

O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais

Literature Teaching in High School and the Official Documents

Rafael Adelino Fortes*
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Vanderléia da Silva Oliveira*
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

281

RESUMO: Reflexão sobre o ensino de literatura a partir do PCNEM (1999), PCN+ (2002) e as OCNs (2006), discutindo-se o que tais documentos trouxeram como arcabouço teórico e quais as inovações propostas em cada um. Procurou-se, ainda, apontar os aspectos negativos e positivos sobre cada um dos documentos, quando houve. Com relação aos subsídios teóricos, foi relevante analisar os encaminhamentos de cada documento e o pensamento de alguns estudiosos, tais como Cereja (2004), Delors (1996) e Duarte (2006, 2012). Como sugestão metodológica, destaca-se a proposta de Rildo Cosson (2006) referente ao letramento literário.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Ensino médio. Documentos oficiais.

ABSTRACT: Reflection on teaching literature from PCNEM (1999), PCN + (2002) and OCNS (2006), is discussing what brought such documents as the theoretical framework and which innovations proposed in each. We sought to further point out the negatives and positives about each document, when there aspects. Regarding theoretical support was important to analyze the referrals of each document and the thought of some scholars, such as Cereja (2004), Delors (1996) and Duarte (2006, 2012). As a methodological suggestion, there is the proposed Rildo Cosson (2006) concerning the literary literacy.

KEYWORDS: Literature. Secondary school. Official documents.

* Mestrando em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista da Capes.

* Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina.

À procura da bússola

A partir de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96: LDB/96 houve uma mudança estrutural na educação básica. O ensino médio tornou-se também dever do Estado, fato que em outros tempos era renegado, e a preocupação em ampliar e construir escolas configurou-se meta do governo federal daquela época. Como consequência, houve a preocupação em se criar documentos oficiais que norteassem o ensino nessa etapa de escolaridade.

No que diz respeito a esses documentos em nível federal, foram criados três principais: os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio PCNEM (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais+: Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002): PCN+ e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006): OCN. Esse estudo, pois, tem como propósito refletir sobre a noção de ensino de literatura delimitada por tais documentos. Os dois primeiros tratam da literatura como matéria subalterna ao ensino de língua portuguesa ou servindo de pretexto para esclarecer e ilustrar os conteúdos de disciplinas distintas. O último documento resgata a *ovelha desgarrada* (literatura) que outrora vagava sem rumo pelos caminhos do saber, para dar seu devido lugar no *rebanho*.

Por muito tempo, o texto literário ocupava seu destaque como a arte do bem falar, do escrever e, porque não, do persuadir. O ensino de literatura era o polo negativo das classes menos abastadas, a educação não era um direito de todos, pois o luxo era ter tempo para estudar, no entanto, ao ser assegurado o direito de todos à educação, as polaridades se invertem. A literatura vai para a margem e a margem vem para a escola, uma vez que o ensino era pautado em um saber técnico produtivista.

A partir das considerações presentes nas OCNs apresenta-se a proposta de encaminhamento metodológico para leitura literária de Rildo Cosson, como reflexão sobre certa possibilidade de abordagem da literatura no contexto do ensino médio brasileiro. Ainda que brevemente, o propósito desse estudo é, então, o de refletir sobre as produções que embasam os documentos citados e quais os encaminhamentos que o professor pode percorrer a partir das proposições indicadas por esses documentos.

O ensino de literatura e os PCNEM

Em 1999, o governo brasileiro lança os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, doravante citado como PCNEM, que propõe a organização do ensino vincular a disciplina de Literatura à Língua Portuguesa. Ao nortear e situar o ensino de Língua Portuguesa, é descrito como:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 1999, p. 16).

