

# FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NA ESCOLA BRASILEIRA: CAMINHADAS E LABIRINTOS

ALICE VIEIRA

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
vieiralice@terra.com.br

## RESUMO

*O artigo apresenta as propostas oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre o ensino de literatura nas escolas, analisando os diferentes posicionamentos teóricos de seus autores e o contexto histórico-social em que foram elaboradas. O panorama geral que se observa no levantamento dessas propostas aponta para uma mudança significativa na maneira pela qual a disciplina de língua portuguesa deve ser examinada e ensinada pelo professor, priorizando os objetivos de ensino em detrimento das tradicionais listas de conteúdo. Como consequência imediata dessa mudança, há um novo enfoque do ensino de língua a partir de uma concepção psicossocial, sem a divisão do ensino por frentes: gramática, (história) da literatura e redação. No entanto, verifica-se ainda uma grande lacuna entre as metas desses documentos oficiais e a realidade vivenciada pela maioria das escolas e professores brasileiros, uma vez que a ratificação da importância do ensino de literatura na formação de alunos leitores não garante aos educadores conhecimento e um saber-fazer que propicie um ensino de literatura nos estudos de linguagem. Tendo em vista essa peculiaridade do ensino de literatura no Brasil, o levantamento realizado busca destacar as diferenças entre um documento e outro, ao mesmo tempo em que se comenta a situação vivenciada por alunos no período.*

LEITURA – LITERATURA – CURRÍCULOS – ESCOLAS

## ABSTRACT

*LITERATURE READERS FORMATION IN THE BRAZILIAN SCHOOL: TRAJECTORIES AND LABYRINTHS. This article presents the official proposals of both the Ministry of Education and São Paulo State Secretariat of Education for literature teaching at schools, analyzing the different theoretical viewpoints of their authors and the socio-historical context in which they have been elaborated. The overall panorama observed in the analysis of these proposals shows a significant change in the way the Portuguese language discipline must be examined and taught by teachers, prioritizing the teaching objectives instead of the traditional lists of content. As an immediate consequence of this change, there is a new language teaching approach based on the psychosocial conception, without dividing teaching into blocks: grammar, (history) of literature and writing. However, a wide gap is observed between the goals of these official documents and the actual experiences undergone by most Brazilian schools and their teachers, since the ratification of the*

*importance of literature teaching to empower students as readers does not assure educators the knowledge and the necessary know-how to insert literature teaching in the language studies. In view of this peculiarity of literature teaching in Brazil, the survey conducted seeks to point out the differences between the documents and, at the same time, to comment on the situation experienced by students and teachers in the period.*

READING – LITERATURE – CURRICULUM – SCHOOL

*Se, por e não sei que excesso de socialismo ou e barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.*

Roland Barthes, 1977, p. 90

Com essa afirmação, pronunciada em janeiro de 1977, na aula inaugural do Colégio de França, Barthes reafirma a importância da literatura. Assim como outras formas de expressão artística, ela propicia o desenvolvimento integral do homem, que percorre, pela linguagem, mundos desconhecidos, cria e recria realidades, vivencia situações, amplia o conhecimento de mundo, encontra o equilíbrio emocional e psíquico, desenvolve seu senso crítico. Seja no papel de escritor ou de leitor, a literatura possibilita ao homem a expansão do seu potencial criador e imaginativo, satisfazendo sua necessidade de ficção.

Arte ou disciplina escolar? Sua inclusão no currículo escolar a transforma em matéria de ensino. E, como disciplina escolar, seu ensino está sujeito a teorias pedagógicas, literárias e lingüísticas. Os documentos oficiais, expressando o posicionamento teórico de seus autores e o contexto histórico e social em que foram elaborados, ora a consideram uma disciplina autônoma, ora a incluem na disciplina Língua Portuguesa.

Nas últimas décadas, principalmente pelo desenvolvimento dos estudos lingüísticos, o ensino de literatura tem sido objeto de debate, levando muitas vezes a posições extremadas. Neste texto, procuramos oferecer uma visão das diferentes orientações dadas pela Secretaria de Educação de São Paulo e pelo MEC ao ensino de literatura.

