

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, LIVROS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO LITERÁRIA DO LEITOR

Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel

Renata Rocha Ribeiro

Sueli Maria de Oliveira Regino

RESUMO

O ensino de literatura, no Brasil, incorpora influências dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), cujas prescrições alcançam de forma peculiar os professores. Este trabalho, por meio de pesquisas em escolas públicas estaduais na cidade de Goiânia – Goiás, pretende refletir sobre como os PCNs de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio têm repercutido na prática docente de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: PCNs; livro didático; ensino de literatura.

O ensino de literatura, em decorrência de sua estreita relação com os livros didáticos, incorpora influências dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), que foram criados para orientar a prática docente. As observações dos PCNs, contudo, revelam características prescritivas que alcançam os professores de forma peculiar, pois esses profissionais apresentam, simultaneamente, uma visão mais tradicional de ensino de literatura e uma postura alinhada aos pressupostos dos PCNs. Foi a observação desses dados que sugeriu as questões sobre as quais se estruturou esta pesquisa, realizada por meio de visitas semanais a duas escolas públicas estaduais por professoras e estagiários do curso de Letras: Licenciatura em Português da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG).

Inicialmente, os graduandos observaram a realidade da sala de aula, acompanhando o professor de literatura titular de cada turma durante suas aulas. As turmas eram compostas por alunos do Ensino Fundamental e Médio, em sua maior parte com idade entre 12 e 18 anos. Tendo em vista os pontos verificados no ensino de literatura, os estagiários elaboraram projetos de fomento à leitura em parceria com as professoras de Estágio do Português e com os professores das escolas. A partir desses projetos, foram criadas sequências didáticas¹, desenvolvidas nos horários das aulas de literatura.

Posteriormente, com os dados recolhidos em entrevistas, questionários, produções textuais e exercícios de autoria literária, os estagiários produziram seus relatórios finais. Posto isso, as discussões propostas neste artigo são, em parte, fruto de pesquisas desenvolvidas por alunos de Estágio do Português sob nossa supervisão, em duas escolas públicas estaduais situadas em Goiânia – Goiás, do início de 2012 ao final de 2014. Assim, por meio do acompanhamento nas escolas e das observações dos produtos finais dessas pesquisas, pretende-se refletir, neste trabalho, sobre como os PCNs de Língua Portuguesa (LP) dos Ensinos Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) têm repercutido na prática docente de literatura nas referidas escolas.

É importante destacar que, neste artigo, abordaremos mais de perto os *Parâmetros Curriculares Nacionais para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*, pelo fato de que os documentos destinados aos EF e EM se complementarem. Também citaremos, quando necessário, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), as *Orientações aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN+ EM) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM). Dessa forma, ao utilizarmos a sigla “PCNs”, sem especificação, estaremos nos referindo aos Parâmetros de forma mais generalizada, ou seja, aos destinados tanto ao EF quanto ao EM.

¹ Compreendemos, aqui, o conceito de sequência didática como o entende Denise Lino de Araújo, no artigo “O que é (e como faz) sequência didática?": “é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), expoentes desse grupo de pesquisa sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade, e cujas publicações no Brasil tornaram esse conceito conhecido, ‘sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.’” (ARAÚJO, 2013, p. 323, grifo da autora)

A partir da pesquisa realizada com os estagiários, verificamos que os professores de literatura das escolas-campo apresentavam posturas de ensino ambivalentes, com forte ênfase em uma didática tradicionalista e, ao mesmo tempo, acenavam para concepções de ensino disseminadas mais recentemente pelos PCNs para os Ensinos Fundamental e Médio. Rondava a sala de aula a noção de que o ensino de literatura deveria ser prescritivo, centrado na leitura de fragmentos de obras clássicas e com forte caráter historicista, o que remete aos materiais didáticos da década de 50. No artigo “Livros didáticos de português formam professores?”, Ângela Paiva Dionísio observa que, nesse período, gramáticas e antologias foram “substituídas por um único livro que apresentava conhecimentos gramaticais, textos para leitura, exercícios” (DIONÍSIO, 2002, p. 82). Essa didática conservadora dividia espaço com uma vertente mais atual, pautada nas teorias linguísticas dos gêneros do discurso e na primazia da comunicação, que na última década foi respaldada pelos PCNs.

Nas duas escolas pesquisadas, constatamos que os professores tinham mais acesso à leitura dos livros didáticos e das informações que essas obras ofereciam sobre o ensino de literatura do que a leitura dos PCNs e das teorias usadas em sua elaboração. Também observamos que os livros didáticos empregados em sala de aula definiam todo o trabalho docente, em vez de se restringirem a funcionar, unicamente, como material didático de apoio às atividades desenvolvidas pelo professor. Os livros didáticos, em nossa perspectiva, assumiam a centralidade nas normas que regiam o ensino de literatura.

