

O QUE SÃO OS PCN?

O que afirmam sobre a Literatura?

Alaim Souza Neto (UDESC) - alaimsatc@yahoo.com.br

RESUMO:

O artigo é um recorte da nossa dissertação de mestrado: "Formação do leitor e cânone literário: relações entre as *Orientações Curriculares* e as práticas docentes" (NETO, 2008). A pesquisa teve como objetivo investigar as atuais abordagens teóricas e práticas sobre leitura, cânone e ensino de literatura presentes no documento. A exposição do objetivo educacional dos PCN e seu debate, seguido da abordagem da concepção de leitura literária no ensino fundamental e por fim no ensino médio são as três grandes discussões do artigo. A metodologia utilizada foi uma análise documental dos discursos presentes nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006). Como conclusão, é evidente que os PCN+ (2002) não conseguiram resolver a falta de clareza e discussão teórica que os PCNEM (1999) apresentaram. Essa e outras questões são apresentadas no artigo.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Letramento Literário; Orientações Curriculares.

WHAT ARE PCN? WHAT SAY ABOUT THE LITERATURE?

ABSTRACT:

The article is an excerpt from the essay "Reader education and the literary canon: the relationship between curriculum guidelines and teaching practices" (NETO, 2008). The research aimed to investigate the current theoretical and practical approaches on reading, teaching and canon of literature in the document. Exposing the educational objective of the PCN and their debate, followed by the design approach of literary reading in elementary school and eventually in high school are the three main arguments of the article. The methodology used was a documentary analysis of discourses present in the Curriculum Guidelines for Secondary Education (BRAZIL, 2006). In conclusion, it is evident that the PCN + (2002) failed to resolve the lack of clarity and theoretical discussion that PCNEM (1999) submitted. This and other questions are presented in the article.

Keyword: Teaching Literature; Literary Literacy; Curriculum Guidelines.

Debates em Educação

Este artigo é resultado de um recorte de nossa dissertação de mestrado que tem como título “FORMAÇÃO do LEITOR e CÂNONE LITERÁRIO: relações entre as *Orientações Curriculares* e as práticas docentes”. Grosso modo, nossa justificativa para análise dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais - foi compreender qual sua relevância e recepção no cenário da educação brasileira, depois de passados quinze anos de sua implementação.

Sabe-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados por um grupo de especialistas da educação ligados ao Ministério da Educação (MEC). Contudo, pretendemos ressaltar o objetivo educacional com que o documento foi elaborado e implementado, visto que já se conhece bastante do cenário político-econômico que demandou o surgimento dos PCN. A exposição do objetivo educacional desses parâmetros e seu debate, seguido da abordagem da concepção de leitura literária no ensino fundamental e, por fim, no ensino médio, são as três grandes discussões que faremos neste artigo.

Iniciamos, então, pela primeira: o propósito dos PCN em relação à educação brasileira. Segundo o Ministério da Educação, visavam a tornar-se uma referência para elaboração dos currículos escolares, como também servir de subsídio para elaboração das propostas curriculares estaduais e municipais. Os PCN são, portanto, uma proposta do Ministério da Educação para a educação escolar brasileira tornar-se eficiente, fornecendo limites e condições de funcionamento para os currículos na escola, bem como os mínimos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas.

São referenciais para todas as escolas do país a fim de que elas garantam aos estudantes uma educação básica de qualidade. Em suma, o objetivo é afiançar que crianças e jovens tenham garantia de acesso aos conhecimentos necessários e possam integrar-se na sociedade globalizada como cidadãos participativos e conscientes de suas responsabilidades (BRASIL, 1998). Segundo os próprios PCN, seu objetivo principal é de:

Debates em Educação

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997a, p. 7).