Ao que tudo indica essa forma de organização de ensino ainda persiste no ensino de Língua e Literatura. Outra crítica que o PCNEM faz com relação ao ensino de literatura é o próprio conceito de literatura e o ensino pautado em uma visão historiográfica da disciplina que, muitas vezes, torna a aprendizagem sem sentido. Nessa linha, os PCNEM lançam uma proposta de que o ensino de literatura, gramática e produção de textos devem ser trabalhados de forma conjunta com a finalidade de auxiliar o ensino a partir de uma aula reflexiva, um “[...] espaço dialógico em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 1999, p. 23). Entretanto, essa afirmação não fica muito

clara no contexto de ensino de literatura, logo, percebe-se a falha do documento, cujo objetivo era o de orientar e direcionar o ensino de literatura. Para Cereja, o insucesso dos PCNEM se deu:

por conta da insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar, porque fazia críticas ao ensino de gramática e de literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em acordo com as novas propostas de ensino; em terceiro lugar, porque, na opinião de muitos professores, a literatura – conteúdo considerado a “novidade” da disciplina no ensino médio – ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (CEREJA, 2004, p. 179).

Outro aspecto que Cereja (2004) destaca sobre a depreciação do ensino de literatura consiste no fato de que naquela época o Ministério da Educação e Cultura, (MEC) não subsidiava os livros didáticos para o ensino médio¹, e, com isso, tornou-se ínfima a quantidade de debates e reflexões acerca do ensino de literatura. Como instrumento norteador do ensino de literatura, os PCNEM advertem que:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. [...] 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, 1999, p. 18).

A partir do fragmento, nota-se a amplidão e a falta de clareza sobre o ensino de língua perante os PCNEM, pois o que são propostas interativas no ensino de

¹ De acordo com o Ministério da Educação, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi implantado em 2004 com o objetivo de fornecer livros didáticos gratuitos aos alunos da rede pública de ensino. Inicialmente, o projeto atendeu a 1,3 milhões de alunos da primeira série do Ensino Médio das regiões Norte, Nordeste e, hoje, atende a todo o território nacional.

língua? O que seria esse processo discursivo de construção do pensamento simbólico? E o que de fato é esse pensamento simbólico? Há uma ausência de clareza ao expor esses conceitos e, muitas vezes, em vez de nortear o professor, o documento desorienta-o. Com relação ao ensino de literatura, critica-se o ensino pelo viés historiográfico, porém reduz a importância desse ensino vinculado à vertente de produção textual, logo, a literatura não tem nem o seu papel norteador e muito menos seu lugar enquanto disciplina.

Outro ponto que merece atenção no documento em análise é a questão do filosofismo a respeito do que seja 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” (BRASIL, 1999, p. 16). A provocação é incitada, porém há falhas em discussões sobre o que seja literatura, logo o que veio para nortear não faz sentido para o aluno e muito menos para o professor.

Com a finalidade de oferecer uma “clareza” ao ensino de literatura, os PCNEM fornecem uma possível situação de sala de aula e argumentam que:

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contos de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (BRASIL, 1999, p. 16).

A possível explicação de como resolver esse problema para os PCNEM consiste em dar vez e voz ao aluno e extrair ao máximo seu conhecimento de mundo para que ele consiga se expressar: “O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações” (BRASIL, 1999, p. 16). Percebe-se que não há uma

preocupação em ensinar literatura e sim comunicação. As situações de sala de aula têm como foco apenas a comunicação e o texto literário pode servir como pretexto no ensino de língua portuguesa.

Esse documento consiste na materialização da proposta da UNESCO, a qual tem sido a espinha dorsal que fundamenta os PCNEM e está calcada nos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, esses pilares se encontram no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, de 1996. Ancorado nesses pilares, os PCNEM oferecem outro princípio norteador no ensino de língua e literatura:

As sistematizações podem ser recorrentes a outros textos, como as classificações da gramática normativa ou das estéticas, produtos intertextuais reatualizados. Na prática da avaliação desses produtos podem surgir adesões, contradições e até novas formas de classificação. É o denominado aprender a aprender, ou mais, aprender a escolher, sustentar as escolhas, no processo de verbalização, em que processos cognitivos são ativados, no jogo dialógico do “eu” e do “outro” (BRASIL, 1999, p. 16).

Em um primeiro momento, os PCNEM apresentam a noção de interação entre texto, leitor e receptor, o que, no entanto, não apresenta uma fundamentação clara, mas de forma breve, logo, o conceito de aprender a aprender, no qual a ideia não é desenvolvida, mas é entendida pela UNESCO como:

Aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas. A sucessão muito rápida de informações mediatizadas, o “zapping” tão frequente, prejudicam de fato o processo de descoberta, que implica duração e aprofundamento da apreensão. Esta aprendizagem da atenção pode revestir formas diversas e tirar partido de várias ocasiões da vida (jogos, estágios em empresas, viagens, trabalhos práticos de ciências...) (DELORS, 1996, p. 79).

