

**ESTUDOS DE
LITERATURA BRASILEIRA
CONTEMPORÂNEA**

Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea

ISSN: 1518-0158

ISSN: 2316-4018

Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea;
Programa de Pós-Graduação em Literatura da
Universidade de Brasília (UnB)

Zappone, Mirian Hisae Yaegashi

Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar
Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, núm. 54, 2018, Maio-Agosto, pp. 409-433

Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea; Programa
de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília (UnB)

DOI: <https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185421>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323155869021>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar

Mirian Hisae Yaegashi Zappone¹

Literatura na escola brasileira no nível médio: de sua introdução nos currículos até as décadas de 1980

Em relação à situação muito particular do Brasil enquanto país colonizado, a história do ensino de literatura, assim como de outras disciplinas, é marcada por ausências e precariedades advindas do sistema político-econômico extrativista e exploratório instaurado por Portugal e que só muito tardiamente veio a valorizar a educação. Assim, partindo do ensino religioso dos jesuítas e passando pelas escolas informais do período colonial, o estabelecimento pleno de um sistema educacional só se deu em nosso país a partir do século XX, com a instituição do ensino médio obrigatório (em 1931, com a reforma de Francisco Campos), com uma parcial universalização do ensino fundamental e com a ampliação dos cursos de nível superior. Nesse panorama, vale investigar como a literatura tornou-se disciplina escolar no nível médio de ensino e o *status* que esta disciplina goza atualmente.

Fato que merece destaque e é fundamental para a compreensão da própria configuração/organização do ensino de nível médio em nosso país é sua relação intrínseca com as formas de acesso ao ensino superior. Em suas pesquisas sobre a disciplina português na escola secundária brasileira, Razzini (2010) evidencia que os exames preparatórios (antigos exames de acesso aos cursos superiores) tiveram influência decisiva tanto nas disciplinas eleitas para o ensino secundário (de nível médio) quanto em sua trajetória. Esse fato se deu, porque, não sendo um nível de escolarização instituído formalmente, sua conclusão não era obrigatória para o acesso aos cursos superiores do país. Assim, sem esta obrigatoriedade, os estudantes realizavam estudos específicos apenas das disciplinas solicitadas para os exames preparatórios de modo que os estudos anteriores ao ensino superior acabaram se caracterizando por

¹ Doutora em teoria e história literária e professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, Brasil.
[ID orcid.org/0000-0003-2570-9094](http://orcid.org/0000-0003-2570-9094). E-mail: mirianzappone@gmail.com

seu caráter propedêutico, ou seja, eram apenas preparatórios para uma etapa que se seguiria posteriormente. Entretanto, mesmo depois de oficialmente instituído como um nível de ensino obrigatório, os estudos de nível secundário ou médio permaneceram com seu caráter propedêutico, tal como ele se caracteriza até hoje, gerando polêmicas e políticas que ora acenam para seu caráter preparatório, ora para seu caráter formativo. Esta gênese do ensino médio, estritamente ligada às formas de acesso ao nível superior, é evidenciada por Razzini:

Pode-se dizer que o ensino secundário brasileiro foi sistematizado quando as academias de direito, seminários e escolas militares passaram a oferecer num só lugar as “aulas menores” (já desmembradas das Primeiras Letras, ou seja, do ler-escrever-contar) que, junto com liceus e colégios públicos e particulares iriam substituir paulatinamente as aulas régias avulsas, regulamentadas desde o século XVIII (Razzini, 2010, p. 46).

A partir dessa mudança – das aulas régias para aulas preparatórias –, multiplicaram-se os cursos de aulas preparatórias, sendo que cada faculdade indicava os conteúdos necessários para acesso a elas, gerando grande heterogeneidade de programas. Nesse contexto, Haidar (1972) assinala que medidas centralizadoras foram adotadas pelo governo a fim de uniformizar tais programas. Uma das estratégias para tal uniformização foi a adoção dos programas do Colégio Pedro II como modelos. Seja pela superioridade de seu ensino, por sua situação geográfica ou pela formação acadêmica de seus professores, o Colégio Pedro II se tornou, efetivamente, um modelo de ensino secundário para escolas de todo o país. Ao cotejar a legislação do nível secundário brasileiro juntamente com os programas e manuais didáticos adotados por instituição de ensino, em seu estudo, Razzini (2010) identifica quatro diferentes fases do ensino de língua portuguesa, por meio das quais se pode observar também o ensino de literatura. Nessa trajetória, destacam-se tanto a ampliação da carga horária de língua portuguesa e de literatura quanto os aspectos metodológicos de seu ensino.

A primeira fase, que abrange os anos de 1838 a 1869, caracteriza-se pela subordinação ao latim, já que o estudo da gramática nacional se baseava em práticas e conteúdos das aulas de retórica e poética, tais como leitura e recitação. Em análise dos compêndios e programas daquele período, Razzini (2010) destaca o peso de autores portugueses tanto nas obras didáticas quanto nas seletas utilizadas para leitura.

Destaca-se, ainda, a baixa carga horária da disciplina, presente apenas no primeiro ano. Em relação à literatura, a maior carga horária era destinada à poética, com incursões na literatura nacional por meio de leitura de autores brasileiros, mas com carga horária bem menor do que a dos estudos de gramática e de retórica.

Na segunda fase, fato importante é a inclusão do português nos exames preparatórios, o que levou essa disciplina a um novo *status*, culminando com o aumento de sua carga horária, além da inclusão de conteúdos como redação e composição. Chama atenção o fato de que, nas aulas de gramática, junto às gramáticas propriamente ditas, os textos didáticos utilizados eram compostos de textos literários (de autores portugueses e nacionais) a partir dos quais os estudos de gramática e de sintaxe eram feitos, ou seja, a literatura figurava, precípuamente, como modelo de língua a ser seguido pelos alunos em exercícios de composição ou mesmo ortográficos. O estudo do texto literário *per se* concentrava-se nos anos finais, destacando aspectos teóricos dos gêneros literários (prosa/poesia) além de análises de estilo, declamação e composição (Razzini, 2000). Nota-se, nesse momento, a tentativa de diminuir o número de seletas literárias por meio da adoção da *Seleção litterária*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza, que, além de concentrar-se em autores nacionais, também apresentava, cronologicamente, autores/textos do século XVI até o século XIX.