Todavia, quando esses documentos são abordados, antes precisamos reconhecer de quais PCN estamos tratando, pois esses se apresentam em três grandes grupos: os de ensino fundamental para o I e II ciclos, editados em 1997; os de ensino fundamental para o III e IV ciclos, em 1998; e os de ensino médio (PCNEM), em 1999. É esse último documento (PCNEM), desdobrado em outro documento conhecido como *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, editado em 2006, que problematizamos em nossa pesquisa.

Embora a análise documental principal do problema da pesquisa seja feita sobre as discussões teóricas da última edição dos parâmetros, intitulado de *Orientações Curriculares* (2006), fizemos também a leitura dos demais livros dos PCN. Fizemos isso porque eles constituem o início do processo de elaboração do *rol* de PCN e era fundamental compreender o pensamento engendrado em todos os documentos.

Dessa forma, a fim de situar a problemática da nossa pesquisa, como os discursos das *Orientações Curriculares - Ensino Médio* (2006) problematizam a relevância do cânone literário no processo de formação do leitor, abordaremos, na sequência, a segunda e terceira discussões, a que propusemos no início deste item: das relações, contradições e convergências da leitura literária no ensino fundamental e por fim no ensino médio.

Foram algumas dessas, principalmente, as contradições, que levaram o Ministério da Educação a editar outra versão do documento anos mais tarde. Mas, podemos nos questionar sobre o que pode ter acontecido no PCNEM (1999) que mereceram novas produções como os PCN+ (2002) e as *Orientações Curriculares* (2006)? Para compreender o porquê dessa reedição pela perspectiva do ensino de

Debates em Educação

literatura, discutiremos a concepção de leitura literária, primeiramente nos PCN de ensino fundamental (1997b e 1998) e, por último, nos PCNEM (1999).

Como sabemos, a educação básica no Brasil compreende desde o primeiro ciclo do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Dessa maneira, é importante que se conheça e se discuta toda a concepção de leitura literária presente no documento para que não corramos o risco de ter uma concepção fragmentada e equivocada do processo de letramento literário durante a etapa final da educação básica do indivíduo: o ensino médio.

Iniciando a análise pelo primeiro livro dos PCN (1997b), deparamo-nos com a especificidade curricular da disciplina de Língua Portuguesa e, por sua vez, da Literatura inseridas numa esfera maior que é a linguagem. Segundo os próprios PCNEM;

[...] muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam (BRASIL, 1999, p. 144).

Todavia, podemos nos perguntar: mas por que a linguagem? Considerando a velocidade, a quantidade e a baixa qualidade de informações que circulam no mundo contemporâneo, a lei nº 9.394/96 critica a fragmentação do saber e estimula a prática de um ensino que aproxime e integre as áreas do conhecimento. Para isso, sugere um ensino contextualizado e interdisciplinar, voltado para o exercício da cidadania, no qual o aluno seja efetivamente o protagonista do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a linguagem ou as linguagens passam a ser vistas como um importante meio tanto para a construção de significados e conhecimentos quanto para a constituição da identidade do estudante. Além disso, a linguagem verbal passa a ser por excelência a ferramenta natural da interdisciplinaridade.

Debates em Educação

De acordo com os PCN (1998, p. 20), “os homens e as mulheres interagem pela linguagem.” Podemos dizer, em poucas palavras, que a linguagem assim se definiria como uma prática social que se realiza nos diversos grupos sociais. Esse comprometimento em relação à linguagem justifica-se no documento por se perceber uma preocupação adequada ao objetivo de exercitar a cidadania, visto que esse exercício necessita do cidadão que tenha a capacidade de “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 23).