Nos relatos dos estagiários, há um caso em que um professor se limitava a ler o conteúdo do livro didático com os alunos, solicitando que fizessem os exercícios contidos na sequência. Na aula seguinte, o professor fazia as correções, seguindo exatamente as respostas do livro do professor, sem problematizar ou incitar o questionamento nos alunos. Essa prática confirma a obediência cega do professor ao que é sugerido no livro didático. No caso específico desse professor, todo o conteúdo foi trabalhado com seus alunos desse modo, durante todo o período que foi acompanhado pelos estagiários, ou seja, um semestre. Entretanto, essa mesma prática foi reportada na maioria dos relatórios, em maior ou menor grau. Constatamos que foi, sobretudo, por meio dos livros didáticos que os direcionamentos dos PCNs chegavam à sala de aula. No decorrer da pesquisa, constatamos que essa relação entre ensino de literatura, livro didático e PCNs era mais estreita do que nos parecera inicialmente, pois

o material didático usado nas escolas buscava cumprir as diretrizes propostas pelos PCNs para a área de Língua Portuguesa, como a leitura e a produção de textos escritos e orais a partir da ótica dos gêneros do discurso.

Um motivo relevante, que explica essa relação de dependência entre os livros didáticos e o que consta nos PCNs, é a necessidade que têm as editoras de seguir as exigências do edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), visto não poderem prescindir das compras realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), responsável por movimentar quantias vultosas no mercado editorial brasileiro. Segundo Antônio Batista, no ano de 1997 “os didáticos corresponderam a 58% do total de exemplares vendidos. Em 1998, esse percentual se elevou para 64%” (BATISTA, 2008, p. 55) dos números totais das vendas das editoras. A partir desses dados, Batista pondera o quanto “as compras realizadas pelo MEC são vitais para o setor editorial” (BATISTA, 2008, p. 56).

Essa subordinação das editoras aos programas governamentais, responsáveis pela compra de livros didáticos, é um motivo relevante para explicar a homogeneidade do material didático utilizado nas escolas. Batista aponta essa característica nos livros didáticos, adquiridos pelo PNLD, notando, nessas obras, “um indesejável processo de uniformização pedagógica e editorial, baseada na repetição das soluções editoriais, gráficas e pedagógicas das coleções avaliadas mais positivamente pelo PNLD, particularmente daquelas recomendadas com distinção” (BATISTA, 2008, p. 59).

Fica mais evidente, portanto, a necessidade de as editoras seguirem as exigências propostas no Guia dos Livros Didáticos do PNLD. No *Guia de Português para o Ensino Médio* de 2015, publicado em 2014, no tópico “As coleções resenhadas neste guia”, tem-se a seguinte observação:

Experimentando diferentes caminhos, todas elas [coleções resenhadas] trazem textos, informações, conceitos, noções e atividades capazes de colaborar, em diferentes graus de eficácia, com os objetivos oficiais estabelecidos para cada um dos quatro grandes objetos de ensino da disciplina – leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Seguindo as orientações curriculares oficiais, as coleções de LP dirigidas para o ensino fundamental tratam esses objetos, desde 1995, como *eixos de ensino*, consagrando seções específicas a

cada um deles. Considerando-se as particularidades do EM, um quinto eixo poderia ser acrescentado aos anteriores, o da literatura, em função da relevância dessa área do conhecimento tanto para o prosseguimento nos estudos quanto para a formação cidadã. Entretanto, as orientações curriculares para esse componente estabelecem a *leitura literária*, e não os *conhecimentos sobre* a literatura, como o objeto específico desse componente curricular. Em consequência, a *formação de um leitor particular e diferenciado* é apontada como o objetivo principal desse ensino, apoiada na construção paralela de um corpo próprio de conhecimentos históricos e linguísticos/literários. Dessa forma, as *Orientações* abrem à organização do ensino de literatura a possibilidade de que seu objeto e seu objetivo sejam concebidos não como um eixo próprio, mas como um conjunto de elementos bem delimitados dos eixos já estabelecidos, em especial o da leitura e o da construção de conhecimentos linguísticos. Em consequência, esta é, também, a perspectiva assumida pelos princípios e critérios de avaliação do PNLD de LP. (MEC, 2014, p. 15-16, grifos dos autores)

Notamos que essa versão do Guia do PNLD para o EM tende a um entendimento de formação de leitor literário propriamente dito, não apenas de conhecimento de literatura. Acreditamos que na maior parte destinada ao ensino de literatura nos PCNs falta essa preocupação, a de que o que seria fundamental é a condução do aluno para uma autonomia como leitor literário, não como conhecedor e repetidor de características de movimentos literários, por exemplo. Por outro lado, nos questionamos se essas mesmas coleções de LDs visam, de fato, a esse direito² do indivíduo em âmbito escolar, o de se formar um leitor autônomo.