Em contraponto, o professor Newton Duarte em uma de suas palestras, disponível no *Youtube*, define o aprender a aprender como:

O que as pessoas não percebem são valorações negativas no lema aprender a aprender, [...] as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho tem um valor educativo maior do que as aprendizagens que ele realiza por meio do ensino, da transmissão de conhecimento por parte de outra pessoa, em outras palavras, é melhor aprender sozinho do ponto de vista educacional do que aprender com alguém [...] quando o professor tenta transmitir conhecimento ao seu aluno, ele está impedindo seu aluno de aprender sozinho, o que seria muito melhor para seu aluno (DUARTE, 2012).

Na fala do professor Duarte está clara a ironia com relação à pedagogia de habilidades e competências, pressupostos esses dos quais ele não compactua e exprime duras críticas em seu livro, *Vigotski e o aprender a aprender* (2006). Nessa obra o autor descreve o conceito “aprender a aprender” em quatro princípios pedagógicos. Como descrito, no primeiro posicionamento ele entende que as atividades de aprendizado que o indivíduo realiza sozinho são mais educativas do que as que ele aprende por meio de um ensino sistematizado:

Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma (DUARTE, 2006, p. 34).

287

Em outras palavras, para o professor Duarte não há necessidade de se ter um professor, uma vez que ele atrapalhará o processo de aprendizagem de seu aluno. No segundo argumento valorativo, ele descreve que:

Trata-se da idéia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. [...] esse segundo posicionamento valorativo não pode ser separado do primeiro, pois o indivíduo, nessa concepção, só poderia adquirir o método de investigação, só poderia “aprender a aprender” por meio de uma atividade autônoma (DUARTE, 2006, p. 35).

Em suma, nesse segundo posicionamento, os pilares propostos pela UNESCO enfatizam que é mais importante o aprendizado do aluno e reflexões das questões cotidianas de forma pragmática, em detrimento ao conhecimento historicamente sistematizado, conforme as proposições de Saviani (2008), cujo referido autor propõe que o ensino deve ser pautado de forma crítica e que possibilite a prática reflexiva.

No terceiro posicionamento, Duarte (2006) entende que a ideia do “aprender a aprender” tira a autonomia da escola e dos professores no processo de escolha dos conteúdos a serem ensinados aos seus alunos. Nesse processo, é o aluno que deve dizer quais conhecimentos ele precisa para que a escola o auxilie em seu aprendizado: “Trata-se do princípio segundo o qual a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2006, p.40). No último posicionamento valorativo, Duarte defende que:

O quarto posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender” é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (DUARTE, 2006, p. 41).

Ao trazer essas reflexões para o ensino de literatura, nota-se realmente a coerência em não dar vez e lugar à literatura, uma vez que esses pilares da UNESCO e os PCNEM visam uma educação voltada para o mercado de trabalho, uma educação técnica e reprodutivista. A partir das elucidações feitas pelo professor Newton Duarte, percebe-se que a proposta dos PCNEM vai de encontro ao que propõe Antônio Candido:

Numa palestra feita há mais de 15 anos em uma reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência sobre o papel da literatura na formação do homem, chamei a atenção entre outras coisas para os aspectos paradoxais desse papel. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a podemos distinguir pelo menos três faces: 1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (1995, p. 176).

Em uma sociedade mercadológica, não há razão para haver humanização do homem, o papel da escola é o de servir o aluno de acordo com seus interesses. Os PCNEM deslocam a gênese do pensamento bakhtiniano a serviço do capital em uma época em que privatizar era sinônimo de administrar, por conseguinte, educar era o mesmo que treinar.

Novidades nos PCN+. Será?

289

De acordo com Cereja (2004), a partir das insatisfações dos professores sobre os princípios norteadores dos PCNEM, o MEC publicou outro documento, os *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio*, doravante PCN+, trazendo consigo o subtítulo: “Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”. A publicação desse documento se deu no final de 2002 e sua proposta destacava: as “orientações aqui apresentadas - complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) - têm em vista a escola em sua totalidade” (BRASIL, 2002, p. 4). Entretanto, os quatro pilares da UNESCO - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser - ainda se fazem presentes no documento.