Junto com a concepção de linguagem que os PCN de Língua Portuguesa denotam, está presente nos discursos oficiais uma preocupação com a formação do leitor na escola. Reconhece-se, assim, o texto escrito como unidade básica no ensino e da interação no processo de ensino-aprendizagem. Entre os tipos de textos, estão também os textos literários. Em síntese, o processo epistemológico para compreensão da linguagem faz uso da junção da concepção de aprendizado da língua e da literatura para atender ao objetivo de incorporação da cidadania pelo indivíduo. Na prática, o que acontece é a presença do texto literário no processo de formação do leitor subalternamente a uma perspectiva maior de ensino da linguagem. Na concepção dos parâmetros;

[...] interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Pela análise dos PCN (1997a, 1998), vemos ainda que, pela sua concepção de leitura, “não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra” (BRASIL, 1998, p. 69), fazendo-nos constatar que a leitura tem sua concepção ampliada em relação àquela vista como um processo educativo que terminava na alfabetização, como aconteceu por muito tempo.

Isso porque, embora não percebamos, estamos lendo e escrevendo até nas menores ações realizadas. Daí a importância de saber ler e escrever a fim de que

Debates em Educação

possamos participar plenamente como cidadãos ativos desse sistema de escrita na sociedade, seja trabalhando, atuando, agindo, transformando etc. Com essa consciência, descobrimos e alargamos nossas representações do mundo, ou seja, colocamos em análise os conteúdos de nossas experiências a fim de questioná-los e, se necessário, transformar esses conteúdos. Os PCN compreendem a concepção de letramento como

[...] um produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam atividades específicas de ler ou escrever (BRASIL, 1997b, p. 23).

De fato, a presença da escrita e da leitura se fizeram e fazem de muitas formas, conforme a atividade, a finalidade e a situação, e entre as esferas que se formam pelo sistema de escrita podemos nos encaixar em qualquer uma delas ou, ainda, em todas: em nossa vida doméstica, pagando contas, cumprindo horários, escrevendo bilhetes; em nossa vida íntima e relacionamento pessoal, escrevendo diários, pensamentos, cartas; no recebimento de informações, pela TV, rádio, leitura; em nossa formação e instrução, como atividades escolares; em atividades laborais e profissionais, acessando manuais, blocos, cheques; em atividades sociais, no clube, na igreja, no sindicato etc.

Vemo-nos, assim, sem querer, obrigatoriamente inseridos num mundo em que as atividades são quase todas mediadas pelo escrito. Essa configuração social contemporânea exige dos sujeitos que dela participam diferentes “possibilidades” de leitura e de escrita. Dessa forma, a concepção de leitura precisa ser um processo contínuo, infinito em que o que vale é o *saber fazer uso do ler e escrever* (SOARES, 2004).

Logo, vê-se que o cidadão letrado em vez do alfabetizado, o que sabe praticar a leitura e a escrita, está sim mais preparado a participar do mundo em que vive porque conhece e se posiciona perante as transformações que decorrem do

Debates em Educação

aparecimento das diferentes tecnologias, exigências sociais e inserção das infinitas informações culturais.

Mas a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem – que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado – não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social (BRASIL, 1997b, p. 34).

A concepção de letramento dos PCN (1997) tem como referência a abordagem interacionista da linguagem, a qual é muito presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, principalmente, quando no tratamento dado ao texto ao afirmar que esse “não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos” (BRASIL, 1998, p. 70). Destaca-se, assim, a função social do leitor na produção de outros sentidos. A junção da concepção de letramento e abordagem interacionista da linguagem resulta na idéia de que um cidadão letrado deve ser um leitor competente entendido como aquele que;

[...] sabe selecionar, dentre os vários textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p. 70).

Todo o trabalho de formação do leitor, a partir da concepção de leitura dita acima, deve fornecer aos alunos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental os seguintes valores e atitudes:

☐ interesse, iniciativa e autonomia para ler textos diversos adequados à condição atual do aluno;

☐ interesse pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte;

Debates em Educação

☒ interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo;

☒ interesse por trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e considerando os novos dados recebidos;

☒ interesse por freqüentar os espaços mediadores de leitura – bibliotecas, livrarias, distribuidoras, editoras, bancas de revistas, lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores –, sabendo orientar-se dentro da especificidade desses espaços e sendo capaz de localizar um texto desejado (BRASIL, 1998, p. 64).

