

DANIELA MARIA SEGABINAZI

**EDUCAÇÃO
LITERÁRIA E
DOCÊNCIA**

desafios para o século XXI



EJ Editora
UFPB

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E DOCÊNCIA: desafios para o século XXI

CAPA



SUMÁRIO





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora	MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor	EDUARDO RAMALHO RABENHORST
Diretora do CCHLA	MÔNICA NÓBREGA
Vice-Diretor do CCHLA	RODRIGO FREIRE DE CARVALHO E SILVA



EDITORA DA UFPB

Diretora	IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração	ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção	JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL	Bartolomeu Leite da Silva (Filosofia)
	Carla Lynn Reichmann (Línguas Estrangeiras Modernas)
	Carla Mary da Silva Oliveira (História)
	Eliana Vasconcelos da Silva Esval (Língua Portuguesa e Linguística)
	Hermano de França Rodrigues (Literaturas de Língua Portuguesa)
	Karina Chianca Venâncio (Línguas Estrangeiras Modernas)
	Lúcia Fátima Fernandes Nobre (Línguas Estrangeiras Modernas)
	Luziana Ramalho Ribeiro (Serviço Social)
	Marcela Zamboni Lucena (Ciências Sociais)
	Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Sociais)
	Teresa Cristina Furtado Matos (Ciências Sociais)
	Willy Paredes Soares (Letras Clássicas)

CAPA



SUMÁRIO



DANIELA MARIA SEGABINAZI

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA E DOCÊNCIA:
desafios para o século XXI**

Editora da UFPB
João Pessoa-PB
2015

CAPA



SUMÁRIO



Copyright © 2015- Daniela Maria Segabinazi

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.*

Projeto Gráfico	EDITORA DA UFPB
Editoração Eletrônica	CLEMENTE RICARDO SILVA
Design de Capa	CLEMENTE RICARDO SILVA
Ilustração de Capa	www.freeimages.com/

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

S454e Segabinazi, Daniela Maria.

Educação literária e docência: desafios para o século XXI / Daniela Maria Segabinazi.- João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

Recurso Digital (2 MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-85-237-1189-4 (recurso eletrônico)

1. Literatura - ensino. 2. Ensino da literatura - currículo - ensino médio. 3. Formação docente - ensino de literatura. 4. Cursos de letras - origem - história.

CDU: 82:37

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n

João Pessoa – PB

CEP 58.051-970

editora.ufpb.br

editora@ufpb.edu.br

Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

CAPA



SUMÁRIO



A Academia não suporta encarar os seus avessos. A Academia precisa ocultar suas contradições e encobrir seus andaimes. A Academia se nega sistematicamente, a reconhecer a pesquisa como um processo e como um risco, e à docência no que tem de incontrolável.

(Lígia Chiappini Leite)

CAPA



SUMÁRIO



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PARTE I - O ENSINO DE LITERATURA NA ESTRUTURA DO PODER	
CAPÍTULO I - ORIGEM E PERCURSO HISTÓRICO DOS CURSOS DE LETRAS	16
CAPÍTULO II - REVISITANDO AS LDBS DO BRASIL: a formação docente e o ensino de literatura.....	29
2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES: 4.024/61 e 5.692/71.....	29
2.2 O ENSINO SECUNDÁRIO: a Literatura Brasileira em destaque	46
2.3 O CURSO DE LETRAS: entre um currículo mínimo está a Literatura Brasileira	55
CAPÍTULO III - ORIENTAÇÕES E DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE LITERATURA: licenciatura em letras e ensino médio.....	63
3.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES: 9.394/96.....	64
3.2 O ENSINO MÉDIO: novas diretrizes e a inclusão de parâmetros curriculares para a literatura.....	73



3.3 O CURSO DE LETRAS: o compromisso com a docência e o Ensino Médio, literatura para quê?.....	105
--	-----

PARTE II - O LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI

CAPÍTULO I - SITUANDO A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA ÁREA LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	118
--	-----