O último Programa Oficial de Língua Portuguesa, elaborado pela Secretaria de Educação de São Paulo, foi publicado em 1965. Nele, como nos anteriores, o professor se defrontava com uma extensa lista de conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos, durante os três anos do antigo colegial.

Seguindo uma filosofia bem diretiva, apresentava-se todo o programa de Português, que incluía conteúdos de gramática normativa, gramática histórica, temas de redação e uma extensa lista de autores e obras de literatura brasileira e portuguesa.

Em relação ao ensino de literatura, predominava a historiografia. As características das escolas literárias, em uma abordagem cronológica, bem como seus principais autores e suas obras mais significativas, compunham a lista. Para a compreensão das principais obras dos autores, já falecidos, requeria-se também o conhecimento de sua biografia. Antologias escolares traziam trechos de obras selecionadas que deveriam ser lidos pelos alunos.

Aos professores cabia cumprir, no mínimo, 70% do programa, isto é, quase dois terços dos conteúdos explicitados. Com um público homogêneo, tanto do ponto de vista social quanto cultural, o professor não tinha dúvidas sobre o quê e como ensinar. O cânone literário bem como a gramática normativa faziam parte da sólida formação acadêmica da maioria dos docentes.

## DÉCADA DE 80

Com a publicação da Lei n. 5.692/71, novas diretrizes são formuladas para o ensino. Em 1977, a Secretaria da Educação, a partir dessas diretrizes, publica a *Proposição curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. Um ano depois, 1978, complementando a proposição, editaram-se os oito volumes dos *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*, cada um correspondendo a um aspecto de ensino de língua. São eles: volume I – Reflexões preliminares; II – Recepção de textos; III – Produção de textos; IV – Variação lingüística e norma pedagógica; V – Estrutura da Língua Portuguesa; VI – História da Língua Portuguesa e de Literatura; VII – Revisão de Automatismos e VIII – Coletânea de textos.

Nesses oito volumes elaborados por diversos professores e estudiosos de língua e de literatura, encontravam-se textos teóricos e práticos, assim como reflexões que, de algum modo, procuravam auxiliar o professor. Na introdução, se esclarece aos professores que a proposição não oferece modelos de referência, uma vez que se “trata de um macro currículo, isto é, uma proposta genérica para o Estado”, “é apenas um guia, devendo ser ajustado à programação que cada professor decidir traçar” (Brasil, 1980, p. 11).

Diversamente dos documentos anteriores, os autores propõem uma série de reflexões sobre o ensino de língua e de literatura, esperando que o professor escolha conscientemente conteúdos, métodos e atividades mais adequados a seus alunos.

Dos quatro objetivos gerais propostos, dois referem-se diretamente ao ensino de literatura: “ampliar a compreensão do fenômeno literário, abrindo perspectivas comparativas do sistema literário e fora dele” e “desenvolver a capacidade de apreender os elementos significativos da cultura, especialmente a brasileira, como umas das dimensões da nossa historicidade”. Entre os objetivos específicos, encontramos mais três relacionados ao ensino de literatura: “desenvolver uma visão crítica da história da literatura”, “estimular a leitura, análise e discussão de textos literários” e “estimular a produção de textos”.

Entre o Programa oficial e a Proposta curricular de Língua Portuguesa, observa-se uma mudança significativa, indicando uma filosofia de ensino bastante diferente. Se no Programa oficial o enfoque recaía sobre os conteúdos, na Proposta ele recai sobre os objetivos, delegando ao professor a tarefa de determinar o seu modo de trabalhar, de acordo com sua realidade escolar, e centrando a aprendizagem no aluno. Pressupõe-se, nesse caso, que a metodologia, a avaliação e os próprios conteúdos serão também modificados.