A proposta do documento é a de dividir a educação no ensino médio em três grandes áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, sendo que essas áreas devem estar assim articuladas:

A articulação inter-áreas é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e pressupõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte a integração de metas formativas exige projetos interdisciplinares, nos quais diferentes disciplinas tratam ao mesmo tempo de temas afins, durante períodos determinados e concentrados (BRASIL, 2002, p. 17).

No que diz respeito ao ensino de literatura, vinculada à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, é explicitado que:

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 Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (BRASIL, 2002, p. 19).

Nota-se que foi definida uma função para a literatura. Se, nos PCNEM, ela não possuía um sentido muito claro, agora é apresentada a forma de “como se trabalhar a literatura”, por um viés historiográfico condenado pelo PCNEM, mas que volta ao PCN+ com uma novidade: pode-se usar a literatura para entender uma sociedade e seus costumes. Ao ler essa recomendação, entende-se que o professor possa correlacionar a história dos transportes e a facilidade em chegar à lua no século XVII por meio do livro *Viagem à Lua (L'autre monde)*, de Bergerac, publicado em 1634. Em suma, para o PCN+, a literatura tem que servir às outras disciplinas e não a ela mesma. Se outrora a literatura era vista como pretexto para o ensino de gramática, agora ela é o

pretexto para o ensino de história. Outra incoerência no documento se dá em três partes distintas:

A leitura supostamente corriqueira de um cartum pode revelar-se mais complexa do que aparenta, quando o leitor não souber identificar traços de economia do desenho, por exemplo. A própria compreensão dos estilos de época, no campo da cultura visual e da literatura, pode reduzir-se a simples decoreba, caso esses conceitos não sejam solidamente construídos (BRASIL, 2002, p. 48).

Num primeiro momento, nota-se claramente que a própria compreensão do estilo de época pode reduzir-se em “decoreba”, ou seja, não se recomenda que haja um trabalho com literatura pautado nos estilos de época, pois decorar não é sinônimo de aprendizado, mas:

Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança etc.) mantêm intensa relação com seu tempo. O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente (BRASIL, 2002, p. 65).

291

Tal posicionamento se confirma também em outras partes do documento, por exemplo:

Considera-se mais significativo que [...] o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (BRASIL, 2002, p. 71).

Enquanto nos PCNEM desloca-se o ensino de história da literatura para o segundo plano e, conseqüentemente, pretexto para ensinar leitura, ao que tudo indica nos PCN+ a história da literatura volta para o primeiro plano utilizada como subterfúgio para o ensino de história, artes e tudo que a capacidade imaginativa do professor conseguir fazer.

Ao pensar nessa proposta de ensino de literatura é curioso trazer à tona uma passagem da obra *Confissões de Ralfo*, de Sérgio Sant’Anna, quando o narrador “analisa” o que é ser escritor e produzir literatura:

Era ali que eu tinha de vir, convocado expressamente pela COMISSÃO INTERNACIONAL DE LITERATURA, para exame público do meu esboço de romance e a conseqüente aprovação ou desaprovação [...] Era ali, pois, que eu deveria vir, atravessando aquele portal protegido por um porteiro uniformizado entre duas estátuas idênticas, simbolizando deusas das artes: algo assim como uma mistura bastarda de Minerva, Vênus e Afrodite. Algo a lembrar também prostitutas francesas a lhe sorrirem do interior de um carro de esporte e que se tornam escorregadias e lhe pedem duzentos francos quando você se aproxima. E que vão perdendo a beleza à medida em que se despem. Talvez fosse isso, então, a literatura, eu pensei: nada mais do que uma velha puta experiente e cheia de truques (SANT’ANNA, 1975, p. 217-218).

A proposta advinda dos PCN+ é semelhante ao que Sant’Anna (1975) descreve: uma prostituta que serve a todos, menos a si mesma e, com isso, despe-se e perde todo seu encanto para servir ao gosto do cliente.