A função social da leitura, assim, terá sido mais completa se o leitor puder atuar com maior autonomia nessa sociedade, haja vista que a leitura de diferentes tipos de textos fornece ao indivíduo a possibilidade de uma formação de cidadãos/leitores críticos capazes de avaliarem o que leem.

Uma vez que evidenciamos a preocupação dos PCN com a leitura, poderíamos questionar se este documento tem as respostas para a seguinte pergunta: quais os textos que precisam ser lidos e oferecidos aos alunos na escola. São todos? Os literários? Os não-literários? Decerto que os parâmetros traduzem em seus discursos uma preocupação com a especificidade da leitura literária.

Encontramos nos PCN a valorização do texto literário quando afirmam que ele ultrapassa e transgride os planos da realidade “para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p. 26).

O texto literário pode não ensinar nada, nem se pretender a isso; mas seu consumo induz a “algumas práticas socializantes que, estimuladas, mostram-se democráticas porque são igualitárias” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 19). Nesse sentido, a democracia é entendida como um alargamento da oferta de bens culturais e abertura de horizontes sócio-intelectuais em que o texto literário pode servir de suporte e motivação. Os PCN enunciam que;

Debates em Educação

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta (BRASIL, 1997b, p. 23).

Dessa forma, vemos na literatura, ou melhor, no texto literário, a possibilidade de formação para o indivíduo, a qual é contínua, incessante e até mesmo interminável. Ou seja, pelo texto literário temos uma dinâmica infinita envolvida e que se movimenta conforme as mutações e as contradições históricas, políticas e sociais. Somos cientes, pela leitura, de que as formas de conhecimento não se esgotam e que a ideia de que o homem possa apossar-se da totalidade dessas formas de saber é ilusória.

A leitura literária, por sua vez, como ato cultural, não se esgota na educação formal. Como modo de conhecimento, exige uma relação constante com o leitor, da mesma forma que a leitura do mundo. Confiamos a partir das relações histórico-culturais que os caminhos que levam o leitor ao conhecimento e à crítica são estabelecidos nas relações do homem com o seu meio cultural impregnado de visões de mundo, por isso não podemos negar o valor do conhecimento produzido a partir da leitura dos livros literários.

No momento em que falamos da função da leitura, enfatizamos que os PCN de Língua Portuguesa, do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, têm uma preocupação com a literatura, pois contemplam no ensino de língua portuguesa a leitura de contos, novela, romance, poema, texto dramático, canção (BRASIL, 1997a, 1998). Essa “diversidade textual”, não só garantirá a formação de leitores, mas sim de “leitores competentes” (BRASIL, 1997b, p. 55). Ainda, segundo os PCN a questão do ensino da literatura ou da leitura literária é particular e singularizada porque envolve:

Debates em Educação

[...] um exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do 'prazer do texto', etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997b, p. 37-38).

A citação acima se centra na problematização da relação entre a leitura literária e a sua escolarização, ou seja, uma tensão estabelecida entre um discurso pedagógico e um discurso literário. De fato, essa reflexão nos leva às relações e contradições entre a literatura e sua escolarização, mas não é nossa intenção primordial problematizá-la aqui.

Por sua vez, tal tensão acaba fornecendo elementos primordiais para compreender os distanciamentos entre a elaboração de um documento, ou seja, a teoria e a aplicação desse mesmo documento na escola, ou melhor, a prática. Poderíamos dizer que a tensão entre esses discursos se traduz no dia-a-dia, nas dificuldades que o professor tem para trabalhar os textos literários na escola.

Discutir essa questão é sempre um projeto de muita ousadia e polêmica, pois demanda discutir o ensino de literatura e sua função social na escola. Contudo, faremos isso em outro momento. Por enquanto, atemo-nos a compreender que nesses parâmetros curriculares a língua e a literatura interagem para, juntas na escolarização do gênero textual, fornecer aos leitores, além do contato com uma das manifestações da arte, o reconhecimento das questões do dia-a-dia, das atitudes do outro e de si próprio, situando-se sempre na história.