No ensino de língua o modelo sociointeracionista, tendo por base a comunicação, substitui o antigo modelo classificatório, e, para a leitura e a formação de leitores, deixam-se implícitos alguns dos fundamentos e princípios da Estética da Recepção, teoria proveniente de pensadores alemães<sup>1</sup> que se disseminava pela Europa e incluía o leitor como elemento essencial dos estudos literários. Assim, a Proposta não indica um cânone literário, devendo a escolha de escritores e obras ser feita pelo professor em razão das variáveis do seu contexto escolar.

Explicita-se a necessidade de um ensino de literatura que leve em conta não a historiografia, mas, sim, a relação diacrônica e sincrônica entre autores, obras e contexto social e político. A leitura de literatura brasileira, portuguesa e de língua portuguesa (angolana, moçambicana, caboverdiana) é considerada fator preponderante para que, durante a análise e discussão dos textos, os

---

1. Sendo o seu teórico mais conhecido e importante Hans Robert Jauss, de quem algumas obras foram traduzidas no Brasil (Jauss, 1994).

alunos ampliem a compreensão do fenômeno literário e da cultura de um povo. Concomitantemente, indica-se o estudo de temas e formas com o intuito de criar condições para que haja um conhecimento crítico da literatura e de sua história.

Naturalmente, essa mudança radical criou apreensão entre os professores, suscitando perguntas: Que aspectos da história da literatura enfatizar? Ensinar toda a história da literatura brasileira e portuguesa? Como distribuir os conteúdos entre as três séries? Que autores e obras selecionar?

No volume VI de *Subsídios [...], História da Língua Portuguesa e da Literatura*, três modelos de abordagem da literatura procuram responder a essas inquietações. Apresenta-se um texto teórico de Willi Böhle, intitulado "Introdução: o problema da história literária no Brasil", no qual se discutem o conceito de literatura, as transformações desse conceito ao longo do tempo e suas relações com o momento histórico. O autor afirma que o principal objetivo de ensino, no campo pedagógico, é "possibilitar ao sujeito histórico tomar consciência de sua própria posição no tempo e articular sua experiência": (São Paulo, 1978, p.14). Sugere também que se trabalhe com um pequeno número de monografias, focalizando momentos decisivos de nossa história literária. As *canções de exílio: um estudo comparativo*, de Adélia Bezerra, e *O romance malandro*, do próprio Willi Böhle, exemplificavam a exposição teórica, oferecendo dois modelos diferentes e dinâmicos de como se trabalhar com a história da literatura.

Do ponto de vista teórico, nas décadas de 60 e 70, discutia-se muito qual o papel da história da literatura no ensino da literatura. Em dois seminários realizados na França, em 1969 e em 1975, estudiosos como Roland Barthes, Roger Duchêne, Michel Mansuy, Tzvetan Todorov, Jean Ricardou e muitos outros assinalavam a importância da leitura de obras literárias em detrimento do ensino da historiografia, uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela sua leitura. Não se negava a necessidade do conhecimento da história da literatura, mas sim a maneira como esse ensino era feito. Sendo assim, a descoberta de vários séculos de produção literária não pode ser feita em manuais didáticos e com a leitura de trechos escolhidos.

Esse pensamento reflete-se na Proposta Curricular, na medida em que o ensino de literatura é proposto em dois momentos: leitura e estudo de textos literários e estudo da história da literatura. No entanto, tanto na França

quanto no Brasil, permaneciam perguntas. Se a história da literatura não deve ser ensinada seguindo-se a linha cronológica, como concretizá-la?

O fato é que a maioria dos professores, em São Paulo, continuou a trabalhar com o ensino de língua e de literatura, seguindo os livros didáticos. A Secretaria da Educação, em 1979, realizou uma pesquisa com professores da rede oficial a fim de verificar a efetiva introdução dos modelos referenciais dos currículos (São Paulo, 1979). Dos 325 professores de Português que participaram da pesquisa, apenas 2,1% os utilizavam integralmente, a maioria declarou não se sentir preparada para aplicá-los e se ressentir da falta de material auxiliar que explicitasse as orientações dadas.