Entre 1890 a 1930, terceira fase aludida por Razzini (2010), em plena onda republicana e nacionalista, nota-se a ênfase em disciplinas que poderiam reforçar a identidade nacional, tais como história, geografia, língua e literatura nacionais. Observa-se, também, o aumento do *status* da disciplina português, uma vez que seus conteúdos passam a ser exigidos para entrada em todos os cursos superiores. Essa distinção não se aplicava à literatura, uma vez que a disciplina história da literatura nacional, além de não fazer parte dos preparatórios, ficou restrita ao último ano do curso secundário do Pedro II, sendo estudada apenas pelos raros alunos que se tornavam bacharéis em letras. Nesse período, é claro o declínio da retórica e da poética e a franca ascensão da literatura nacional. Seja pelo impulso de onda nacionalista que reforçava o aspecto identitário de nossa literatura, a *Seleção litterária*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza, precisa ser reformulada a fim de ampliar seu caráter representativo. Com a troca de um dos autores, o novo compêndio a ser adotado seria a *Antologia nacional* (1895), de

Carlos de Laet e Fausto Barreto. Enfatizando a autonomia da literatura brasileira por meio da separação de autores portugueses e brasileiros, esse livro apresentava uma organização cronológica de autores, em ordem inversa, portanto, um recorte historiográfico no qual se fazia o reconhecimento da literatura brasileira. Tal organização estabeleceu um modelo de ensino de literatura, além de permanecer na escola brasileira por mais de 70 anos. Embora apresentasse um panorama da literatura brasileira, marcando sua autonomia, as indicações de atividades didáticas presentes nos programas do Colégio Pedro II sugerem que a literatura era utilizada para estudo da gramática normativa, para estudos de recitação, de vocabulário, exemplos de composição, evidenciando uma abordagem voltada para a aquisição da língua em sua variante culta. Segundo Razzini, “a longevidade da *Antologia nacional* no currículo de português nas séries iniciais do curso secundário reforça a longevidade deste modelo clássico e beletrista de ensino da língua nacional em que autores e textos eram considerados, sobretudo, ‘paladinos da linguagem’” (Razzini, 2010, p. 55). Outro fato importante desse período foi a instituição, em 1911, dos exames vestibulares, ou seja, provas de acesso ao ensino superior realizadas pelas próprias faculdades nos vestibulos das faculdades e não mais nos estabelecimentos secundários.

A quarta fase referida por Razzini (2010) inicia-se em 1931, com a instituição da obrigatoriedade de conclusão do ensino secundário para acesso ao ensino superior, somada ao definitivo desaparecimento dos exames preparatórios por força da reforma Francisco Campos (1931). Nesse momento, observa-se o declínio da influência do Colégio Pedro II como modelo de ensino e de currículo, já que foram criadas outras instâncias normativas do ensino secundário tais como o Conselho Nacional de Educação (1931) e a Comissão Nacional do Livro Didático (1938), que passaram a exercer as antigas atribuições daquele colégio. Esse período culmina com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, feita pelo ministro Gustavo Capanema, que institui a divisão do ensino secundário em dois ciclos: o 1º ciclo, ensino ginásial, composto de quatro séries, e o 2º ciclo, de três séries, nas modalidades clássico ou científico. A presença do estudo da língua portuguesa se intensifica, uma vez que a Reforma Capanema propunha a língua como elemento de “unidade espiritual” e de organização e conservação da cultura brasileira. Desse modo, todas as séries do ensino secundário são contempladas com

grande carga horária de língua portuguesa. O estudo da literatura, por sua vez, aparecia a partir do último ano do primeiro ciclo e nas três séries do segundo ciclo, nos quais se enfatizavam noções gerais sobre literatura, períodos literários, versificação, gêneros literários, bem como história das literaturas portuguesa e brasileira. Nota-se, portanto, uma especialização maior do ensino de literatura em relação a momentos anteriores, além de uma ampliação de autores e obras que passaram a abranger autores/obras mais contemporâneos à época.

A partir da década de 1960, aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), Razzini (2000) assinala uma descentralização política em relação à educação. As universidades ganham autonomia para a realização dos concursos de habilitação (vestibular); as escolas, por sua vez, deveriam adotar as disciplinas obrigatórias (português, história, geografia matemática e ciências) e poderiam escolher disciplinas complementares. Segundo Razzini, o latim torna-se optativo e o vernáculo ganha, cada vez mais, centralidade nos currículos. No entanto, o objetivo do ensino de língua portuguesa passa a ser o de propiciar ao estudante o domínio da expressão oral e escrita. Assim, reforça-se o caráter do uso em vez do enfoque gramatical e estilístico tal como se observara até então.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo cerceamento político da Ditadura, que trouxe consequências no plano educacional: a junção do primário com o primeiro ciclo do ensino fundamental, constituindo o 1º grau com oito anos, e o ensino de 2º grau, com três anos. Sob a influência das teorias da comunicação, o ensino de língua portuguesa deixa, efetivamente, de centrar-se no bem falar e escrever (cujas raízes eram a retórica e poética) e nos pressupostos ideológicos da representação identitária do país para enfatizar o aspecto de seu uso, ou seja, a eficácia da comunicação dos sujeitos. A partir desse momento, a disciplina de língua portuguesa muda seu nome e passa a ser referenciada pela expressão “comunicação e expressão”. Além disso, amplia seus objetos de estudo para textos de outras modalidades, além do verbal, e inclui o estudo de autores contemporâneos. Os livros didáticos passam a apresentar textos de natureza variada e a fazer associações com a cultura de massa; a literatura, apoiada no fato de ser um dos conteúdos presentes nos exames vestibulares, ganha espaço e força nos estudos de 2º grau.

Literatura na escola: normativas em tempos de redemocratização

A grande mudança paradigmática na legislação educacional virá, efetivamente, a partir dos anos 1990, quando se estabelece uma relação pragmática entre educação e sociedade. As normativas governamentais publicadas a partir de 1995 apresentam um claro discurso, pelo qual se atrela a educação ao mundo do trabalho, à vida social. Ao mesmo tempo, tais documentos, contextualmente e historicamente, relacionam-se ao aumento da demanda de alunos para o ensino médio (impulsionado pelo aumento populacional e pela necessidade de correção da distorção idade/série) e à necessidade de formação escolar imposta pelo mercado de trabalho, que passa a exigir trabalhadores mais qualificados a fim de apropriar o estudante às necessidades da sociedade capitalista. Ao discorrer sobre a redemocratização do Brasil e sobre as políticas governamentais para a educação, Tiuman (2017) sumariza as diretrizes norteadoras do ensino médio a partir da década de 1990:

Quadro 1 – Documentos orientadores do Ensino Médio (1996-2016)

Ano	Documento
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1998	Parecer CEB/CNE nº 15/1998, referente à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
1998	Resolução CEB nº 3/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM
2002	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM+
2006	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM
2012	Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM
2016/2017	Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 / Projeto de Conversão de Lei nº 34/2016 / Lei nº 13.415/2017
Em andamento	Discussão / Elaboração da Base Curricular Nacional Comum

Fonte: Tiuman (2017, p. 151).

