura, de ensino médio, no Brasil e no Uruguai.

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 3.028.558

- 3) coletar dados empíricos que contenham a voz de alunos de Ensino Médio de ambos países
- 4) propor reflexões e ações para aproximar culturas e experiências, mediante seminários, minicursos ou intercâmbios de estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Textos original:

Riscos:

Os riscos são mínimos para os participantes, já que não sairão de seus ambientes e a pesquisa não acarretará constrangimento algum.

Benefícios:

Poderá servir para melhorar a interação no ensino médio de docentes e alunos, aproximando políticas públicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que poderá trazer bons resultados para a área em questão. A temática central da pesquisa é muito relevante, pois aborda o tema da educação sob o prisma da experiência literária no ensino médio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto: adequada
- Projeto de pesquisa completo e detalhado: adequado
- Cronograma: adequado
- Orçamento: adequado
- Termo(s) de Anuência Institucional (TAI): adequados
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): adequado
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): recomenda-se ajuste

Recomendações:

Inserir breve explicação sobre o que é o CEP, conforme recomenda o inciso IX, do artigo 17, da Resolução CNS 510/16, também no TALE em português, pois tal informação só consta no TALE em espanhol.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o projeto.

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 3.028.558

Emendas devem ser apresentadas em documento postado na opção OUTROS, com o nome Justificativa da Emenda.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento da pesquisa por meio de relatórios parciais e final. Os relatórios devem contemplar o andamento, alterações no protocolo, cancelamento, encerramento, publicações decorrentes da pesquisa e outras informações pertinentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1150140.pdf	05/11/2018 00:10:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_tese_corrigido.docx	31/10/2018 17:38:19	Elsa Mônica Bonito Basso	Aceito
Outros	carta_resposta_2.odt	31/10/2018 16:46:52	Elsa Mônica Bonito Basso	Aceito
Outros	TALE_corrigido.odt	31/10/2018 16:46:24	Elsa Mônica Bonito Basso	Aceito
Outros	TALE_espanhol_corrigido.odt	31/10/2018 16:45:50	Elsa Mônica Bonito Basso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_espanhol_corrigido.odt	31/10/2018 16:43:20	Elsa Mônica Bonito Basso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.odt	31/10/2018 16:37:13	Elsa Mônica Bonito Basso	Aceito
Outros	cartaautorizacaoosajose.jpg	11/09/2018 16:52:10	Elsa Mônica Bonito Basso	Aceito
Outros	Autorizacion_Varela.jpg	11/09/2018 16:51:55	Elsa Mônica Bonito Basso	Aceito
Outros	Autorizacao_cetec.pdf	11/09/2018 16:44:36	Elsa Mônica Bonito Basso	Aceito
Outros	Lamennais.jpeg	11/09/2018 16:42:13	Elsa Mônica Bonito Basso	Aceito
Outros	carta_resposta_CEP.odt	11/09/2018 16:37:55	Elsa Mônica Bonito Basso	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/07/2018 00:11:47	Elsa Mônica Bonito Basso	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 Fax: (54)3218-2100 E-mail: cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 3.028.558

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS DO SUL, 20 de Novembro de 2018

Assinado por:
Maria Helena Wagner Rossi
(Coordenador(a))

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO URUGUAI



ANEP

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Acta N° 59

Res. 61

Exp. 3/6422/2018.

Montevideo,

01 NOV. 2018

VISTO: la Nota remitida por la Prof. Elsa Mónica BONITO BASSO referente a la investigación "*Expêriencia Literária no Ensino Médio: Estudo Comparado Brasil/RS- Uruguai*";

CONSIDERANDO: I) que "*Expêriencia Literária no Ensino Médio: Estudo Comparado Brasil/RS- Uruguai*" es un trabajo de tesis de doctorado, en el que estudia la experiencia literaria de alumnos de enseñanza media en Montevideo y Caxias do Sul, con el objetivo de sugerir acciones que favorezcan el diálogo a nivel de políticas públicas para aproximar saberes y experiencias de los alumnos de ambos países;

II) que la citada Docente aplicará un cuestionario anónimo de diez preguntas -las cuales versarán sobre los autores estudiados en Secundaria y sobre la percepción de la materia Literatura- a alumnos de último año de bachillerato diversificado;

III) que dicho cuestionario, estará acompañado de una autorización del comité de ética de la Universidad de Caxias do Sul y términos de consentimiento o asentamiento de los alumnos a participar;