Em decorrência de sua estreita relação com os livros didáticos, cujo exemplo apontamos anteriormente, por meio de observação da prática instaurada nas escolas-campo, o ensino de literatura incorpora influências que teriam como origem os pressupostos dos PCNs. E assim, em vez de serem

² Evocamos aqui o conhecido texto de Antonio Candido, “O direito à literatura”, contido em *Vários escritos*.

consideradas diretrizes gerais, criadas para orientar a prática docente, as considerações dos PCNs tendem a ganhar características prescritivas.

Os livros didáticos analisados³ na pesquisa refletem a dupla perspectiva observada na postura dos professores, apresentando, simultaneamente, uma visão mais tradicional de ensino de literatura e uma postura alinhada aos pressupostos dos PCNs. A primeira perspectiva revela-se pela consagração de um cânone literário e pela valorização das características estilísticas dos períodos literários, da historiografia e da biografia dos autores a serem estudados. Algumas dessas obras também apresentam tendências observadas por Magda Soares em livros didáticos voltados para o EF, como o uso de poucos gêneros, especialmente narrativas e poemas; ênfase nos aspectos formais e utilização de aspectos gramaticais isolados, como “pretexto para exercícios de gramática e ortografia” (SOARES, 2006, p. 27). Essa é uma constatação que também pode ser feita quanto à abordagem da literatura presente em alguns livros didáticos destinados ao EM.

Na segunda perspectiva, os livros didáticos parecem se alinhar aos pressupostos dos PCNs, especialmente ao procurar estabelecer diálogos entre os vários gêneros do discurso, optar por exercícios que explorem a comunicação oral e escrita em diferentes contextos e estabelecer inter-relações entre diferentes linguagens.

Ambas as tendências, contudo, parecem refletir um ensino pouco preocupado em proporcionar autonomia ao leitor, no sentido de não formar o aluno para que ele permaneça leitor ao final das sucessivas etapas de escolarização. Essa falta de um trabalho mais efetivo com a leitura de textos literários deve-se, em parte, à centralidade dada pelos LDs aos exercícios de compreensão de fragmentos, sem contemplar a leitura de obras literárias em sua totalidade.

Apesar dos problemas apontados, um dado a se considerar é que os livros didáticos escolhidos pelas escolas pesquisadas foram aprovados pelo PNLD em seus Guias destinados aos anos de 2012, 2013 e 2014. Ao avaliar a questão, Batista considera que “há um descompasso entre as expectativas dos professores e do Programa sobre o que seja um livro didático adequado às práticas de sala de aula” (BATISTA, 2008, p. 50). Em 1996, o MEC começou a avaliar

³ Neste artigo, a fim de não nos alongarmos, optamos por não recortar trechos dos LDs acessados. A título de exemplo, citamos *Língua portuguesa: novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, da coleção “Novas palavras” (FTD), e é destinada ao primeiro ano do Ensino Médio.

o material didático comprado pelo governo para ser utilizado nas escolas públicas, o que resultou na criação de cinco categorias para classificar os livros didáticos, os “excluídos”, os “não-recomendados”, os “recomendados com ressalvas” e os “recomendados”.

A maior parte dos professores, até 1998, optava pelos “não-recomendados”, apesar de essa categoria ser “constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica” (BATISTA, 2008, p. 31). Quando essa categoria deixou de existir, em 1999, as escolhas dos docentes “recaíram, predominantemente sobre a dos recomendados com ressalvas (46, 74%), a dos recomendados com distinção representando apenas 8,40% das escolhas” (BATISTA, 2008, p. 50). Com base nesses dados, é possível observar que há um descompasso entre o que o Ministério da Educação considera um material didático mais moderno e o que os docentes utilizam em sala de aula.

Um dos fatores que levam a esse descompasso é a deficiência na formação do docente. Segundo Batista, “a formação, em nível médio ou superior, não tem se mostrado adequada para o desenvolvimento de competências básicas para a atuação profissional” (BATISTA, 2008, p.18). Além disso, os livros didáticos acabam por incorporar o impasse das editoras, que tentam se adequar aos critérios do MEC, estabelecidos nos Guias do Livro Didático, sem deixar também de atender às “expectativas dos professores, que são aqueles que, de fato, escolhem os livros a serem adquiridos” (BATISTA, 2008, p. 57).