Como se pode notar, em curto espaço de tempo, foram publicados muitos documentos reguladores do ensino médio. Todos se relacionam

diretamente a dois outros textos: à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996a); e à Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, difundida como Declaração de Jomtien (Unesco, 1990).

Em relação à LDBEN, chama a atenção o fato de que se pretende dar ao ensino médio outra caracterização que não seja apenas propedêutica, tal como esse nível de ensino se caracterizara ao longo de sua história. Assim, no referido documento, reforça-se seu caráter de terminalidade, como se nota, por exemplo, no art. 35, inciso II: “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Ou seja, o ensino médio pode se caracterizar como etapa preparatória para estudos de nível superior, mas também pode formar o estudante para o trabalho.

Outro aspecto diferencial da LDBEN é seu alinhamento ideológico ao liberalismo, como se nota na ênfase dada ao mundo do trabalho em suas disposições iniciais, a exemplo do § 2º do art. 1: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, ou mesmo no art. 3, inciso XI, no qual se define uma das bases da educação brasileira: “Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Particularmente, em relação às finalidades do ensino médio, dois incisos do art. 35 chamam a atenção. São os que dizem respeito à preparação para o trabalho: “II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”; e “IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Muito embora seja prevista uma continuação dos estudos, é clara a finalidade de preparo do estudante para exercer “ocupações” ou lugares no mundo da produção. Quanto ao aspecto curricular propriamente dito, em relação ao ensino de língua e literatura, a lei assinala “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. Há um reforço no aspecto da língua enquanto processo de comunicação, ou seja, ênfase em seu caráter produtivo e um apagamento da questão

artística da língua, na qual se poderia caracterizar a literatura. Assim, diferentemente de outros momentos históricos nos quais a literatura aparecia como objeto de estudo para a formação do falante, nessa lei, a literatura perde espaço e *status*.

Com relação à Declaração de Jomtien, sua influência nos documentos reguladores das décadas de 1990 em diante se dá por meio da difusão do conceito do “aprender a aprender”, ou seja, dotar os estudantes das ferramentas necessárias para aprenderem de modo autônomo a fim de que possam prosseguir um percurso de aprendizagem:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas *necessidades básicas de aprendizagem*. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e *continuar aprendendo* (Unesco, 1990, p. 2, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, como requisito do aprender a aprender, propõe-se, nesse documento, que o ensino seja pensado em termos de habilidades e competências, que, ao serem desenvolvidas na/pela escola, patrocinariam a autonomia do estudante em seus processos posteriores de aquisição do conhecimento:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, *habilidades de raciocínio, aptidões e valores* (Unesco, 1990, p. 3, grifo nosso).

Em que pesem as boas intenções do documento da Unesco, sobretudo a de universalizar a educação fundamental no mundo e de apagar desigualdades sociais, muitas têm sido as críticas a ele dirigidas, sobretudo aquelas relacionadas a seu alinhamento a proposições mercadológicas sobre o trabalho na sociedade de consumo. A principal crítica se dirige ao aspecto de esvaziamento dos currículos que, em sua

flexibilidade, deixam de propor conteúdos formativos importantes, e à escola/professores a quem não mais recai a tarefa do ensinar, já que o aprendizado é construído pelo aluno, de modo autônomo, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências:

[...] as pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são, antes de mais nada, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. [...] a essência do “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (Duarte, 2011, p. 5-11).

Não obstante as críticas, os aspectos aqui destacados sobre os dois documentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Declaração de Jomtien, permeiam, enfaticamente, todas as normativas governamentais aprovadas a partir de 1990, inclusive com farta utilização de vocabulários próprios delas, tais como “habilidades”, “competências”, como se nota na Resolução CEB nº 3/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais, por sua vez, orientaram a redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1999, tal como se vê em seu art. 4, inciso I: “desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento” (Brasil, 1998b).

Ao lado da adoção dessa perspectiva ideológica, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), de 2006, e mesmo os PCNEM+, possuem uma base linguística bakhtiniana, segundo a qual o ensino da linguagem e da língua deve objetivar seu uso nas mais diversas situações sociais. O estudo da gramática ou as atividades de análise se justificam enquanto ferramentas para tal uso. Assim, o texto constitui a unidade básica do ensino da área de “linguagens, códigos e suas tecnologias”, mas esse deixa de ser exclusivamente verbal e se amplia semioticamente para os quadrinhos, a pintura, o *outdoor*, o filme, a letra de música etc. Atrelada a uma concepção pertinente de linguagem, o estudo da

língua portuguesa tem, nesse momento, o objetivo de permitir aos alunos usos práticos e coerentes da língua, aspecto em que não se difere dos objetivos da retórica antiga, que também tinha por meta o uso da fala em público. Ao mesmo tempo, espera-se que os alunos sejam capazes de distinguir diferentes gêneros de textos e apropriar seus usos a contextos a eles pertinentes.

Em relação à literatura, várias críticas surgiram em função do tratamento não diferenciado dado a ela, ou seja, muitos acharam que, nos PCNEM, os textos literários apareciam apenas como mais um entre tantos gêneros discursivos, sem que lhe fosse dado o tratamento artístico que a teoria literária do século XX havia intentado construir. Desse modo, a literatura perdia, nesses documentos, sua especificidade artística, além de não demandar um trabalho de formação do leitor a fim de que pudesse ser lida adequadamente, tal como se nota na crítica presente nas OCNEM, documento que constitui uma complementação das PCNEM:

As orientações que se seguem tem 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, grifo nosso).

Além disso, ao tratar a literatura como um entre outros conteúdos de “linguagem, códigos e suas tecnologias”, não há garantias de que, efetivamente, o professor venha a abordá-la. A única garantia de sua permanência em sala de aula seria por meio dos exames vestibulares, já que neles se constituem em conteúdos constantes. Não creio que a literatura tenha tido sua autonomia negada. O que os PCNEM fizeram foi não distingui-la de outras formas de linguagem, valorizando-a em detrimento de outros gêneros. Essa é uma opção epistemológica que, no entanto, não inviabiliza o trabalho com o texto literário em sala de aula, nem mesmo na acepção de ensino proposta nas OCNEM, como se verá a seguir.