Basta observar na página 74 dos PCNs+, onde há um quadro denominado “O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural”:

O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.
Investigação e Compreensão	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

Cereja (2004) critica a elaboração desse quadro afirmando que:

Seria possível estruturar um curso de ensino de literatura a partir destes quatro temas: “funcionamento discursivo do clichê” (a que clichê se refere o documento? Estaria chamando genericamente às recorrências temáticas e formais da literatura de “clichês”²), “preconceito” (refere-se a que tipo de preconceito: literário, cultural, linguístico? Ou se refere às obras que abordaram esse tema?), “paródia” (esse procedimento intertextual e interdiscursivo deveria ser considerado tema?) e “identidade nacional” (o tema estaria restrito apenas às tradições populares?)? (p. 190).

Com efeito, os PCN+ além de não resolverem os problemas dos PCNEM, ainda geraram mais discussões e não elucidaram sobre o propósito do ensino de literatura. O documento ainda apresenta incoerências e, sobretudo, problemas de delimitação de temas, como é o caso referente ao uso da literatura para a construção do imaginário coletivo, por meio do qual o aluno usará o princípio pedagógico das habilidades e competências (um fetiche nesses PCNs), para que, a partir desse princípio, consiga traduzir os diferentes valores presentes na vida social.

293

Os mitos imortalizados pela literatura como o “herói sem nenhum caráter” (*Macunaima*), o homem do interior de Minas (*Grande sertão: veredas*) ou o nordestino retirante (*Vidas secas*) são representações revestidas de alta carga expressiva e que, entre tantas outras que o professor pode escolher, merecem ser apreciadas do ponto de vista estético (BRASIL, 2002, p. 65).

E o que seria esse prazer da estética literária? Os personagens? A sonoridade e escolha lexical de alguns escritores? Os próprios recursos de época? E como elucidar esses grandes “mitos imortalizados” a partir de uma prática social? Não seria abrir uma porta para o preconceito, principalmente o de classes?

² Grifo do autor.

As OCNs: a hora e a vez da literatura?

Lançadas em 2006, as *Orientações Curriculares Nacionais* trazem a seguinte justificativa:

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

No sumário, esse documento reserva trinta e duas páginas para nortear o ensino de literatura no Brasil. Logo na introdução, reservada ao ensino das “belas letras”, justifica-se:

294

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p.49).

Deve-se destacar a presença de uma crítica direcionada ao governo anterior que presidiu o Brasil: o documento destaca a importância do ensino de literatura que o governo posterior desprezou. Em princípio, pressupõe-se que tanto os PCNEM como os PCN+ tratavam a educação com finalidades mercadológicas e não uma formação a partir de saberes historicamente construídos. Nesse sentido, as OCNs fazem crítica relacionada a uma educação mercadológica e o ensino de literatura é justificado da seguinte forma:

Até há pouco tempo nem se cogitava a pergunta ‘por que a Literatura no ensino médio?’: era natural que a Literatura constasse do currículo. A disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de *status* privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da

nação. A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura. É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do “bem escrever” e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas (BRASIL, 2006, p. 51).

O que justifica claramente o ensino de literatura é a luta de classes, um saber que outrora era destinado à elite, agora deveria ser acessível a todos. Então, como ensinar literatura a partir das OCNs?

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54).

Além de mais, como crítica ao governo anterior, as OCNs refletem sobre a importância de alfabetizar e também pensar sobre o ‘letrar’, e, para letrar esse indivíduo, recomenda-se que “[...] podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). Para letrar por meio da experiência estética as OCNs esclarecem que:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição (BRASIL, 2006, p. 55).

Nota-se a delimitação do ensino da literatura por meio de pressupostos advindos de Jauss (2002) e interpretados por Zilberman (1989). Entretanto, como ensinar literatura para aqueles que nunca tiveram acesso a ela? A proposta das OCNs consiste em trabalhar com os saberes advindos das mais diferentes comunidades e proporciona a possibilidade da cultura “marginal” ocupar as salas de aulas. É a partir da cultura produzida nas mais diferentes comunidades que a literatura canônica também assume o seu devido prestígio e toma o seu lugar de destaque. Não há subterfúgios de outras áreas para ensinar literatura, ela por si só basta, como reflexo cultural de um povo.