Em 1984, a situação pouco havia mudado: em *enquete* feita com 100 professores de Português, apenas 43,9% diziam seguir as diretrizes da Proposição Curricular (Vieira, 1988).

Na teoria, as propostas sugeridas caminhavam de mãos dadas com os avanços das teorias literárias e lingüísticas, no entanto, a realidade era bem diversa. O processo de “democratização” do ensino, ocorrido a partir de 1967, com a ampliação de vagas, supressão dos chamados exames de admissão, expansão das faculdades particulares, sobretudo de Letras, professores sem a formação específica, entre outros fatores, tornava difícil colocar em prática o que se propunha.

## DÉCADA DE 90

Conforme os princípios definidos pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o Ministério da Educação – MEC – elaborou, junto com educadores de todo o Brasil, um novo perfil para o currículo escolar. O MEC buscou dar novo significado ao conhecimento escolar, evitando a compartimentalização existente no ensino por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, de maneira a incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

Se, nas décadas de 60 e 70, com o aceleração do processo de industrialização na América Latina, a política educacional brasileira estabeleceu como prioridade para o ensino médio a formação de especialistas que fossem capazes de controlar a utilização de maquinarias ou de dirigir os processos de produção, na década de 90, o desafio é outro. Numa sociedade em que o volume de informações aumenta constantemente, em que o conhecimento é rapidamente

superado pelas inovações científicas e tecnológicas, a simples aquisição de conhecimentos é insuficiente para a formação de cidadãos e profissionais. A formação do aluno deve ter como alvo, também, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Para o ensino médio, a nova LDB propõe a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, de buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, de criar e formular, desvalorizando-se o simples exercício de memorização. Essa proposta, que leva em conta as mudanças na produção e organização das empresas, rompe com o paradigma que vê a educação como um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho, em que a disciplina, a obediência e o respeito restrito às regras estabelecidas eram as condições necessárias para a inclusão social.

As quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea são incorporadas como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular. *Aprender a conhecer* (ressalta a importância de uma educação geral, com possibilidade de aprofundar algumas áreas de conhecimento, e de dominar os próprios instrumentos do conhecimento); *aprender a fazer* (estimula o desenvolvimento de novas habilidades e aptidões, na medida em que as situações estão em transformação permanente); *aprender a viver* (trata do aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis); *aprender a ser* (a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, com a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular os seus próprios juízos de valor, com a construção da sua identidade).

Para fins didáticos, o currículo foi agrupado em três grandes áreas: Línguas e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

## **OBJETIVOS DA ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM –, para a área Línguas, Códigos e suas Tecnologias, a linguagem é considerada como

...a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (Brasil, 1999a, p.13)

Dessa perspectiva, os PCNEM estabelecem como objetivo para a área o desenvolvimento, no educando, das seguintes competências gerais:

1. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade, pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
2. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função e organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
3. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
4. Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização, usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões do mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
5. Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam grau de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e saber colocar-se como protagonista do processo de produção/recepção.
6. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna geradora de significação e integradora da organização de mundo da própria identidade.
7. Conhecer e usar Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
8. Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.

9. Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

É, pois, profunda a mudança que os Parâmetros Curriculares propõem na maneira pela qual as disciplinas de Português, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física devem ser examinadas e ensinadas.

A construção do conhecimento humano, o desenvolvimento das artes, da ciência, da filosofia e da religião só são possíveis graças à linguagem que permeia, elabora e constrói todas as atividades do homem. Não apenas a representação do mundo, da realidade física e social, mas também a formação da consciência individual, a regulação dos pensamentos e da ação, próprios ou alheios, ocorre na e pela linguagem.

Nesse sentido, perde interesse o estudo da gramática normativa quando esse estudo não contribuir para o desempenho lingüístico do aluno, tanto na recepção quanto na produção de textos escritos e orais; o exercício contínuo das diferentes práticas, aliado à reflexão constante sobre os usos da linguagem, permite a ampliação dos recursos expressivos; a leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros, de textos próprios ou alheios e a observação e análise de marcas lingüísticas recorrentes possibilitam ao aluno ampliar seu repertório para responder às exigências impostas pelas diversas situações comunicativas.

A língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais. Ter domínio da língua é, pois, participar ativamente da sociedade.

Mais uma vez, insiste-se sobre a questão da História da Literatura e da História da Arte, que estas não devem ser meras listagens de escolas, autores e suas características. No ensino das diversas linguagens artísticas, não se pode mais abandonar quer o eixo da produção (eixo poético), quer o da recepção (eixo estético), quer o da crítica. O ensino das artes não pode mais se reduzir nem à História da Arte, nem à mera aquisição de repertório, e muito menos a um fazer por fazer, espontaneísta, desvinculado da reflexão e do tratamento da informação. Da mesma maneira, a Educação Física não pode mais se reduzir ao condicionamento físico e ao esporte quando praticados de maneira inconsciente ou mecânica.

Linguagens e códigos são, portanto, mais do que objetos de conhecimento, são meios para o conhecimento, uma vez que o ser humano conhece o mundo por meio de suas linguagens, de seus símbolos. Assim, na medida em que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer o mundo.

Segundo os PCN, o ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias deve levar em conta, em primeiro lugar, a contextualização do conhecimento. Dados, informações, idéias e teorias não podem ser apresentadas de maneira estanque, separados de suas condições de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e recebidos, de sua relação com outros conhecimentos.

Do nosso ponto de vista, a contextualização pode se dar em três níveis: 1. A contextualização sincrônica analisa o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou. Quais foram as condições e as razões da sua produção? De que maneira ele foi recebido em sua época? Como se deu o acesso a esse objeto? Quais as condições sociais, econômicas e culturais da sua produção e recepção? Como um mesmo objeto foi apropriado por grupos sociais diferentes?; 2. A contextualização diacrônica considera o objeto cultural no eixo do tempo. De que maneira aquela obra, aquela idéia, aquela teoria, se inscreve na História da Cultura, da Arte e das Idéias? Como ela foi apropriada por outros autores em períodos posteriores? De que maneira ela se apropriou de objetos culturais de épocas anteriores a ela própria? 3. Por fim, não se pode ignorar a contextualização de um objeto qualquer no quadro da sua recepção atual: como esse texto é visto hoje? Que tipo de interesse ele ainda desperta? Quais as características desse objeto que fazem com que ele ainda seja estudado, apreciado ou valorizado?

A questão da contextualização nos leva ao problema da Intertextualidade e da Interdisciplinaridade. De que maneira cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais? Como a mesma idéia, o mesmo sentimento, a mesma informação são tratados pelas diferentes linguagens? Como um objeto é estudado nas diversas áreas do conhecimento? Qual a articulação que as disciplinas estabelecem entre si? De que maneira essa articulação se liga a um sistema? Aqui nos interessam, por exemplo, as novas tecnologias de informação, o hipertexto, os CD-ROM e as páginas da *web*.

Na proposta de reforma curricular do ensino médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida por uma abordagem relacional, na qual se

propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos mediante relações de complementaridade, convergência ou divergência.

## ENSINO DE LITERATURA

Os princípios elencados são os norteadores do PCNEM que, em relação ao ensino de literatura, definem a importância da contextualização, da intertextualidade, da produção e da recepção de textos literários ou não. Na parte específica “Conhecimentos de Língua Portuguesa” dos PCNEM, lê-se a seguinte consideração:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (Brasil, 2002)

Observa-se, portanto, que o ensino de literatura se integra à área de leitura e ao estudo dos gêneros discursivos. Essa concepção retoma os princípios presentes na Proposta Curricular da década de 70, mas, do mesmo modo, não apresenta indicações mais objetivas para o trabalho efetivo do professor. Em razão disso, foram publicados os *Parâmetros em ação: ensino médio* em 2001, e as *Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*, em 2002, com a finalidade de oferecer subsídios para o PCNEM (Brasil, 2002).