Apoiando-se enfaticamente no art. 35, inciso III, da LDBEN nº 9.394/1996, que preconiza que um dos objetivos do ensino médio é o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, o texto das OCNEM tem como meta construir uma perspectiva do ensino de literatura pautada em uma tradição humanista que entende a literatura como arte que pode levar à humanização dos

sujeitos. Nesse sentido, o documento opõe-se aos usos sociais e à valorização da cultura dos estudantes presentes nos PCNEM, e propõe que os textos literários a serem estudados sejam apenas os textos canônicos, em detrimento dos textos da cultura de massa:

Ao se tratar das orientações curriculares para o ensino da literatura, consideram-se, portanto, em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da *cultura letrada*. Tal primazia visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar (BRASIL, 2006, p. 60, grifo nosso).

[...] sem dúvida, muitos deles [textos da cultura popular] têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética. [...] Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos (BRASIL, 2006, p. 57).

Utilizar o mesmo parâmetro de distinção artística para produções culturais distintas historicamente, estilisticamente, semioticamente parece não ser uma forma muito clara de estabelecer um programa de literatura para a escola. Até mesmo porque, dentro da própria historiografia e da crítica literária, não há consenso sobre quais sejam os aspectos que definem a artisticidade dos textos. Nesse sentido, embora não aponte os caminhos para a definição do que é canônico, o documento enfatiza que a escola não é lugar para se estudar textos da cultura de massa (o *rap*, a letra de música, o cordel, a HQ). O pressuposto subjacente a esse posicionamento parece ser aquele já criticado por De Certeau (1994), de que há clivagens culturais que alinham, por um lado, grupos sociais economicamente desfavorecidos com produções culturais de massa e, por outro, grupos sociais favorecidos com a cultura elevada. Nesse sentido, a função da escola seria a de patrocinar uma “elevação” cultural dos estudantes, quando o que se pretendia, nas propostas dos PCNEM, era exatamente compreender como diferentes manifestações culturais funcionam diferentemente. Assim, um dos problemas das OCNEM é exatamente

não problematizar a questão do valor estético, evidenciando seu caráter histórico e social enquanto construção pautada em valores dominantes.

O documento se constitui, praticamente, em um diálogo com os PCNEM, no qual se criticam os problemas deste último, sugerindo-se outras posturas. Um dos aspectos criticados é a ênfase dos PCNEM à fruição estética. Para os autores das OCNEM, o conceito de fruição presente naquele documento confunde-se com “diversão”. A essa acepção, propõe-se um conceito de fruição atrelado à teoria literária, segundo a qual fruir refere-se à apropriação que o leitor faz do texto literário, concomitante à sua participação na construção do texto, ou seja, o leitor precisa colocar-se como o leitor intratextual imaginado pelo autor a fim de realizar uma leitura adequada do texto. Nesse sentido, esta noção de fruição se aproxima dos pressupostos da estética da recepção, segundo a qual o leitor não é um leitor em formação, mas um leitor plenamente já formado. Logo, verifica-se que o conceito de leitura pressuposto nas OCNEM é bastante complexo para um nível de escolaridade que ainda é básico.

Outro aspecto enfatizado nas OCNEM diz respeito ao modo de abordagem dos textos. Seus autores criticam os PCNEM por proporem uma abordagem que emoldura o texto em seu tempo de produção, compreendendo sua inserção estética particular. Creem que tal inserção leva a escola a uma prática considerada por eles inadequada: “estudar a história da literatura com seus representantes mais ilustres, e identificar as características da escola literária” (BRASIL, 2006, p. 58). Ora, para que se possa ler literariamente um texto, é preciso, como propõe Hansen (2005), que o leitor comprehenda os artifícios de ficção nele utilizados, o que pressupõe levar em conta que existe um intervalo temporal entre leitor e texto, de modo que as convenções da escrita presentes no texto precisam ser indicadas, estudadas pelo leitor a fim de que ele possa reconstituir o passado do texto. Nesse sentido, o trabalho do professor se torna fundamental para que o aluno acesse os elementos que reconstituem esse passado. Para Hansen (2005), o conhecimento dos gêneros e dos estilos de construção estética dos diversos períodos são elementos que permitem ao leitor essa compreensão do passado do texto e permitem que se efetive a leitura literária, ainda que esta seja sempre incompleta e parcial:

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição

semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas: mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalor temporal e semântico existente entre destinatário e leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido (Hansen, 2005, p. 19-20).

Como se nota, sem o conhecimento dos estilos de época, das estruturas e marcas constitutivas dos diversos gêneros literários e mesmo sem uma contextualização adequada de obras e autores (aspectos que são criticados no modo de abordagem proposto pelos PCNEM), a leitura literária, aquela que pode levar à fruição (entendida como ato de se sentir-se coautor do texto), não tem como se concretizar. Nota-se, portanto, que, embora proponha a leitura literária, as OCNEM criticam os aspectos dessa leitura que me parecem bastante coerentes na proposta dos PCNEM. O caminho por elas apontado para que se alcance tal leitura é explicitado a partir do letramento literário (uma noção pouco precisa de letramento), entendido apenas como o contato direto do aluno com o texto. Para os elaboradores do documento, o problema da leitura de textos literários na escola está na escolha dos textos e também no fato de os estudantes não lerem, efetivamente, os textos. Para eles, o contato efetivo com texto, por si só, levaria ao estranhamento e à fruição estética, como se a simples decodificação do texto pudesse promover uma completa compreensão do texto e fazer com que o estudante se colocasse como o destinatário inicial do texto. Esse posicionamento parece ignorar totalmente o fato de que a leitura literária, como se mostrou anteriormente, é uma prática altamente especializada, que requer inúmeras mediações, sobretudo quando se trata de estudantes em fase de formação enquanto leitores. O conceito de letramento literário presente no documento deixa bem clara tal postura:

Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. 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 da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética (Brasil, 2006, p. 55).