Querendo finalizar a questão que problematiza a presença da leitura literária nos PCN do terceiro e quarto ciclos (1998), resumimos que a questão se centra numa preocupação do Ministério da Educação com a formação de leitores nesses

Debates em Educação

citados níveis escolares. Segundo os próprios PCN (1998), é nessa fase que muitos dos alunos desistem de ler “por não conseguirem atender às demandas de leitura colocadas pela escola” (p. 71). Acrescentam que cabe à escola “organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real” (p. 71).

E a quais textos estaria o Ministério da Educação referindo-se quando fala em textos de maior complexidade? Podemos afirmar que são os literários? São esses que podem conduzir os leitores à tão valorizada real complexidade? São questionamentos como esses que permeiam todo tempo nossa pesquisa, já que nossa questão central na dissertação é a relevância do cânone literário no processo de formação do leitor.

Finalizada a discussão que aborda a concepção de leitura literária no ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos), o que podemos afirmar dessa discussão no ensino médio contemplada nos PCNEM (1999)? São as mesmas intenções que se revelam tanto na elaboração dos PCN do ensino fundamental como do ensino médio em relação ao ensino da leitura literária? Ou seja, o ensino de literatura no nível médio também é abarcado pela perspectiva de ensino da linguagem como no nível fundamental? É em torno dessa discussão que nos debruçamos a seguir.

Começemos por afirmar que os PCNEM (1999) na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” tiveram sua recepção pelas escolas de forma bem menos impactante em relação à entrega dos PCN do ensino fundamental (1997b, 1998), visto já estar a escola preparada a receber o documento. Uma das razões dessa baixa repercussão, segundo críticos e teóricos desses documentos, foi a sua extensão, já que concebe um novo ensino de língua e literatura, mas sem desenvolvimento teórico que permitisse aos professores repensarem suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2002).

Localizando o ensino de Língua Portuguesa, o documento apresenta uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, com citações de Mikhail Bakhtin. Entretanto, ao expor a função das linguagens, os PCNEM afirmam que:

Debates em Educação

Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; é saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção (BRASIL, 1999, p.135).

Além das diferentes concepções que se estabeleceram para a função da linguagem como sendo um “meio de expressão, informação e comunicação”, diferentes em relação ao que se estabelecia no cenário educacional anterior a essa época (1997, 1998, 1999) e resultado de reflexões do pensamento pedagógico de Bakhtin, como poderiam os professores conhecer o pensamento desse teórico sobre os gêneros do discurso, tão recente nas discussões da época?

Será que o contexto em que se inserem os professores de Língua Portuguesa foi levado em conta? É difícil imaginar que em apenas quatorze páginas referentes aos “conhecimentos de língua portuguesa” pudessem existir subsídios suficientes ao professor a fim de que ele pudesse refletir sobre suas metodologias de ensino de língua e literatura.

O jogo de forças que se mostra em resposta ao exposto acima foi comum a uma boa parte dos professores e teóricos da educação em todo o país. Primeiro, pela insuficiência teórica que explicasse o que se desejava; segundo, porque criticava o ensino de gramática e literatura até então; terceiro, e a mais importante nesta pesquisa, por considerar o ensino de literatura como uma entre as muitas linguagens, sem qualquer especificidade.

As citações relativas à literatura foram duas:

[...] A confusão entre a norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa-de-força incompreensível. Os estudos literários seguem no mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado

Debates em Educação

de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (BRASIL, 1999, p. 137).

Os conteúdos tradicionais de ensino da 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. 139).