As OCNs mencionam pressupostos teóricos a respeito da organização do ensino e leitura do texto literário, entretanto não expressam a delimitação do conceito de fruição do texto:

Não só o conceito de fruição, mas também o modo de fruir um texto literário, tal como aparece nos PCN+, merece ponderações. Se consideramos que o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva. Esse momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto. Mediante o isolamento e o silêncio, a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega. [...] Entendemos, pois, que a atividade coletiva da leitura literária dá-se num segundo momento, sendo indispensável passar pela leitura individual (BRASIL, 2006, p. 60).

Percebe-se que as OCNs problematizam os conceitos de ensino de literatura, porém não dão conta de continuar as discussões referentes à fruição do texto literário. São lançados alguns conceitos, os quais pairam sobre a superficialidade teórica. É claro que essa noção ainda é muito complexa e demandaria várias páginas para aprofundar a discussão com vistas ao prazer do texto literário, pois a questão sobre o letramento literário é tão difícil de entender quanto o próprio conceito do que seja literatura.

Ao tratar do ensino de literatura em um sentido mais estrito e destinado ao ensino médio para o qual o documento é direcionado, nota-se que, caso o aluno não tenha maturidade ou não consiga dar conta de entender de forma efetiva o texto literário, as OCNs defendem e, ao mesmo tempo, eximem-se da culpa, alegando que não há um documento no ensino fundamental que regularize quais literaturas ensinar.

Quando se focaliza a leitura literária dentro do ensino da Literatura no ensino médio, evidencia-se a questão da passagem de um nível de escolaridade a outro, muitas vezes não mencionada. O ensino da Literatura no ensino fundamental, e aqui nos interessa de perto o segundo segmento dessa etapa da escolaridade (da 5ª à 8ª série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento (7ª ou 8ª série) (BRASIL, 2006, p. 61).

Como tentativa de auto defesa, a proposta estabelecida pelas OCNs só terá eficácia se no ensino fundamental o aluno tiver adquirido maturidade e preparação para o contato com textos de maior complexidade. Caso isso tenha sido concretizado, é possível que haja formas de trabalho a partir de “[...] outras modalidades com as quais estão mais familiarizados, como o *hip-hop*, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade” (BRASIL, 2006, p. 63). Entretanto, a lacuna

[...] no contato direto com a Literatura percebida no ensino médio leva a considerações sobre as escolhas, já que os três anos da escolaridade e a carga horária da disciplina demandam uma seleção que permita uma formação o mais significativa possível para os alunos. O livro didático, como lembramos anteriormente, pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único. Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos. Assim, pode-se recuperar, na sala de aula,

aquela coerência [...] A leitura integral da obra literária - obra que se constrói como superação do caos - passaria, então, a atingir o caráter humanizador que antes os deslocamentos que a evitavam não permitiam atingir. Colocada a necessidade, fica-nos uma questão de natureza complexa, pois pressupõe ordenação e valores: que livros escolher? (p. 64-65).

Nesse sentido, as OCNs não dão conta de aprofundar a discussão, uma vez que a noção de fruição do texto literário é muito ampla. Assim, o documento em análise levanta questionamentos e possibilidades do ensino de literatura a partir do leitor. As teorias que o documento levanta são variadas, dentre elas destacam-se as chamadas teorias da recepção e o conceito da *polifonia* bakhtiniana, dentre outras. O foco da discussão delimita-se quando o objeto de análise não é a literatura, mas sim o leitor. As OCNs defendem que:

[...] a arte verbal pede hoje um outro tipo de leitura, individual, silenciosa (ela já foi coletiva em outros tempos e feita em voz alta), exigindo no mais das vezes uma disponibilidade maior de tempo. Também não é comum estarmos, dois ou três amigos ou conhecidos, lendo o mesmo livro no mesmo momento (a não ser que se trate desses *best-sellers* que provocam uma febre coletiva de leitura). Entretanto, quando é possível compartilhar impressões sobre o texto lido (a escola também poderia propiciar essas oportunidades), agimos do mesmo modo como quando acabamos de assistir a um filme: evidenciamos a particularidade de nossas leituras com apreciações individualizadas sobre personagens, narradores, enredo, valores, etc., emitimos o nosso ponto de vista, nossas impressões sobre vários aspectos da leitura - todas elas *legítimas*, portanto (BRASIL, 2006, p. 68).