A proposta das OCNEM, ao negar o pressuposto bakhtiniano dos usos sociais da linguagem e ao creditar um valor estético diferenciado e uma função humanista para a literatura alinha-se a uma proposta que vê no ensino de literatura o poder de transformar os alunos em indivíduos críticos (no sentido ideológico), cuja sensibilidade seria aprimorada pelo contato com a verdadeira arte. É o que se nota quando, ao se referir às funções da literatura na escola, as OCNEM fazem menção ao “aprimoramento do educando como pessoa humana” e à sua “formação ética” e ao desenvolvimento do “pensamento crítico”. Segundo Hansen (2005), esses mesmos objetivos orientam muitos dos programas de leitura em escolas brasileiras:

O exame de alguns estudos sobre leitura escolar de ficção [...] poderia evidenciar que os programas atuais de ensino de literatura da escola pública são orientados crítica, estética e politicamente por noções católicas, liberais ou marxistas, que definem a finalidade da leitura de ficção pelos alunos da escola secundária como aprimoramento da sensibilidade, formação moral do caráter, conscientização de problemas sociais, reflexão, resistência, desautomatização do hábito, crítica da sociedade administrada, politização, etc., herdadas dos séculos XVIII e XIX pelas vanguardas históricas e tematizadas até pelo menos os anos 1980 pela literatura modernista e moderna (Hansen, 2005, p. 41).

Evidentemente, tais noções são belas e, se exequíveis na escola brasileira contemporânea, trariam muitos ganhos. No entanto, a realidade de escolas lotadas, dos cursos noturnos, das péssimas condições materiais das salas de aula, da diminuição da carga horária de língua portuguesa, do baixo investimento em educação, tudo isso se impõe perversamente, de modo que o autor é levado a concluir sobre a ineficácia desses ideais tanto no Brasil quanto na França, de onde tais modelos nos chegaram:

A desimportância e a desqualificação objetivas do seu valor-de-uso formador [da leitura literária], no velho sentido católico-burguês-liberal do século XIX, e do seu valor crítico, no sentido

marxista, confirmam o que foi explicitado por Iser nos anos 1970, e o que Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard demonstraram para a leitura literária da escola francesa: há muito a literatura não é mais o instrumento de formação, como foi na Europa do século XIX, quando a leitura dos clássicos da língua e da nacionalidade substituiu a teologia na educação adaptada à construção dos estados nacionais burgueses, função que ela teve por aqui [Brasil] até os anos 1960 (Hansen, 2005, p. 43).

O autor não deixa de marcar, ainda, que “no cotidiano das salas de aula essas belas noções estão arquivadas pelo movimento objetivo do capital, que produz a precariedade da escola pública, reproduzindo a exploração de classe” (Hansen, 2005, p. 42). As reflexões de Hansen permitem olhar, portanto, as normativas governamentais sob outro prisma: o de sua relação com a realidade das escolas. Obviamente, seria muito alentador se pudéssemos atribuir à literatura e a seu ensino um lugar privilegiado no contexto escolar e, mais ainda, se as práticas efetivas de leitura dela feitas patrocinassesem um leitor politizado, crítico, humano. Entretanto, por mais que a Lei nº 9.394/1996 insista que o ensino médio pode ser terminal ou permitir o prosseguimento dos estudos, é preciso considerar que, para muitos, ele não é terminal e nem permite o prosseguimento de estudos, já que poucos concluirão esse nível de ensino e conseguirão chegar ao ensino superior.² Desse modo, sejam as diretrizes, os parâmetros ou as orientações governamentais, tais normativas parecem esbarrar em problemas maiores, que extrapolam o âmbito mais estrito dos limites dos conteúdos de literatura – o que ensinar, como ensinar, para que ensinar. Esses problemas precisam ser pensados no âmbito da realidade escolar, aspectos que trataremos na seção seguinte ao abordar uma experiência específica de ensino de literatura, a do Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Literatura, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá durante os anos de 2011 a 2014, e sobre como tal experiência permitiu uma compreensão de alguns dilemas

² Em 2012, último ano em que o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou números absolutos (frequência) dos alunos matriculados (8.376.852) e concluintes (1.877.960) do ensino médio, apenas 22,4% dos matriculados concluíam este nível de ensino. Para os anos de 2013 a 2016, o site não apresenta o número de concluintes. Entretanto, a julgar pelo próprio número de salas de primeira série (sempre muito superior) e de terceiras séries que observamos em escolas nas quais desenvolvemos projetos (PIBID, estágio curricular supervisionado), os percentuais não devem ser diferentes daquele de 2012.

relativos ao ensino de literatura em nossos dias, em direta relação com história do ensino dessa disciplina no Brasil.

Sobre a literatura na escola: a experiência do PIBID-Literatura na Universidade Estadual de Maringá

Em 2011, iniciei um projeto de ensino a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que tinha como objetivo patrocinar a leitura de literatura em uma das maiores escolas de ensino médio da cidade de Maringá (PR). Como é princípio do PIBID, os alunos bolsistas deveriam trabalhar conjuntamente com o professor regente a fim de ter acesso a práticas de ensino efetivas. Um primeiro problema que se impôs à realização do projeto foi a definição dos conteúdos que os alunos trabalhariam. No estado do Paraná, a carga horária para a disciplina de língua portuguesa no nível médio se restringe a três horas-aulas semanais, nas quais os professores devem ensinar produção textual, análise linguística, interpretação de textos, leitura e literatura, sendo, portanto, um vasto programa para um tempo reduzido. Dada essa realidade, foi necessária uma readequação das atividades dos bolsistas do programa às necessidades do professor supervisor. A primeira restrição feita ao projeto foi a de que os alunos não poderiam trabalhar apenas literatura, mas deveriam também apresentar propostas de trabalho para produção textual, já que este era o conteúdo sobre o qual mais os pais se queixavam em relação ao desempenho dos filhos. Na impossibilidade de trabalhar com produção textual, visto que esse não era o recorte de nossa proposta, a solução foi migrar o projeto para um horário extracurricular a fim de não comprometer os conteúdos da disciplina.