O PCN+ procurou explicitar conceitos e desenvolver a compreensão de três eixos de sustentação dos Parâmetros: representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural. Sobre a Literatura, no interior da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, lê-se:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes,

estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural. Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Sthendal. (Brasil, 2002, p. 19)

Tal afirmação nos leva a ver um retrocesso no ensino de literatura, pois se durante muitos anos o texto literário foi utilizado na escola como pretexto para o ensino de gramática, aqui nos parece que o pretexto será a investigação histórica. O estatuto estético da literatura, embora citado, não é abordado e discutido. Entretanto, outras afirmações do mesmo documento se sustentam em perspectivas mais de acordo com as novas pesquisas na área:

- As diversas manifestações culturais da vida em sociedade são marcadas por traços que as singularizam, expressos pela linguagem. Espera-se que o aluno do ensino médio consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árcade ou um romance urbano contemporâneo. (p.63)
- Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens –, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais. (p.65)
- Pode-se propiciar aos alunos momentos voluntários, para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque. (p.67)

O deslocamento da literatura para a área de leitura, pensando-se na formação de um aluno leitor, apresenta um aspecto bastante positivo e nos remete, ainda que implicitamente, à Estética da Recepção, em cujos pressupostos teóricos podem-se resgatar a importância da contextualização da obra e de seu autor, o momento histórico de sua aparição e o papel do leitor na concretização da obra.

Quando, no entanto, se procura nos *Parâmetros em ação ensino médio* a metodologia que dê conta dessa proposta, ela não se concretiza. Neles, obser-

vamos 22 módulos de trabalho para a capacitação dos professores, sendo dois módulos para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O primeiro, Linguagens, trabalha com os conceitos de cultura, linguagem, língua e sintaxe, tendo como objetivo central “ampliar o conceito de gramática e aplicá-lo às diversas linguagens analisadas”. O segundo, Leitura, a partir do objetivo mais geral: “ampliar os conceitos de texto e leitura”, desenvolve os seguintes conceitos: texto, contexto, leitura de mundo e leitura de texto, níveis de leitura, intertextualidade, informação (aquisição) e conhecimento (construção).

Os textos literários apresentados no módulo Leitura, entre eles *José*, de Carlos Drummond de Andrade, e o trecho “E agora José?”, do livro *A bagagem do viajante*, de José Saramago, são analisados sob o aspecto da intertextualidade. Nos três documentos, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM –*, *PCN+* e *Parâmetros em Ação*, não se encontram o conceito de literatura, nem critérios que sirvam de base para caracterizar o “texto literário como forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética”, como se afirma nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (Brasil, 2002).

## NOVA E ÚLTIMA PROPOSTA NACIONAL

Disponível no site do MEC<sup>2</sup>, encontram-se as novas *Orientações curriculares para o ensino médio*, “elaboradas a partir de uma discussão com as equipes técnicas dos sistemas educacionais de ensino, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (Brasil, 2006, p.5).

O primeiro volume dedicado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é composto das seguintes partes: Conhecimentos de Língua Portuguesa, Conhecimentos de Literatura, Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, Conhecimentos de Espanhol, Conhecimentos de Arte e Conhecimentos de Educação Física.

A organização do volume já sinaliza uma separação entre o ensino de língua e o de literatura. Com efeito, na parte referente aos Conhecimentos de Literatura, retoma-se discussão sobre a necessidade da literatura no ensino médio, vista sob o enfoque da arte ou do fazer artístico. Reforça-se a idéia de

---

2. <http://portal.mec.gov.br/seb/>

que a literatura, assim como outras formas de expressão artística, é vital ao homem e não pode ser privilégio de alguns em detrimento de grande parte dos alunos que não tem acesso a ela em seus lares.

A seção Conhecimentos de Literatura se constitui dos seguintes itens:

1. Por que a literatura no ensino médio?
2. A formação do leitor: do ensino fundamental ao ensino médio.
3. A leitura literária.
4. A importância do leitor.
5. Que leitores somos.
6. Formação do leitor crítico na escola.
7. Possibilidades de mediação.
8. O professor e a seleção de textos.
9. O professor e o tempo.
10. O leitor e o espaço.