No contexto das escolas pesquisadas neste trabalho, essas questões relacionadas ao uso do LD lançam alguma luz sobre a relação entre as práticas docentes e o material didático usado em sala de aula. O ensino de literatura observado nas escolas privilegia uma perspectiva pragmática, em que o texto literário é lido para se atingir um determinado fim. E esse fim parece se limitar a um rol de exercícios de compreensão do texto presentes no livro didático. No caso específico do EM, a literatura parece existir para cumprir as exigências dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Não estamos afirmando que o estudo de literatura deve prescindir de método e das finalidades perseguidas por esses exercícios, acreditamos, contudo, que a leitura literária não se fecha na decodificação linguística ou na necessidade de o aluno ser aprovado em alguma universidade.

Se os resquícios de um ensino tradicionalista se devem, em grande parte, a posturas assumidas pelos docentes, os PCNs deveriam representar um esforço, por parte das políticas públicas educacionais, para nortear um ensino de literatura propício à formação literária do leitor atual. No entanto, uma preocupação mais direta com a formação do leitor literário apenas começa a despontar em 2006, quando da publicação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, como será comentado adiante.

Na contramão desse norteamento, os PCNs para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de 1998 têm, como principal objetivo, conduzir o aluno a usar, com competência, diferentes linguagens em diversificadas situações comunicativas. No tópico “Discurso de suas condições de produção, gênero e texto”, dos PCNs para o terceiro e quarto ciclos, é afirmado que os textos se organizam “dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (MEC, 1998, p. 21). Em trechos como esses, os textos que compõem os PCNs revelam a influência, principalmente, de Mikhail Bakhtin, que compreende o discurso como um fenômeno social, uma postura teórica que privilegia o contexto comunicativo em detrimento das estruturas linguísticas isoladas. De acordo com as prescrições dos PCNs, a escola deveria dar prioridade aos textos que irão caracterizar usos mais patentes da linguagem:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (MEC, 1998, p. 24)

O que se observa nos PCNs é a ênfase no estudo da Língua Portuguesa com uma finalidade bem definida: alcançar a fluência comunicativa a partir da compreensão das estruturas específicas dos gêneros discursivos e de seu funcionamento social. Nesse universo textual, a literatura figura, segundo Regina Zilberman, como “uma das possibilidades de texto ou gênero do discurso” (ZILBERMAN, 2003, p. 261), ou seja, um dentre outros gêneros que devem ser compreendidos à luz da importância do uso público da linguagem.

Os estudos literários foram relegados a uma situação marginal nos PCNs dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e, em todo o documento, observa-se um tom monocórdio, amparado pelo tecnicismo. Apesar do curto tópico intitulado “A especificidade do texto literário”, que parece conceder um lugar à parte para os textos literários, observamos que o tom dominante não se altera. Boa parte da discussão disposta nesse tópico fica presa às diferenças existentes entre o ponto de vista literário e o ponto de vista linguístico, como se fossem conhecimentos totalmente distintos:

[...] o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico – na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta das estruturas sintática singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. (MEC, 1998, p. 27)

Os PCNs, sob esse prisma, assinalam o campo específico dos estudos literários, mas não separam o literário das ideias tecnicistas de produtividade, que marcam o ensino da Língua Portuguesa. Essas ideias estão presentes, principalmente, na organização do ensino a partir de processos racionais e eficientes, como a divisão de tarefas entre aqueles que pensam a educação e elaboram os documentos oficiais do governo e os professores e alunos que os executam.

De acordo com Marília Mira e Joana Romanowski, os PCNs, a partir da década de 1990, vêm assimilando uma postura cada vez mais próxima à da lógica de mercado, advinda da reestruturação do sistema capitalista vivenciada nas últimas décadas. Destacamos, nesse processo, alguns pontos relevantes. Um deles é o da necessidade de maior produtividade (produzir mais em menos tempo), alcançada por meio de um maior desenvolvimento tecnológico, que nas escolas se traduziria nas exigências do mercado para o novo trabalhador (multifuncional, flexível), transpostas aos alunos, que devem se adequar a um rol de habilidades e competências. Outro ponto importante é o da chamada “pedagogia da exclusão”, que teria como objetivo, segundo Mira e Romanowski:

[...] preparar os indivíduos, por meio de cursos diversos, de modo que consigam escapar da condição de excluídos. De certo modo, essa pedagogia traz novamente à tona a questão da medida em que o indivíduo é que assume a culpa pela sua não colocação no mercado de trabalho (MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 10213-4).