IV) que con la finalidad presentada, la Prof. Bonito seleccionó algunos Liceos, -con base en la localización- a saber: Liceo N°6 (Franciso Bauzá), Liceo N° 7 (Joaquín Suárez), Liceo N° 10 (Carlos Vaz Ferreira), Liceo N° 34 (Rafael Villagrán de Artigas) y Liceo N° 35 (Instituto Vázquez Acevedo);

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Consejo de Educación Secundaria
DPTO. DE SECRETARÍA - SEC. RESOLUCIONES RTDP/GAF/vc
Varios- Investigación- Experiencia Literaria no Ensino Medio; Estudio Comparado Brasil- RS Uruguai

50

V) que la aplicación del formulario, se realizará en coordinación con las Direcciones Liceales, a fin de evitar alterar el normal funcionamiento de los Centros y respetando las actividades de cada uno de ellos;

VI) que con fecha 16 de julio de 2018, la Lic. Prof. Jenifer Cherro Pintos, Inspectora de Literatura toma conocimiento de obrados e informa favorablemente, subrayando que el trabajo de campo en el marco de la tesis de doctorado de la Prof. Bonito, favorece la aproximación de experiencias de aprendizaje de la asignatura en Brasil y Uruguay;

ATENTO: a lo expuesto;

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESUELVE:

1) Autorizar a la Prof. Elsa Mónica BONITO BASSO, a desarrollar la Investigación *"Expêriencia Literária no Ensino Médio: Estudo Comparado Brasil/RS- Uruguai"* en los Liceos mencionados en el CONSIDERANDO IV), teniendo presente lo señalado por Inspección Metropolitana .

2) Encomendar a la Inspección de Institutos y Liceos, coordinar con la Inspección de Literatura a coordinar con las Direcciones de los Centros correspondientes y la citada Profesora la aplicación de la herramienta de investigación a los alumnos de sexto año de bachillerato diversificado.

3) Disponer que Asesoría Letrada del CES realice las gestiones pertinentes con la Prof. BONITO a los efectos de firmar el acuerdo de confidencialidad.

4) Recordar a la mencionada Docente, que no podrá desarrollar la investigación de obrados durante el horario de clase ni tampoco en las horas de coordinación.

5) Hacer saber a la citada educadora que al notificarse de la presente Resolución, se compromete que una vez culminado el trabajo de investigación, entregará a la Inspección de Institutos y Liceos del CES las resultancias obtenidas y las pertinentes devoluciones que luego serán brindadas a los liceos involucrados y que resultan campo de estudio del mismo.

6) Establecer que el cumplimiento del Numeral 5) se hará previo a cualquier publicación o difusión que el profesional tenga previsto realizar.

ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD.-

En la ciudad de Montevideo, a los 15 días del mes de febrero del año 2019, la Prof. Elsa Mónica BONITO BASSO, declara que asume el presente Acuerdo de Confidencialidad, que se registrará en general por la normativa vigente y en particular, por las siguientes estipulaciones:

PRIMERO: ANTECEDENTES. 1.- Por Ley 18.381 se establece que el acceso a la información pública es un derecho de todas las personas. 2.- Asimismo, la citada ley estableció las excepciones a dicho acceso, comprendiendo aquellas definidas como secretas, de carácter reservado o confidencial (Arts. 8 a 10). 3. Por Art. 10 lit.C de tal Ley, se establece que se considera información confidencial los datos personales, los que requerirán previo consentimiento del titular para difundirse. 4. Por su parte, la Ley General de Educación estableció que toda difusión de información referente a educación resguardará la identidad de los educandos, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización y discriminación. 5.- En este sentido CODICEN, resolvió advertir a los distintos servicios que integran el Ente de las limitaciones existentes para la difusión de información establecida en el Artículo 116 citado (Circular N°21/2013).

SEGUNDO: OBJETO DEL ACUERDO.- El objeto del presente Acuerdo consiste en garantizar el cumplimiento de la legislación vigente respecto a la protección de datos personales, en el marco de la solicitud realizada por la profesora Elsa Mónica BONITO BASSO, para la implementación del *Proyecto de Investigación* denominado: *"Experiencia Literaria no Ensino Medio: Estudio comparado Brasil/RS Uruguai"*, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Casias do Sul. Es un trabajo de tesis de doctorado, en el que la docente estudia la experiencia literaria de alumnos de enseñanza media, en Montevideo y

Caixas do Sul, con el objetivo de sugerir acciones que favorezcan el diálogo a nivel de políticas públicas para aproximar saberes y experiencias de los alumnos de ambos países.

La citada docente aplicará un cuestionario anónimo de diez preguntas, las cuales versarán sobre los autores estudiados en Secundaria y sobre la percepción de la materia Literatura, a alumnos de último año de bachillerato diversificado. Dicho cuestionario, estará acompañado de una autorización del Comité de Ética de la Universidad de Caxias do Sul y términos de consentimiento o asentimiento de los alumnos a participar.