A simples leitura desses itens demonstra que a formação de leitores de textos literários representa o ponto central das preocupações dos autores. Para tanto, retomam três aspectos presentes nos PCN e nos PCN+, criticando e discutindo a ênfase no aluno interlocutor para que decida o que é ou não literário, o foco exclusivo na história da literatura e a idéia de fruição estética ali contida.

O conceito do que faz com que um texto seja literário ou não, para os autores, deve passar pelo crivo que se utiliza para os escritos canônicos. “Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual o seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético?” (Brasil, 2006, p.57)

Defende-se, assim, a necessidade de uma escolha cuidadosa dos textos que devem ser lidos em sala de aula, não se aceitando como literárias manifestações que não correspondam a esses requisitos. Coloca-se como desafio levar

...o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão (leitura de *best-sellers* e de ficção juvenil) – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo. (Brasil, 2006, p.70)

A formação do aluno leitor de literatura é amplamente discutida, apontando-se a necessidade de um letramento literário que leve o jovem a não apenas ler obras literárias, mas também a conhecer textos que falem da literatura. A teoria da recepção, que aparecia de modo implícito no PCNEM de 1999, neste torna-se explícita. Bakhtin, Antonio Candido, Umberto Eco, Ítalo Calvino são alguns dos teóricos que sustentam a discussão sobre a importância do leitor na concretização do texto literário.

Além da discussão teórica, são dadas orientações aos professores quanto a possíveis caminhos para se alcançar esse objetivo.

Embora não apresentem um cânone literário para ser seguido em todo o Brasil, oferecem critérios para a escolha das obras, durante os três anos do ensino médio, que levem em conta as obras da tradição literária e contemporânea legitimadas pela sociedade, as peculiaridades regionais, o livro didático adotado e o vestibular. A elaboração de um projeto pedagógico da escola para os três anos do ensino médio é condição básica para que essas orientações se concretizem.

Um aspecto importante discutido no documento diz respeito à formação de leitores de poesia dentro e fora da escola, propondo-se “a exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas” (Brasil, 1999a, p.74) e a elaboração de antologias pessoais e novas formas de circulação social dos poemas, dentro e fora da escola. Por sua vez, a história da literatura seria uma decorrência da leitura das obras vistas em seu contexto histórico-social e cultural, “uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar para a última etapa do ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados” (p.77).

Num primeiro momento, a organização estrutural dos PCNEM de Língua-gens, Códigos e suas Tecnologias, separando Conhecimentos de Língua Portuguesa de Conhecimentos de Literatura leva a pensar numa ruptura entre ensino de literatura e de língua. Contudo, faz-se menção à “formação literária dos professores de Português” (Brasil, 2006, p.75) e não ao professor de literatura, e fatores lingüísticos, culturais e ideológicos são ressaltados na formação do aluno leitor. Escrito em uma linguagem objetiva e clara, com sólido embasamento teórico, o documento traz contribuições importantes para a prática pedagógica e, principalmente, para a formação de alunos leitores de textos literários.

## NOVOS CAMINHOS

Decorrido tanto tempo após a publicação da Proposta Curricular para o 2º grau (São Paulo, 1978), as discussões sobre o ensino de literatura permanecem. Essa é uma questão complexa que tem sido debatida em nível oficial e acadêmico, e oferece um campo fértil para pesquisas, como comprovam as inúmeras teses defendidas nos últimos anos.

Podemos afirmar que o conceito de literatura é multifacetado e está condicionado à linha teórica adotada pelos estudiosos da literatura. As contribuições da Lingüística e de outras áreas do conhecimento não só ofereceram instrumentos de análise, mas também propiciaram mudanças no enfoque do próprio conceito de literatura, levando em consideração o fato de que não existe um consenso acadêmico sobre as várias teorias literárias e sobre a concepção de literatura. Como afirma Eagleton:

Um segmento de texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser valorizado por seu significado arqueológico. Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. (Eagleton, 1983, p.9)

Embora o cânone literário se modifique e muitos textos passem a ser literários como, por exemplo, um sermão pronunciado por Vieira no século XVII, hoje estudado como literatura, há textos que mantêm o estatuto literário e devem ser lidos e analisados em sala de aula do ensino médio. São obras em relação às quais existe um consenso sobre a sua importância, tanto acadêmica quanto social. Poderíamos chamá-las de clássicos da literatura, constituindo a maior parte das obras exigidas nos exames vestibulares.