A partir desse panorama, Mira e Romanowski afirmam que vivenciamos um neotecnicismo na educação brasileira, em decorrência daquilo que denominam “busca pela qualidade total” (MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 10216). Esse conceito de “qualidade total”, vai se relacionar a duas situações distintas:

[...] satisfação total do cliente e, no caso dos trabalhadores, à importância de “vestir a camisa da empresa” visando ao atingimento da eficiência e produtividade desta. Transposto para as escolas, o conceito de qualidade total manifesta-se na tendência a considerar os profissionais da educação como prestadores de serviço, os estudantes (e seus responsáveis) como clientes e a educação como produto. (MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 10216)

A comprovação dessa busca seriam as avaliações externas, como o SAEB/ Prova Brasil, o Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outros, como forma de um maior controle político sobre os valores de mercado.

Nessa lógica, como situar a literatura? Nos textos dos PCNs, especialmente os dos terceiro e quarto ciclos do EF, a literatura é vista pela mesma perspectiva pragmática que coloca em relevo o uso social de outros textos e gêneros, sem enfatizar suas funções formativas. Segundo Antonio Candido, a literatura tem uma função social, que é a de humanizar o homem. A literatura seria o discurso capaz de exprimi-lo para, em seguida, formá-lo. Num primeiro momento, o discurso literário responde ao que Candido (1972, p. 82) chama de “função psicológica”, expressa pela “necessidade universal de ficção e de fantasia”. E se para o homem é necessário fabular, o autor se pergunta se a literatura teria uma função educacional. De acordo com as reflexões de Candido,

[...] a literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...], ela age como o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos. (CANDIDO, 1972, p. 84)

Assim, Candido reitera a dupla postura ainda observada em nossa realidade escolar quanto à literatura: ela corrompe ou edifica. Na acepção do crítico, a literatura, na verdade, não deve ser responsabilizada por corromper ou edificar o leitor. Na verdade, ela “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 85). Então, como colocá-la obediente à segmentação neotecnista, apontada acima por meio da leitura proposta por Mira e Romanowski?

No caso dos PCNEM, há um princípio de raciocínio crítico ao se colocar alguns pontos sobre o tratamento da literatura como um gênero discursivo “diferenciado”. Chega-se a questionar que o “estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área da leitura” (MEC, 1999, p. 18). A escola não estaria preparada para discutir, por exemplo, o conceito de literatura: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno” (MEC, 1999, p. 16).

Além disso, é citada, neste mesmo documento, uma situação de sala de aula em que os alunos foram solicitados a separar um grupo de textos literários de não-literários, com poemas de Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, bilhetes, entre outros gêneros. De acordo com o documento, um dos grupos não fez separação alguma. Após ser cobrado, um dos componentes do grupo se manifestou: “Todos são não-literários, porque servem apenas para

fazer exercícios na escola. [...] Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (MEC, 1999, p. 16).

A partir desses relatos, surge a pergunta: o professor de EM está preparado para responder a inquietações dessa natureza? Distinguimos aqui mais um fato acontecido em uma das escolas-campo observadas. Um professor trabalhava, em sala de aula, com a leitura de poemas de poetas canônicos brasileiros e o poema em foco era a “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias. A certa altura da aula, um dos estudantes perguntou ao regente sobre o contexto do exílio contido no poema. O professor, sem hesitar, respondeu que era o exílio a que os artistas eram submetidos na época da ditadura militar. Ora, sabemos ser incompatível o período do Romantismo brasileiro com a ditadura militar instaurada no Brasil. Não estamos aqui afirmando que o professor deva ser o detentor total do saber – pensamento, infelizmente, ainda difundido no senso-comum. Nem tampouco aludindo que um equívoco dessa monta aconteça em toda e qualquer escola pública, ou ainda, utilizando esse fato para desmoralizar a classe docente. O que queremos expor é que há problemas graves na formação e na continuidade de formação dos professores. Ou antes, um problema de leitura indesejável em quem deveria formar leitores. Nesse ponto, nos perguntamos se esse professor, que pode ser a amostra de um em centenas, é de fato um leitor. Como ensinar literatura não sendo um leitor mais acurado? O tópico “A articulação entre as áreas”, dos PCN+EM, ao destacar a tendência interdisciplinar no ensino, verifica particularidades da Literatura, sobre a qual afirma que

[...] 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 [...]. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, como as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período (MEC, 2002, p. 19).