De acordo com as OCNs, as aulas de literatura também proporcionam um espaço socializador de leituras, a troca de experiências. Entretanto, para que seja efetivada essa noção, o professor precisa mediar as leituras e as discussões a respeito da leitura literária. Para isso, as OCNs lançam um desafio pautado na criticidade do aluno leitor. É recomendado que o professor deva formar o gosto pela leitura literária e, por consequência, romper com um grande desafio: “desviciar” o aluno de possíveis leituras facilitadoras do ensino fundamental. A partir desse rompimento, é necessário demonstrar que há outros tipos de leituras e linguagens mais complexas e que as obras literárias possuem também valor estético. É condenado o trabalho feito a

partir da metaliteratura, noções e definições de escolas literárias, escrita do período em questão, história literária, entre outros.

As OCNs apontam para um ensino organizado sistematicamente, cujo conteúdo não foque apenas ao “treino” para o vestibular, mas que dê uma formação mínima para que o discente seja sujeito de sua própria educação. A proposta que o documento traz é a de centralizar o trabalho na obra literária, sem que se descarte a importância do contexto histórico. Em outras palavras, o primeiro plano de trabalho é o da obra literária e, de modo secundário, seu contexto histórico-social, pois o estudo das condições de produção deve estar a serviço do texto literário.

Em busca de um norte

Conforme a LDB:

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 1996, p. 9).

Ao pensar somente na disciplina de literatura é quase impossível trabalhar todos os conteúdos, pois com uma ou duas aulas semanais diluídas entre a chamada, conversa dos alunos, feriados, recessos, provas e exames, torna-se realmente difícil que o professor consiga trabalhar os conteúdos propostos. Ancorado nesse pensamento, os PCNEM criaram uma estratégia de “tapear” o conteúdo partindo de um viés historiográfico do ensino de literatura e, ao mesmo tempo, a disciplina viria subordinada à disciplina de língua portuguesa. Os PCN+ apresentaram a novidade: além da disciplina de Literatura ser subalterna à Língua Portuguesa, o professor poderia trabalhá-la

de forma interdisciplinar - o texto literário torna-se subalterno e, porque não, o pretexto para ensinar história, geografia, filosofia, entre outras disciplinas.

Por se tornar obscuro o ensino das “belas-letras”, de caráter inovador e com um capítulo todo destinado ao ensino de literatura, são implantadas as OCNs, que apresentam uma vaga discussão de pressupostos teórico-metodológicos, com enfoque no aluno, no ensino de leitura e também no letramento literário. No entanto, embora esses documentos apresentem uma proposta centrada no ensino de literatura, eles não são muito conhecidos. Sabe-se que os PCNs tornaram-se nacionalmente divulgados, inclusive “badalados” nos comerciais televisionados, mas as OCNs não tiveram o mesmo prestígio, pois não foram tão divulgadas, motivo pelo qual muitos a desconhecem. Mesmo assim, não se deve negar que elas apresentam uma proposta mais clara e mais bem fundamentada em relação aos PCNEM e PCNs+. Talvez por esta ausência de divulgação seja que a maioria dos livros didáticos apresente apenas um viés historiográfico do ensino de literatura tal como recomendado nos PCNs+.

Com um viés mais crítico acerca da literatura, as OCNs trazem uma proposta que deixa flexível o trabalho do professor, a ser desenvolvido a partir de temáticas e reflexões teóricas mais profundas, que, possivelmente, possam nortear o trabalho docente. Afinal, a metodologia adotada pelo professor deve sempre pressupor uma base teórica. No caso das OCNs, há variações dessa base, mas em todas elas estão presentes a noção de humanização da literatura e da socialização dos textos. Sob este aspecto, tomamos as proposições de Cosson, sinalizando uma possível abordagem sistematizada do texto literário em sala de aula, numa perspectiva de educação literária. Para ele, quando este define o que é letramento literário,

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um

simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006, p. 23).