Como se pode notar, um problema estrutural se colocou: o espaço e o *status* da literatura no conjunto de conteúdos de língua portuguesa. Se no passado (séc. XIX), segundo Razzini (2000), as aulas de retórica e poética chegaram até 10 horas, passando por momentos em que se estabeleceu entre 6 a 3 horas para o estudo de autores e prosadores brasileiros e portugueses, atualmente, nota-se um desprestígio da disciplina língua portuguesa no currículo do ensino médio (sobretudo no Paraná), em que essas horas foram reduzidas radicalmente em função da introdução de disciplinas novas. Ora, se o uso da linguagem é importante instrumento para acesso ao saber, e mesmo à compreensão

de outras disciplinas, essa redução não me parece pertinente e nem produtiva para o estudante. Ao mesmo tempo, o cenário da implantação do PIBID na escola evidenciou outro dado sobre ensino de literatura e escola e já presente nas constatações sobre sua história: a literatura não se constitui como disciplina autônoma. Desde o início de sua introdução na escola de nível secundário no Brasil, ela aparece como apêndice do ensino de língua, constituindo modelo de bem falar e de bem escrever. Seu caráter artístico só tardiamente entra como conteúdo escolar e, para alunos que se tornariam bacharéis em letras, como mostrou Razzini (2010). Atualmente, o cenário não é diferente: além de não ter um lugar próprio, ou seja, além de não ser disciplina autônoma, a literatura tem *status* menor em relação a outros conteúdos de língua, tais como produção textual e gramática. Por isso, a escolha da quantidade de horas a se destinar a ela fica a cargo do professor e da escola. Nesse sentido, a solicitação das professoras supervisoras para que a literatura não fosse um conteúdo exclusivo representa a constatação do pequeno prestígio da literatura entre os conteúdos de linguagens, códigos e suas tecnologias, já que não seria pertinente um projeto que trabalhasse apenas com literatura.

Outra solicitação feita pelas professoras supervisoras foi a de que os bolsistas trabalhassem com as obras do vestibular e do Processo de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade Estadual de Maringá, já que vários alunos do colégio tradicionalmente se inscrevem no processo seletivo dessa instituição de nível superior. Mais uma vez, a realidade se impôs aos ideais: não obstante a literatura não ser uma disciplina autônoma, sua manutenção na escola contemporânea está diretamente vinculada ao vestibular, como constata Hansen: “O que aparece como efetivamente importante no ensino secundário que valoriza a leitura de ficção como atividade é que as coisas que os estudantes são obrigados a memorizar da leitura ‘caem no vestibular’. O vestibular é o *telos* da leitura secundária de ficção” (Hansen, 2005, p. 42-43). Assim, se à literatura resta um lugar, esse é resguardado pela pressão dos exames de acesso ao ensino superior, tal como acontecia no passado e atualmente, seja por força do Enem, seja dos vestibulares. A diferença residual está no fato de que, atualmente, o tempo para essa tarefa é bem menor, o que permite compreender os usos frequentes de resumos que substituem a leitura integral dos textos e os tantos esquemas

mnemônicos sobre estilos de época, características de autores e de obras que mais afastam do que aproximam os alunos da leitura da literatura.

Após a resolução desse “dilema” inicial, o projeto foi reformulado para atender às demandas dos professores: a fim de não comprometer o cumprimento dos objetivos de ensino em relação à língua portuguesa, o projeto passou a ser desenvolvido em forma de oficinas oferecidas no contraturno, nas quais se podia trabalhar, exclusivamente, com conteúdos de literatura. Ao mesmo tempo, os conteúdos a serem trabalhados foram delimitados a partir do Programa de Avaliação Seriada (PAS), da Universidade Estadual de Maringá, uma vez que, se fosse outro, não atrairia os alunos para um horário extra-aulas.

Contudo, outras questões surgiram ao longo de sua execução. Uma delas relacionava-se ao acesso dos estudantes aos textos literários. Muito embora as listas do vestibular e do PAS estivessem vigorando há dois anos, a biblioteca da escola não dispunha de exemplares suficientes para os alunos. E, devo acrescentar, tratava-se de escola do centro da cidade, com mais de 50 anos de funcionamento, o que poderia pressupor uma boa biblioteca, sobretudo após as políticas de acesso ao livro como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que enviou livros para escolas públicas regularmente desde 2009. Sem biblioteca, sem a possibilidade de solicitar a compra dos livros num contexto de escola pública, o PIBID precisou arcar com materiais em forma de cópias para o desenvolvimento do projeto.

Considerando que a literatura abarca um conjunto variado e numerosíssimo de textos, e que programas como o PNBE enviam apenas um exemplar dos livros de seus acervos para as escolas, é necessário e urgente que se considere a ausência da literatura em sua materialidade na escola como um problema de seu ensino. Como ler, se o impresso não está nas mãos do estudante? Parece ser um problema menor, mas absolutamente limitador do trabalho com literatura em sala de aula³ e que não se resolve com livro didático ou mesmo com textos digitalizados, já que o livro não apresenta textos completos a não ser

³ Na última versão da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015/2016), o acesso aos livros por meio de compras representou 43%, ao passo que o acesso por meio de empréstimos, xerox e distribuição governamental, juntos, representam os maiores percentuais de acesso ao livro. Ao mesmo tempo, ao se analisar o perfil dos compradores, nota-se que a posse de livros aumenta conforme aumenta a renda dos consumidores. Assim, a maior parcela dos livros comprados pertence a famílias que têm renda familiar entre 5 a 10 ou mais de 10 salários mínimos (Instituto Pró-Livro, 2016).

que se trate de gêneros de menor extensão, e textos digitalizados não são acessíveis a todos os alunos. Além disso, ficam de fora do livro didático todas as narrativas longas, o teatro, as formas épicas e outros, não porque o livro didático seja ineficaz, mas porque, enquanto suporte ou materialidade, é impossível que possa reproduzir tais textos. Sua longa e profícua história na escola brasileira aponta para sua eficiência, evidentemente, mas, no caso do ensino de literatura, o livro didático não resolve todos os problemas. Observo, portanto, que a materialidade do texto literário e o acesso a ele constituem problemas para os quais as normativas governamentais sequer acenam e cuja solução depende não só do desenvolvimento e da continuidade de políticas de acesso ao livro, mas também da melhora das condições econômicas do brasileiro, a fim de que a miséria material não imponha aos indivíduos barreiras culturais.

Como o número de alunos inscritos nas oficinas não era grande, foram utilizadas verbas de custeio do programa PIBID para aquisição de cópias dos textos literários que foram utilizados pelos alunos nas aulas. Assim, os alunos puderam ter acesso, por exemplo, a sermão integral de Padre Antonio Vieira, a contos integrais da obra *Negrinha*, de Monteiro Lobato, e a outros que faziam parte do PAS da UEM.