Parece-nos que a preocupação do documento é, em certa medida, colocar a literatura a serviço da interdisciplinaridade, uma vez que “sua específica

constituição estética”, apesar de citada e até problematizada nos PCNEM, não é desenvolvida. Outro exemplo dos PCN+ EM, retirado da seção “Aprendizagem de fatos e aprendizagem de conceitos”, nos faz refletir:

Os dados só contribuem para a aprendizagem de conceitos quando adquirem sentido. Saber o título do romance mais importante de Aluísio Azevedo é uma coisa. Relacionar esse título com o sério problema habitacional do final do século 19 no Rio de Janeiro é coisa bem diferente. Ao fazer essa relação, o dado adquire significado e o aluno amplia seu conhecimento do conceito de literatura. (MEC, 2002, p. 35)

A crítica ao saber decorado, depreendida desse trecho, é relevante, entretanto, a proposta é relacionar um romance com seu contexto histórico. Essa relação pode e até deve ser feita em sala de aula, no sentido de articular os saberes disciplinares, mas temos a impressão de que o ensino da literatura apenas seria viável se estivesse a serviço dos conteúdos práticos, factuais das outras disciplinas. E a dimensão estética, a formação do leitor, onde estaria? Há, ainda neste documento, uma referência à formação do leitor no EM: seria mais significativo dar mais atenção “à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura” (MEC, 2002, p. 71), do que trabalhar as características dos movimentos literários. Verificamos o esforço do documento em exemplificar situações cotidianas de prática docente, mas a formação literária do leitor é pouco problematizada.

Uma preocupação mais apurada com a literatura no EM só veio com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), de 2006. Nesse documento, há uma seção inteiramente voltada para o ensino de literatura, intitulada “Conhecimentos de Literatura”, separada dos “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, cujas subdivisões são, entre outras, “Por que a literatura no Ensino Médio?”, “A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio”, “A leitura literária” e “Possibilidades de mediação”. Na segunda subdivisão, há uma interessante discussão sobre as escolhas literárias “anárquicas” (feitas pelos alunos fora do ambiente escolar) e as escolarizadas, que passam pelo livro didático e pelo crivo dos professores. Para a resolução do impasse, é sugerido que esse empenho pela formação de leitores seja recuperado:

[...] a dimensão formativa do leitor, em processo iniciado no ensino fundamental, que, no ensino médio, se perde em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos, que, mais para o mal que para o bem, vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível da escolaridade. Acreditamos que os manuais didáticos poderão, a médio prazo, apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia. Se isso acontecer, os livros didáticos deverão manifestar sua própria insuficiência como material propício para a formação plena de leitores autônomos da Literatura, ao incluir, nas suas propostas didáticas, a insubstituível leitura de livros. (MEC, 2006, p. 64)

Há, portanto, um documento oficial que acena para a autonomia da leitura literária por parte dos estudantes e se poderia imaginar que seria uma questão de tempo e trabalho descolar a prática docente dos manuais didáticos. A partir de então, esses seriam utilizados para cumprir sua função primeira, de apoio, sem ter sua função deslocada, tal como se apresenta atualmente, que é a de nortear a prática docente.

Voltando às especificidades do texto literário, podemos afirmar que a literatura, por se afastar da lógica das outras ciências, instaura o conhecimento do particular, do específico sobre a linguagem e, por meio dela, incide sobre a existência humana. Benedito Nunes, ao contrapor a lógica-retórica da filosofia à literatura, considera que a filosofia oferece um ponto de vista intelectual, dado pelo distanciamento teórico, falta-lhe, contudo, o “conhecimento do particular, do individual, da subjetividade, dos sentimentos que só a Literatura pode transmitir” (NUNES, 1998, p.178). Ao refletir sobre as funções da literatura, Nunes retoma uma pergunta feita por Paul Ricoeur: “Que saberíamos do amor e do ódio, dos sentimentos éticos, e em geral de tudo o que chamamos de si mesmo, se isso tudo não tivesse passado à linguagem, articulado pela literatura” (RICOEUR *apud* NUNES, 1998, p. 178). De acordo com Nunes, nessa questão colocada pelo filósofo francês,

[...] delinea-se o alcance ético das obras literárias: o saber de nós mesmos e dos outros, dos sentimentos primários, como

amor e ódio, quanto de estima, do respeito de si próprio, do reconhecimento do sujeito humano, de sua liberdade ou de sua existência alienada, da compaixão e do sofrimento. É um saber que passa à linguagem na forma ficcional dos textos literários. (NUNES, 1998, p. 178)

Em vista das dimensões ética e estética da leitura literária, não é possível categorizar a literatura como mais um gênero do discurso, atribuindo-lhe uma única função: a de ser um meio de acesso à fluência comunicativa. A suspensão momentânea do real, de que fala Nunes, ocasionada pela literatura, possibilita ao leitor uma visão mais plena de si mesmo e do mundo, problematizando de forma complexa a vida humana.