La actividad se realizará en los Liceos N°6, 7, 10, 34 y 35 del Departamento de Montevideo.

TERCERO: ALCANCE DEL COMPROMISO.-

1.- Por Art.6° de la Ley 18.381 se dispone que es responsabilidad de los sujetos obligados a la custodia de la información a su cargo, siendo el personal que administre, manipule, archive o conserve información pública, responsable con la autoridad de la dependencia a la que pertenece dicha información, por sus acciones u omisiones en la desmembración de la misma.

2.- El Decreto N°232/2010 reglamentario de la ley citada establece la obligación de los sujetos obligados a "Disponer las medidas de seguridad que permitan la adecuada utilización y contralor de la información que se encuentra en sus archivos".

3.- Por lo expuesto y conforme a lo previsto en el literal C del Art. 10 de la ley citada además de la información prevista como confidencial, se considerará también información confidencial toda aquella información o conocimiento a la que

la firmante tuviere acceso o se genere en virtud de su vinculación con el CES, en el marco del proyecto de investigación académica en los Liceos N°6, 7, 10, 34 y 35 del Departamento de Montevideo.

4- El presente Acuerdo no abarca información que: a) fuere de dominio público; b) fuere suministrada por el CES a la firmante y/o expresamente identificada como no confidencial, en cuyo caso se deberá comunicar esta situación al CES con antelación suficiente a los efectos que éste pueda tomar todas las medidas pertinentes para asegurar un trato confidencial y que se limite el uso de la información revelada estrictamente para el propósito solicitado.

CUARTO: OBLIGACIONES PRINCIPALES.-

Se establecen las siguientes obligaciones principales que deberá cumplir la persona firmante:

- a) Mantener estricta y absoluta confidencialidad y reserva respecto de toda la información o conocimiento comprendida en la cláusula anterior;
- b) Adoptar las medidas de seguridad que sean razonables y prudentes para proteger la información referida y, en particular, aquella que se califique como reservada o confidencial, atendiendo a las disposiciones legales antes citadas;
- c) Utilizar la información confidencial solamente para el fin establecido, quedando prohibido todo uso o reproducción para su beneficio propio o de terceros, así como todo retiro de la misma de los locales del CES ya sea en soporte papel, electrónico, vía fax o e-mail, o por cualquier otro medio.

d) Advertir a toda persona a la que se revele información confidencial, con la debida autorización, de su naturaleza confidencial y de los términos del presente Acuerdo;

e) Reportar al CES toda divulgación de información confidencial no autorizada de la que tuviera conocimiento.-

QUINTO: VIGENCIA. Las obligaciones de confidencialidad asumidas en el presente Acuerdo se mantendrán mientras dure el vínculo de la firmante con el proyecto de investigación académica.

SEXTO: RESPONSABILIDAD.- La firmante será responsable de toda violación del presente Acuerdo de Confidencialidad, sea que tal violación ocurra como resultado de una acción u omisión, tanto propia como de cualquier persona que hubiera adquirido información confidencial por o a través del firmante sin el previo consentimiento expreso y por escrito del CES.

El CES se reserva el derecho de auditar y controlar el cumplimiento de las obligaciones asumidas en virtud del presente Acuerdo, así como de supervisar las actividades que involucren el manejo de información confidencial.

SEPTIMO: SANCIÓN POR INCUMPLIMIENTO.- En caso de incumplimiento del presente Acuerdo, el CES queda facultado para disponer las medidas legales y reglamentarias que por derecho correspondan. Asimismo, el incumplimiento será considerado falta grave, facultando al CES a iniciar el proceso disciplinario de la firmante, sin perjuicio de las acciones civiles y penales que por derecho le correspondiere.

Sin perjuicio de lo expuesto, la firmante exonerará al CES de cualquier responsabilidad ante eventuales violaciones a la información obtenida en actividades

de este acuerdo, incluyendo la divulgación o mal uso de la misma durante su desarrollo.

OCTAVO: PROPIEDAD DE LA INFORMACIÓN CONFIDENCIAL.- La firmante declara que reconoce y acepta que la información confidencial a la que tenga acceso en virtud de su vinculación con el CES no es de su propiedad, quedándole vedada toda forma de divulgación ajena a la finalidad para la cual la misma fue obtenida.