Outro problema enfrentado, e o mais grave deles, foi a dificuldade de os alunos interagirem, efetivamente, com os textos, sobretudo no caso de alunos dos primeiros anos, já que, atualmente, os programas de literatura das escolas privilegia a ordem cronológica de autores e obras. Assim, as obras mais antigas e, portanto, aquelas das quais os alunos estão mais distantes historicamente, socialmente e linguisticamente são as que eles devem estudar primeiro. Sendo assim, alunos do primeiro ano, cuja faixa etária gira em torno de 14 e 15 anos, precisavam ler autores como Padre Antonio Vieira, Gregório de Matos ou Cláudio Manuel da Costa. Além das dificuldades culturais e históricas para o acesso a autores como esses, os alunos apresentaram dificuldades de leitura, no plano da decodificação propriamente dita, ou seja, de compreensão linguística do texto. Observando a questão da adequação dos programas de literatura à faixa etária dos estudantes, cabe uma reflexão sobre sua real pertinência e, mais ainda, sobre a legibilidade de textos literários mais antigos pelos leitores reais da escola.

Considerando que a leitura literária, como pressupõem os documentos governamentais, alinha-se ao modelo de leitura construído ao longo do desenvolvimento da crítica e da historiografia,

ela se torna uma prática que precisa ser aprendida, logo, deve ser ensinada por leitores mais experientes. Demanda tempo de formação do leitor a fim de que ele possa se colocar minimamente como o destinatário intratextual imaginado pelo autor textual, para que possa compreender os artifícios de fingimento construídos no texto, tal como pressupõe Hansen (2005). Tal leitura implica um nível de formação do leitor para o qual a escola pública brasileira não tem oferecido condições, seja em termos de quantidade de horas aula destinadas ao ensino de literatura, seja em relação às possibilidades materiais de acesso aos textos, seja em relação ao preparo do professor.

No caso específico do PIBID, esse problema não pode ser resolvido de forma completa, uma vez que as horas destinadas às oficinas não foram suficientes para contornar as dificuldades de leitura, no nível da decodificação textual, de alguns alunos. Quanto ao preenchimento das lacunas históricas, culturais e estéticas entre o passado dos textos e o presente dos leitores reais (alunos), foram utilizados materiais didáticos que tinham como objetivo construir um panorama das circunstâncias de produção do texto a partir do uso de formas não verbais, tais como imagens, música, fotografias, além de informações ofertadas pelos bolsistas PIBID aos alunos antes e durante as leituras dos textos literários. Creio que as dificuldades de leitura do texto literário não foram totalmente sanadas com a aplicação desses recursos didáticos, sendo apenas formas paliativas de lidar com o problema. A leitura literária pressuposta nas normativas governamentais pressupõe, necessariamente, docentes que tenham formação especializada a fim de produzir, na escola, junto a adolescentes entre 14 a 18 anos, uma leitura adequada da literatura que possa ter sentidos estéticos, culturais e sociais para os alunos.

Num balanço da experiência vivida no interior do projeto PIBID-Literatura, creio que esse modelo de leitura, bem como o repertório de textos selecionados para o ensino da literatura na escola, constituíram os maiores problemas enfrentados e, arrisco dizer, são os maiores problemas do ensino de literatura na escola. Com relação ao modelo de leitura, não creio que deva ser outro, uma vez que o texto literário pressupõe, em sua constituição estética, uma abordagem que implica a reconstituição de seu contexto estético, histórico e mesmo de seus modelos (gêneros) de criação. Quanto ao repertório, creio que a inversão da ordem cronológica ou mesmo uma abordagem temática dos

textos poderiam resultar produtivas, na medida em que favoreceriam a aproximação entre os textos e leitores atuais.

Como se nota, os problemas enfrentados pelo PIBID-Literatura da Universidade Estadual de Maringá, que se situaram, todos, no âmago da vida escolar, são apenas tenuamente discutidos pelas normativas governamentais. A desconsideração desses aspectos é o que leva o legislador educacional ao estabelecimento de objetivos para o ensino da literatura que, no caso de muitas escolas públicas espalhadas por nosso país, tornam-se inalcançáveis ou improváveis. As causas desse déficit entre metas e resultados encontram-se, como tentei mostrar por meio do exemplo do projeto PIBID, na inadequação dos conteúdos de língua portuguesa à carga horária insuficiente destinada a essa disciplina e a seu pouco prestígio como disciplina, nas carências formativas do professor e mesmo dos alunos, na inadequação dos conteúdos de literatura à faixa etária dos estudantes e até nas dificuldades de acesso à materialidade dos textos.

Entre a história e a experiência escolar: algumas considerações sobre o ensino de literatura no Brasil na atualidade

Embora seja um dos conteúdos mais antigos dos currículos brasileiros do ensino secundário, a literatura não é – e dificilmente se tornará – uma disciplina autônoma nas diretrizes governamentais brasileiras ou nas práticas cotidianas da escola. Sua presença nos programas de língua portuguesa sempre teve, ao longo do tempo, e continua a ter uma relação de subordinação a outros conteúdos, como análise linguística ou produção textual. No contexto contemporâneo, essa permanência se dá, quase exclusivamente, em função das provas de acesso ao ensino superior (Enem e vestibulares), nas quais a leitura literária prevista em nada se diferencia da leitura de textos referenciais.⁴

A perspectiva histórica e empírica com a qual este texto se comprometeu evidenciou que, ao longo do tempo, a disciplina língua portuguesa/literatura teve uma ascensão até as décadas de 1950/1960, quando língua e literatura foram conteúdos que serviram ao projeto de

⁴ Em sua tese de doutorado, Patrícia B. Tiuman analisou avaliações externas aplicadas a estudantes brasileiros, especificamente Enem, Enade e o vestibular da Universidade Estadual de Maringá, constatando que tais provas propõem uma leitura de textos literários na qual a abordagem proposta os equipara a textos referenciais desarticulados de seu contexto histórico-estético.

fortalecimento de uma identidade nacional e cultural, ao mesmo tempo em que ainda era possível ensiná-la enquanto um modo de formação do leitor crítico, politizado e humanizado.

Os tempos modernos, carregados de premências capitalistas, amenizaram no espírito das leis (diretrizes, orientações, parâmetros) o caráter formador da literatura e muitas delas, sobretudo a Lei nº 9.394/1996, emergiram carregadas de claro alinhamento às políticas do capital, segundo as quais a escola deve ser pensada para produzir trabalhadores aptos ao mercado. Nesse contexto, vale pensar que o lugar – pequeno – dado à literatura tem relação direta com o sistema neoliberal que relaciona posses materiais como o único qualificativo dos “homens de bem”, descartando outros bens simbólicos de natureza cultural ou mesmo moral e ética, contra o qual o caráter humanizador e formador da literatura poderia ser um bom antídoto.