É fato que os PCNEM (1999) abordam questões importantíssimas, porém não as desenvolvem. Segundo os PCNEM, será que Paulo Coelho é tão importante como Machado de Assis? E a história da literatura seria um conteúdo tradicional? Baseado em quê? E mais, o que poderia se dizer sobre a restrição do ensino de literatura à leitura? Em que consistiria, então, esse novo ensino de literatura? São muitos os questionamentos que ficam sem respostas. O documento infere, também, que o professor deve promover “leituras” de textos literários, sem dizer sob quais critérios de seleção.

No quadro da página 145, encontramos duas habilidades relacionadas à literatura:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos, contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).

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. (BRASIL, 1999, p. 145).

A primeira habilidade é coerente com uma perspectiva de enunciação da linguagem, entretanto aborda textos em geral, literários e não-literários. Já, a segunda habilidade pode levar o professor a questionar se o modo pelo qual vem ensinando literatura atinge ou não o que se espera. Mas, quais os subsídios que o documento oferece para que se faça isso de maneira eficaz? Nenhum ou quase nenhum,

Debates em Educação

poderíamos dizer. Quanto à citação que afirma recuperar “as classificações preservadas e divulgadas”, o que poderia ser? Classificar autor/obra? Se for isso, o que então consistiria a novidade de ensino da literatura? Se não for, o quê e como fazer, então? O que se constata é a falta de clareza em relação ao ensino de literatura, mais a pouca relevância do ensino desse saber na escola.

Inúmeras foram as críticas de escritores brasileiros e da própria academia em relação a pouca importância para a literatura na escola. Tudo, ainda, somado à falta de uma explicação clara em relação ao ensino dessa literatura. Entre as muitas manifestações de indignação, citamos as palavras de duas professoras da USP, Neide Rezende e Maria Helena Nery Garcez, que se manifestam no Jornal da USP em relação aos PCNEM (1999):

[...] no ensino médio, os PCNs “não são parâmetros de nada. São genéricos e tocam de forma muito ruim no ensino de literatura. As escolas se reúnem, tentam entender o que não é possível entender”. A professoras dizem que está em jogo um novo modelo de literatura, que antes se prendia muito a épocas e autores, sem que o aluno entrasse em contato direto com os textos. Esse é um modelo fragmentado do século 19, que poderia ser mais apropriadamente considerado ensino da história da literatura. [...] ‘caímos no extremo oposto de negligenciar e dar pouca ênfase aos estudos literários que fazem, assumir posições analíticas, críticas, amadurecer, em suma’ (JORNAL DA USP, 2000, p. 12).

O que as professoras afirmam em relação aos estudos literários tem uma relevância não só no contexto histórico de ensino da literatura e sua relevância no currículo escolar, mas também para outras questões relativas, visto abordar e problematizar uma preocupação com a importância do cânone literário num processo de formação do leitor durante o período escolar.

A repercussão foi tão intensa a respeito dessa lacuna nos estudos da linguagem, que suscitou a publicação de um novo documento pelo MEC, chamado de complementar aos parâmetros do ensino médio: PCN+ (2002). A elaboração do novo documento teve a coordenação de Carlos Emílio Faraco, contudo, mesmo tendo sido

Debates em Educação

feitas inúmeras *correções*, por assim dizer, em relação às discussões que foram feitas anteriormente nos PCNEM (1999), o documento parece ter negado ainda a especificidade da literatura no ensino de língua portuguesa.

Em relação ao ensino de literatura, especificamente, tem-se: nos PCNEM (1999), o ensino de história da literatura deveria ocupar um papel secundário, enfatizando-se a formação de leitores de literatura; entretanto, nos PCN+ o enfoque era outro. Citamos três passagens do texto dos PCN+, para evidenciar a contradição que se estabelece no ensino de literatura entre os documentos de 1999 e 2002 que, de um lado, excluem a história da literatura e, de outro, destacam uma relevância para essa história. Dessa forma, pode-se compreender como foi evidente a questão de termos uma grande imprecisão teórica no ensino de literatura. Nos PCN+ (2002), tem-se que

Entender as manifestações do imaginário coletivo e sua expressão na forma de linguagens é compreender seu processo de construção, no qual intervêm não só o trabalho individual, mas uma emergência social historicamente datada. *O estudo dos estilos de época, por exemplo, em interface com os estilos individuais, adquire sentido nessa perspectiva: a de que o homem busca respostas – inclusive estéticas – a perguntas latentes ou explícitas nos conflitos sociais e pessoais em que está imerso* (BRASIL, 2002, p. 52).