E, aqui, lembramos um outro aspecto de difícil solução no país. Apenas nos atendo às universidades públicas, nota-se a grande diversidade desses exames. Em alguns estados, o conteúdo exigido por duas ou mais universidades, até no caso dos vestibulares seriados, não é o mesmo. Além disso, há os escritores regionais que devem ser lidos. Esse aspecto não pode ser esquecido quando se cobra a elaboração de um cânone literário único para todo o Brasil – problema que recebeu um encaminhamento bastante positivo no último PCNEM, ao apresentar sugestões que, se seguidas, contribuem para sua resolução.

A antiga divisão do ensino de Língua Portuguesa em gramática, laboratório de redação e literatura reflete o paradigma anterior no ensino de Língua Portuguesa, o qual dificilmente proporciona a eficiente apreensão da linguagem na sua concepção psicossocial. O novo enfoque enseja o entendimento das relações estabelecidas entre desenvolvimento e aprendizagem, a relação interpessoal neste processo, a relação entre cultura e educação e o papel da ação educativa ajustada a situações reais de aprendizagem.

As propostas curriculares das últimas décadas, embora apresentem problemas que ainda não foram equacionados completamente, permitiram à escola e aos professores maior liberdade tanto na escolha dos textos, quanto na organização de seu planejamento.

Nesse sentido, apesar das inúmeras críticas, algumas pertinentes, outras não, acreditamos que a inclusão da literatura nos estudos de linguagem, e não apenas como uma disciplina independente, pode ser considerada um avanço no ensino médio. A formação de alunos leitores é um dos principais objetivos do ensino médio, e o contato intenso com textos literários contribui de forma positiva para que esse objetivo seja alcançado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRASIL. Leis e decretos. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961: fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: RAMA, L. M. J. da S. et. al. (comp. e org.). *Legislação de ensino de 1º e 2º graus* (federal). São Paulo, 1980. v. I.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394: lei das diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Semtec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: Semtec, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Parecer CEB n. 15/98*. Brasília: Semtec, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio*, I. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. 3. ed. Brasília, 2001. v. I.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3. ed. Brasília, 2001. v.2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Semtec, 1999a.

\_\_\_\_\_. *PCN+ ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *A Educação no Brasil na década de 90: 1991-2000*. Brasília, 2003.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

JAUSS, H. R. *História da literatura como prevenção à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

MURRIE, Z. F. *Códigos e linguagens: diretrizes para o ensino médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1996.

ROJO, R. H. R.; LOPES, L. P. M. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Médio. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, 2004. p. 14-59.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Roteiros de orientação para a cadeira de português. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, v.75, n.5, 9 jan. 1965.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Língua portuguesa: ensino médio*. São Paulo, 1988. Prática Pedagógica, 1.

\_\_\_\_\_. *Prática pedagógica: língua portuguesa 2º grau*. São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. *Propostas curriculares das disciplinas de educação geral e de programas de informação profissional no ensino de 2º grau: avaliação do 1º ano de implementação, na opinião dos professores*. São Paulo, 1979.

\_\_\_\_\_. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 2º grau*. São Paulo, 1987. (versão preliminar)

\_\_\_\_\_. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 2º grau*. 3. ed. São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau: história da língua portuguesa e da literatura*, 6. São Paulo, 1978.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O Texto: da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa 1º grau*. 2. ed. São Paulo, 1991.

VIEIRA, A. *Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau, hoje*. São Paulo, 1988. Tese (dout.) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *O Prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1990.

Recebido em: setembro 2007

Aprovado para publicação em: dezembro 2007