Cosson adverte que devemos letrar o aluno por meio da literatura e a partir disso propõe duas sequências básicas: a básica e a expandida. Na sequência básica, a premissa inicial é a da motivação, ou seja, é a preparação do aluno por parte do professor. O autor diz que a motivação deve ocupar somente uma aula, nesse encontro o professor deve apresentar o(s) texto(s) e aguçar a curiosidade dos alunos. Uma dica é:

Uma atividade simples que procura explorar a antecipação que o leitor faz diante do título de um livro. Em um primeiro momento, o professor informa aos alunos que a bibliotecária da escola precisa de ajuda. Muitos livros foram adquiridos e ela precisa catalogá-los para que sejam disponibilizados aos leitores o mais rápido possível. Infelizmente, continua o professor, os livros ainda estão em caixas, mas há uma lista dos títulos e o trabalho já pode começar a ser feito. Em seguida, apresenta-se aos alunos essa lista de livros para que, baseados no que o título sugere, apresentem a área do conhecimento e façam uma síntese do conteúdo. Ao final, o professor pode levar o aluno à biblioteca para que recolha aqueles livros. De posse deles, os alunos devem comparar suas suposições com as informações de capa, catalogação, textos de apresentação das orelhas ou contracapas. Naturalmente, fica o desafio para a leitura do livro selecionado ou daqueles livros que foram mais próximos e/ou mais divergentes da expectativa (COSSON, 2006, p. 53).

A segunda etapa é da introdução, quando o professor vai apresentar o autor e a obra, momento em que o docente vai mediar a leitura de seus alunos e solucionar algumas dificuldades com o texto literário. É importante que haja esta etapa até como meio de não fazer com que o aluno perca o interesse pela obra literária.

A última etapa é da interpretação, constituída a partir dos fragmentos da obra para a compreensão global do texto. Trata-se de um encontro individual, no qual o aluno expressará seu entendimento da leitura: “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e

íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (COSSON, 2006, p. 65).

Na sequência expandida, também há presença da motivação, só que, agora, a partir de uma determinada obra o professor pode fazer um elo entre a realidade dos alunos com o texto literário. Após essa fase, Cosson denomina-a de sequência expandida e é nela que o professor coletará as informações sobre a obra e o que os alunos já ouviram falar sobre. Sugere-se a leitura das primeiras páginas em sala de aula para que apresente os personagens, o ambiente etc. Na fase da leitura, os alunos entrarão em um consenso sobre a data do término da leitura integral, no entanto, o professor estabelecerá quando interromper a aula para que haja debates e esclarecimentos sobre a obra. Na primeira interpretação, é feita como na sequência básica: as impressões individuais e/ou sugestão para que os alunos tragam perguntas a serem respondidas pelos colegas.

Na contextualização, o professor trabalha sob a perspectiva de texto e contexto. Cosson sugere sete: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Na segunda interpretação, Cosson defende que ela:

Tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos. É, por dizer assim, uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada (2006 p. 92).

E, para finalizar, Cosson sugere que haja uma expansão, momento em que se encerra o trabalho do texto literário. É recomendado que o professor trabalhe com noções dialógicas de um texto ao outro e que se ofereçam possibilidades de intertextualidades dentro da obra lida e quais os reflexos dela na sociedade contemporânea.

Logo, percebe-se que a partir das sugestões advindas das OCNs e dos modelos de sequência básica e expandida de Cosson, as aulas de literatura podem trilhar um caminho unívoco, senhora de si, sem a necessidade de ter que pedir licença às outras áreas e/ou disciplinas para justificar a sua existência. O texto literário, por si só, também letra, educa, escolariza, humaniza e ainda, naturalmente, prepara o aluno para o mundo do trabalho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais+: Ensino Médio - Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica no ensino de literatura no ensino médio*. 2004. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Linguística aplicada e estudos da linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

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

DELORS, Jacques. et al. *Educação - Um tesouro a descobrir*. Porto: Asa, 1996.

DUARTE, Newton. *Teorias pedagógicas (Crítica ao aprender a aprender)*. 2012. 12min. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Am_-6pZlyVw>. Acesso em: 3 dez. 2013.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luís C. (Coord.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SANT'ANNA, Sérgio. *Confissões de Ralfo: uma autobiografia imaginária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

Recebido em: 25 de julho de 2014.
Aprovado em: 26 de dezembro de 2014.