Embora os pressupostos da leitura literária sejam bastante específicos, esta análise summarizada da história e das normativas governamentais atuais sobre a literatura permitiu ver que o espaço da leitura é pequeno, mas pode ser um espaço de resistência. Se escola e governo pudessem priorizar as condições para o desenvolvimento de uma leitura da literatura que resultasse em diálogo crítico e estético entre estudantes e textos não tão distantes temporalmente deles, a literatura ainda poderia reaver o espírito crítico de leitura que esse ensino já teve. Para isso, a formação docente é fundamental, o acesso aos livros precisa ser promovido e, quem sabe – já que as provas de acesso ao ensino superior continuam a nortear os programas das escolas, – as universidades (e seus professores de literatura) poderiam repensar listas de autores e obras escolhidos e a leitura deles pretendida.

Enfim, o que o cotejo da história e da experiência no espaço escolar por meio do projeto PIBID propiciou foi o conhecimento da realidade escolar, no caso do ensino de literatura, evidenciando que, depois de um movimento de valorização, a literatura perdeu *status* na escola brasileira contemporânea e os problemas estruturais a ela relacionados (acesso ao livro, modos de leitura pretendidos, *status* na escola) permanecem ao longo da história. Ao mesmo tempo, o olhar para a realidade escolar permitiu perceber que tanto aqueles que produzem as normativas governamentais quanto aqueles que escolhem os textos literários dignos de serem lidos e a leitura adequada a se fazer deles parecem não ter a proximidade necessária com a vida escolar. Um

olhar mais atento a essa realidade – à qual pesquisas dos inúmeros departamentos de Letras poderiam se dedicar – talvez pudesse indicar caminhos no Brasil incerto de hoje, no qual, para o destino da literatura, infelizmente, não há bons presságios.

Referências

- BRASIL (1996). Ministério da Educação. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Disponível em: <<https://goo.gl/thLHn2>>. Acesso em 18 mai. 2017.
- BRASIL (1998a). Ministério da Educação. *Parecer CEB/CNE nº 15/98, aprovado em 1º de junho de 1998*. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. Disponível em: <<https://goo.gl/ket4H1>>. Acesso em: 18 maio 2017.
- BRASIL (1998b). Ministério da Educação. *Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. Disponível em: <<https://goo.gl/sj6eFR>>. Acesso em: 18 maio 2017.
- BRASIL (1999). Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília.
- BRASIL (2006). Ministério da Educação. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília. Disponível em: <<https://goo.gl/ZQyx3x>>. Acesso em: 18 maio 2017.
- DE CERTEAU, Michel (1994). Ler: uma operação de caça. In: DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. São Paulo: Vozes. p. 259-270.
- DUARTE, Newton (2011). A aproximação da psicologia vigotskiana ao lema “aprender a aprender” é uma estratégia ideológica. In: DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados. p. 1-32.
- HAIDAR, Maria de Lourdes (1972). *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo; Edusp.
- HANSEN, João Adolfo (2005). Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras. p. 13-44.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO (2016). *Retratos da Leitura no Brasil: 4ª versão da pesquisa*. São Paulo. On-line. Disponível em: <<https://goo.gl/dSQViC>>. Acesso em: 20 maio 2017.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório (2000). *O espelho da nação: a “Antologia Nacional” e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório (2010). História da disciplina português na escola secundária brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 3, n. 4, p. 43-58, jan./jun. Disponível em: <<https://goo.gl/FZhZGJ>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

TIUMAN, Patrícia Elisabel (2017). A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o vestibular, o Enem e o Enade de Letras. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien. Disponível em: <<https://goo.gl/xzDqGC>>. Acesso em: 15 maio 2017.

Recebido em 24 de maio de 2017.

Aprovado em 4 de novembro de 2018.

resumo/abstract/resumen

Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar

Mirian Hisae Yaegashi Zappone

No Brasil de hoje, marcado por tempos de reforma de ensino (em vários níveis), de supressão de disciplinas, de alterações de carga horária, mas, ao mesmo tempo, de desenvolvimento de programas (como o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência - PIBID) que visam incentivar a docência de disciplinas em extinção como física, matemática química e mesmo de língua portuguesa, mais do que nunca, parece ser importante recuperar a história a fim de compreender a função das disciplinas escolares e na escola e na sociedade e o *status* que a elas se tem dado no momento contemporâneo. Este é o percurso que pretendo seguir ao discutir, especificamente, a história, ainda que sucinta, do ensino de literatura no Brasil, à qual se somarão algumas constatações feitas sobre o ensino de literatura em situação escolar a partir do PIBID, implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a partir de 2008.

Palavras-chave: literatura, ensino médio, história, PIBID.

Literature in the Brazilian high school: history, norms and experience in the school

Mirian Hisae Yaegashi Zappone

Contemporary Brazil is experiencing teaching reforms at all levels: elimination of disciplines, changes in teaching load as well as by the creation of educational programs (for instance, the Institutional Program for Teaching-Enhancing Scholarships - PIBID) that promote the teaching of threatened disciplines such as Physics, Mathematics, Chemistry and even Portuguese. It is thus important to recover the country's pedagogical history so that the function of disciplines in school and in society and the status currently attribute to them can be properly understood. This article discusses the history of the teaching of literature in Brazil. The discussion will be backed by statements on the teaching of literature in schools since the 2008 establishment of the PIBID by the Coordination for the Upgrading of Personnel in Higher Education (Capes).

Keywords: literature, high school, history, PIBID.

Literatura en la escuela brasileña: historia, normativas y experiencia en el espacio escolar

Mirian Hisae Yaegashi Zappone

En el Brasil de hoy, marcado por tiempos de reforma de la enseñanza (en varios niveles), de supresión de disciplinas, de alteraciones de la carga horaria, pero al mismo tiempo de desarrollo de programas (como el Programa Institucional de Becas de Incentivo a la Docencia - PIBID) destinados a fomentar la enseñanza de las disciplinas en peligro de extinción como la física, la química, las matemáticas e incluso el portugués, parece importante más que nunca, recuperar la historia con el fin de entender la función de las materias escolares y el estatus que se les ha dado en el momento contemporáneo en la escuela y en la sociedad. Este es el recorrido que pretendo seguir al discutir, específicamente, la historia, aunque sucinta, de la enseñanza de literatura en Brasil a la que se sumarán algunas constataciones hechas sobre la enseñanza de la literatura en situación escolar a partir del PIBID, implantado por la Coordinación de Perfeccionamiento Personal de Nivel Superior (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes) a partir de 2008.

Palabras clave: literatura, escuela secundaria, historia, PIBID.