Essa forma complexa de leitura, que transcende os aspectos intrínsecos do texto e causam um efeito no leitor, dificilmente pode ser alcançada por propostas educativas que tenham como base os valores de mercado, pautados na lei da produtividade. Além disso, ultrapassa a instrumentalização, levada a cabo para compreender as construções literárias e suas formas de funcionamento dentro de determinados gêneros.

Além do olhar restritivo que permeia o enfoque dado ao literário, na maior parte dos PCNs, Regina Zilberman aponta o anacronismo de suas concepções que, ao darem ênfase ao uso público da linguagem, remontam aos gregos antigos: “Todo o objetivo que lida com o uso público da linguagem remonta à Retórica e sua tradição, que, como se observou no início, determinou o aparecimento dos primeiros livros didáticos” (ZILBERMAN, 2003, p. 261).

Dessa forma, fica difícil estabelecer o que seja uma postura tradicionalista ou afinada com pressupostos modernos. São concepções falaciosas, que seguem modismos e não representam, de fato, mudanças substanciais nas formas de ensino. Ao refletir sobre as ideias que alicerçam os textos dos PNCs, Zilberman considera que, ao reverter o ensino de literatura ao bom uso da linguagem, se correria o risco de:

[...] reverter o ensino da Língua Portuguesa à Retórica tradicional, escondendo atrás de uma roupagem renovadora uma concepção não apenas pragmática e utilitária da língua, mas

bastante convencional e, supostamente, superada desde o início do século XX, quando deixou de vigorar em sala de aula. (ZILBERMAN, 2003, p. 261)

Segundo Zilberman, a literatura fica cada vez mais distante do horizonte do aluno quando os PCNs defendem uma postura equivocada, “em que se educa para ler, não para a literatura” (ZILBERMAN, 2003, p. 265-266). Além disso, Zilberman mostra que ao tratar a literatura como mais um gênero do discurso, os PCNs excluem a materialidade do livro, confinando o ensino de literatura às inevitáveis deficiências dos materiais didáticos:

A literatura pode constituir um gênero do discurso, como sugere Bakhtin, em seus ensaios – formulação aparentemente dessacralizadora. Similar concepção, contudo, exclui a natureza material da literatura, que se configura na forma do livro, este sendo o grande excluído do ensino, porque, como se verificou antes, quando ele se apresenta, toma a configuração da obra didática, súpula de fragmentos fragilmente costurados. (ZILBERMAN, 2003, p. 266)

Sobre esse embate entre ensino tradicional e moderno, Michèle Petit considera que, na França, até mais ou menos as décadas de 1960 e 1970, predominava o ensino de literatura voltado para a leitura dos autores clássicos, com fins edificantes. Esse ensino de literatura elitizado reproduzia “uma certa ordem social, visto que somente as crianças dos meios favorecidos se sentiam à vontade nessa cultura letrada que era a mesma de suas famílias” (PETIT, 2009, p. 156).

A partir da década de 1980, porém, os enfoques estruturalistas e semióticos foram priorizados, com vistas a democratizar o ensino da língua e da literatura, a partir da centralidade da comunicação e das “técnicas de decifração do texto” (PETIT, 2009, p.157). Petit observa que, apesar do empenho dessa nova tendência em “dessacralizar” a literatura,

muitos daqueles que clamavam por mudanças, muitos daqueles que as puseram em prática, esqueceram que a habilidade desi-

igual para manejar a linguagem não sinaliza simplesmente uma posição mais ou menos elevada na ordem social. E que a linguagem não é um simples veículo de informações, um simples instrumento de “comunicação”. Esqueceram que a linguagem diz respeito à construção dos sujeitos falantes que nós somos, à elaboração de nossa relação com o mundo. E que os escritores podem nos ajudar a elaborar nossa relação com o mundo. Não devido a uma inefável grandeza esmagadora, mas ao contrário pelo desnudamento extremo de seus questionamentos, por nos oferecerem textos que tocam no mais profundo da experiência humana. Textos em que se realiza um trabalho de deslocamento sobre a língua, e que nos abre, às vezes, para outros movimentos. (PETIT, 2009, p. 157)

Independente dos modismos sobre o ensino de literatura, os depoimentos dos alunos entrevistados durante as pesquisas que Petit realizou na França são elucidativos para mostrar que esses jovens se tornaram leitores devido a professores que souberam “transmitir sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler, de descobrir”, professores que conseguiram fazê-los gostar de ler até mesmo “textos difíceis” (PETIT, 2009, p.158).