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo dos seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas: *No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças lingüísticas, entre outros* (IDEM, p. 66).

A formação do aluno deve propiciar-lhe a compreensão dos produtos culturais integrados a seu(s) contexto(s) – compreensão que se constrói tanto pela *retrospectiva histórica quanto pela presença desses produtos na contemporaneidade* (IDEM, p. 69).

O que vimos nas citações supra é uma importância dada à história da literatura no currículo escolar, embora o documento aborde a ideia de desenvolver essa história da literatura sem que haja a obrigatoriedade de abordar *minuciosamente todas* (2002) as escolas literárias e seus respectivos autores. Admite, ainda, trabalhar

Debates em Educação

com as “obras clássicas” da literatura brasileira, em contradição ao que foi dito em 1999, quando questionava e confundia o professor de literatura ao lançar questões sem respostas. Como exemplo, temos:

[...] A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo, 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. 137).

Tanto os PCNEM (1999) quanto os PCN+ (2002) não fornecem respostas, ou mesmo reflexões mais profundas a respeito dessa questão que faz incluir um autor e não incluir o outro. O que falta em ambos os documentos é uma discussão da relevância do cânone no ensino de literatura. Os professores de literatura, na escola, estão diante de uma falta de reflexões teóricas que poderiam ter sido feitas, as quais justificassem uma seleção ou não do cânone literário durante as aulas de literatura.

É louvável a preocupação do MEC quando oportuniza a criação de um novo documento (2002) para dar conta de uma problemática que se estabelece na escola em relação ao ensino de literatura. Contudo, é evidente que os PCN+ (2002) não conseguiram resolver a falta de clareza e discussão teórica que os PCNEM (1999) apresentaram, quando reduziram ao ensino maior da linguagem a especificidade da literatura.

Enfim, o que se verifica nesse contraponto dos documentos oficiais é a existência de discussões antagônicas envolvendo o ensino de história da literatura. Nessa extensão problemática da literatura, os documentos também não deixam claro aos professores sua posição acerca da seleção do cânone literário. O primeiro documento (PCNEM) faz uma crítica à falta de discussão em torno do cânone, mas não propõe o estudo das obras consagradas; o segundo (PCN+) propõe a leitura de obras clássicas, mas não discute e problematiza o porquê da leitura dessas obras e autores.

Por consequência a toda preocupação em torno da recepção dos PCNEM e PCN+ por parte dos professores é que em 2004 o MEC propôs uma nova discussão: o

Debates em Educação

interesse em elaborar uma nova proposta de ensino para o ensino médio. Assim, surgiu uma discussão atualizada também sobre o ensino de literatura, visto que no novo documento, agora chamado de *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, se incluiria também, na parte referente às linguagens, a questão específica tratada como *Conhecimentos de Literatura*. Mas, desta discussão, trataremos num outro artigo, a qual merece muita discussão e problematização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU. Brasília, nº 248. 23/12/1996.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1º a 4º séries)**. Brasília. MEC/SEF. 1997b. 10 volumes.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. MEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Brasília: MEC/ SEMTEC, 2004.

_____. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC/SEB, 2006.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

NETO, Alaim Souza. **FORMAÇÃO do LEITOR e CÂNONE LITERÁRIO**: relações entre as *Orientações Curriculares* e as práticas docentes. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da UNESC, 2008.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.