Asimismo, la firmante cede en forma ilimitada y exclusiva, a favor del CES, los derechos patrimoniales sobre la información confidencial en cuya generación o desarrollo pudiera intervenir en virtud de su participación en el proyecto de investigación denominado "*Experiencia Literaria no Ensino Medio: Estudio comparado Brasil/RS Uruguay*", en los Liceos N°6, 7, 10, 34 y 35 del Departamento de Montevideo, siendo el CES el único autorizado para decidir sobre su divulgación, así como para ejercer los derechos sobre la misma.

En señal de conformidad, se suscriben dos ejemplares del mismo tenor, en lugar y fecha arriba indicados.-

Firma: 

Aclaración: *Elva Tónica Benito Basso*

C.I: *1.473.107-1*



Sociedad Uruguaya de Enseñanza
COLEGIO NACIONAL JOSÉ PEDRO VARELA

Montevideo, 26 de abril de 2018

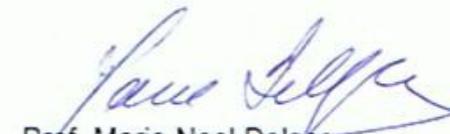
Estimada Prof. Dra. Flávia Brocchetto Ramos:

Con referencia a la solicitud presentada por usted, de que la Profesora Elsa Mónica Bonito Basso realice un trabajo de investigación con los estudiantes de nuestra institución para su trabajo de tesis: "EXPERIENCIA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO COMPARADO BRASIL/RS – URUGUAI", le comunico que estamos gratamente complacidos de recibirla y colaborar con su proyecto.

Nuestro Colegio considera de vital importancia los trabajos de investigación vinculados a la enseñanza y en numerosas oportunidades ha participado de proyectos con estas características que llevan adelante Universidades públicas y privadas de nuestro país.

Quedo a las órdenes para realizar las gestiones que sean necesarias para llevar a cabo este proyecto.

Le saluda cordialmente,


Prof. Marie Noel Delger
Directora Sección Secundaria

ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO BRASIL

FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE DE
CAXIAS DO SUL

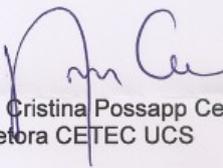


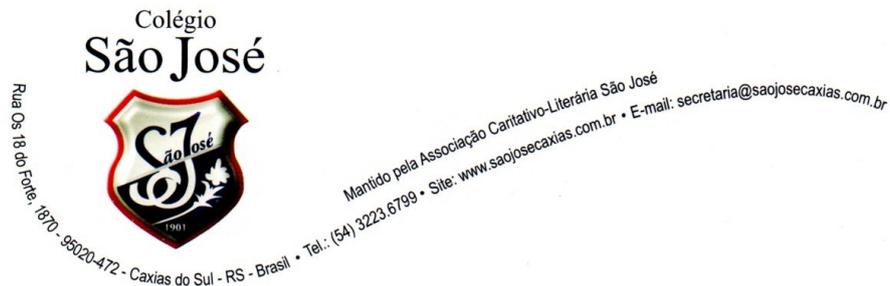
CETEC UCS
ESCOLA DE ENSINO
MÉDIO E TÉCNICO

Caxias do Sul, 18 de maio de 2018.

Autorizo a doutoranda Elsa Mônica Bonito Basso a aplicar o questionário a alunos de segundo e terceiro ano de ensino médio e fazer as entrevistas necessárias para sua pesquisa, relativa ao trabalho de tese intitulado "Experiência literária no ensino médio: Estudo comparado Brasil-Uruguai", orientada pela professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos, da Universidade de Caxias do Sul.

Atenciosamente,


Prof Ana Cristina Possapp Cesa
Diretora CETEC UCS



Caxias do Sul, 14 de maio de 2018

Venho, por meio deste, informar que autorizo a doutoranda **Elsa Mônica Bonito Basso** a aplicar o questionário a alunos da terceira série do Ensino Médio e fazer as entrevistas necessárias para sua pesquisa, relativa ao trabalho de tese intitulado “Experiência Literária no Ensino Médio: Estudo comparado Brasil-Uruguai”, orientada pela professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos, da Universidade de Caxias do Sul.

Atenciosamente,


Renata Anelda Segat



Caxias do Sul, 28 de maio de 2018

Venho, por meio deste, informar que autorizo Elsa Mônica Bonito Basso, doutoranda em Educação, a fazer pesquisa, na escola, por meio de questionário e entrevistas a alunos de anos finais do Ensino Médio, relativa ao trabalho de tese intitulado “Experiência literária no ensino médio: Estudo comparado Brasil-Uruguaí”, orientada pela professora Dra. Flávia Brochetto Ramos, da Universidade de Caxias do Sul, Brasil.

Atenciosamente,

Ivanete Rocha de Miranda
Coordenadora Pedagógica da 4ª CRE
ID.Funcional 1132423/02