Nesse sentido, há um componente importante que precisa ser considerado em reflexões sobre o ensino de literatura: o espelhamento entre o professor, que é um leitor assíduo de obras literárias, e o aluno, que pode seguir seu exemplo. Esse é um dado que demonstra a complexidade envolvida na formação do leitor literário. De acordo com Petit, “hoje, como em outras épocas, ainda que a ‘escola’ tenha todos os defeitos, sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera” (PETIT, 2009, p. 158).

Sobre a importância de a escola ter em seu quadro professores que conhecem literatura e apreciam a leitura de textos literários, Petit observa que, com eles,

a língua, o conhecimento, a literatura, que até então repeliam os alunos, tornam-se acolhedores, hospitaleiros. Aqueles textos absurdos, empoeirados, de repente ganham vida. Curiosa

alquimia do carisma. Do carisma ou, uma vez mais, da transferência. Evidentemente, nem todos são capazes de provocar esses movimentos do coração. Mas, em contrapartida, acredito que cada um – professor, bibliotecário ou pesquisador – pode se interrogar mais sobre sua própria relação com a língua, com a literatura. Sobre sua própria capacidade de se ver alterado pelo que surge, de maneira imprevisível, na sinuosidade de uma frase; de viver as ambiguidades e a polissemia da língua, sem se angustiar. E a se deixar levar por um texto, em vez de tentar sempre dominá-lo. (PETIT, 2009, p. 161)

As ideias que Petit desenvolveu, ainda que em outros contextos, aclaram pontos fundamentais para o ensino de literatura, que deve ser pautado em elementos que vão além da obrigação de ministrar conteúdos ou da necessidade de cumprir as exigências institucionais. A afetividade que marcou a história de leitura dos leitores franceses mostra que o papel da escola para uma formação mais satisfatória de leitores reside, em parte, em algo que transcende a relação entre documentos oficiais, material didático e o ensino propriamente dito.

No decorrer desta pesquisa, com os dados recolhidos nas escolas-campo, constatamos que os professores das escolas investigadas, como afirmado anteriormente, apresentavam posturas de ensino ambivalentes, com forte ênfase em uma didática tradicionalista e, ao mesmo tempo, atentos às concepções de ensino expostas nos PCNs. Ou seja, perpassava a sala de aula a noção de que o ensino de literatura deveria ser prescritivo, centrado na leitura de fragmentos de obras clássicas, com forte caráter historicista, o que remete aos materiais didáticos da década de 50, que centralizavam a gramática, a leitura e a execução de exercícios que fixassem os conteúdos. Simultaneamente, os professores reproduziam as teorias expostas nos PCNs, por meio de seus ecos nos livros didáticos.

Culpar o professor ou o ensino de Língua Portuguesa, atitudes mais comuns diante dos fracos resultados obtidos pelas escolas brasileiras, parece um caminho fácil para justificar o fracasso escolar. Contudo, mais do que encontrar culpados ou apontar métodos para resolver um problema tão antigo, as pesquisas realizadas nas escolas de Goiânia podem ser usadas como diagnóstico de uma prática docente presa ao esquematismo, pragmatismo e tecnicismo

presentes também nos PCNs e nos LDs. Essas práticas resultam em um processo de espelhamentos que se procurou descrever neste artigo. Ideias equivocadas sobre o ensino de literatura, divulgadas em documentos elaborados para nortear o ensino, serão observadas pelo circuito comercial, formado a partir dos programas governamentais de compra de livros didáticos, os quais, por fim, vão desaguar em práticas igualmente equivocadas na sala de aula.

Referências

- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) uma sequência didática?, <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181>, 10/10/2015.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*. São Paulo, 1972.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de português formam professores?, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>, 10/10/2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.
- _____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa, ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, neo-tecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2671_1108.pdf, 10/10/2015.

NUNES, Benedito. Ética e leitura. In: _____. *Crivo de papel*. São Paulo: Ática, 1998. p. 175-186.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRAN-DÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (orgs.). *A escolarização da leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. Uma nova perspectiva. São Paulo: 34, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: MARTINS, Aracy; PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Literatura e letramento*. Espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 245-266.

BRAZILIAN NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS, TEXTBOOKS AND THE READER'S LITERARY FORMATION

ABSTRACT

The teaching of literature, at Brasil, embodies influences of the National Curricular Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs), whose prescriptions reach particularly the teachers. This work, through reaserches in state public schools in Goiania city - Goiás, aims to reflect about how the PCNs of Portuguese Language from the Elementary and High School have been incurring in the teaching practice of literature.

KEYWORDS: PCNs; textbooks; literature teaching.

Recebido em: 31/10/2015

Aprovado em: 25/01/2016