CAPÍTULO II - JOVENS LEITORES E A LEITURA COMPETENTE	136
---	-----

CAPÍTULO III - ENSINAR E APRENDER LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:	
questões da pesquisa	150
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA:	
os professores do ensino médio	151
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA:	
alunos do ensino médio	173

PARTE III - LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO I - O ENSINO DE LITERATURA NO CURSO DE LETRAS: inter-relação com a educação básica.....	210
---	-----

CAPÍTULO II - O PROFESSOR FORMADOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: concepções e metodologias de ensino de literatura.....	220
--	-----

CAPÍTULO III - O CURSO DE LETRAS DA UFPB: o projeto político pedagógico e os planos de ensino	229
--	-----



3.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LETRAS.....	233
3.2 OS PLANOS DE ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA NA UFPB.....	251
CAPÍTULO IV - A FORMAÇÃO DOCENTE: os professores e os alunos do curso de letras da ufpb.....	264
4.1 SUJEITOS DA PESQUISA: como os docentes de literatura formam seus alunos.....	265
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA: como os alunos se tornam professores.....	278
CONSIDERAÇÕES PARA RECOMEÇAR	308
REFERÊNCIAS.....	322



INTRODUÇÃO

Esta obra tem como ponto de partida a lembrança dos tempos em que fui aluna do curso de Letras e o período em que iniciei o magistério superior. São memórias, reflexões e debates que apresentam a origem do problema e os desdobramentos atuais na formação dos professores de literatura. Nesse processo, revela-se um contexto de conflitos entre a formação inicial do professor de Literatura, nos cursos de Licenciatura em Letras, e a crise do ensino de literatura no ensino médio, acentuados após a publicação da Resolução 492/2001, que determinou a modificação dos currículos e projetos pedagógicos das licenciaturas. Nesse ensejo, as reformas realizadas ao final dos anos 90 e início do século XXI de fato pareciam transformar efetivamente os cursos de licenciatura e fazer cumprir sua função primordial: preparar nossos alunos para a docência, para a atuação na educação básica desse país.

Desse modo, o cenário educacional brasileiro, ao final dos anos 90, e as mudanças provocadas pelas legislações impuseram a modificação do ensino básico e do ensino superior e a sensação de que os avanços deveriam ocorrer em todas as dimensões da educação. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB,1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) desencadearam um processo sucessório de resoluções e medidas, orientações e referenciais que implicaram o redimensionamento da educação brasileira. A questão da formação de professores no Brasil volta a ganhar relevo e destaque nacional, principalmente porque as discussões estão assentadas na qualidade do ensino, o que leva a revisão



de todas as áreas do conhecimento, entre elas também o ensino de literatura e a preocupação com a leitura.

Um entendimento mais profundo desse tema requer descrever e delinear a trajetória da formação dos professores, com destaque para a profissionalização do docente que trabalha com literatura. Além disso, não pode descolar-se desse percurso o próprio ensino de literatura, das suas origens no ensino brasileiro até a atualidade. Por isso, a abordagem do tema parte das diferentes legislações educacionais que se sucederam no Brasil, constituindo um aporte teórico e historiográfico do ensino da literatura e da formação de professores nessa área, especificamente.

Para dar conta dessa legislação, os cursos de Licenciaturas deveriam ter alterado seus programas e projetos e, por consequência, instigado à modificação de uma série de práticas docentes, bem como metodologias, conteúdos teóricos das disciplinas e seus processos avaliativos. Entretanto, ao observarmos as inúmeras mudanças determinadas pelo Ministério da Educação (MEC) e os resultados de pesquisas divulgados por órgãos oficiais como ENEM e ENADE, vemos que o ensino de literatura no ensino médio e a formação inicial de professores de literatura ainda carecem de significativas alterações. Um olhar mais atento aos dados referentes aos exames de avaliação citados (ENEM e ENADE) revelou necessidade de revisões, principalmente, nas práticas educativas e posturas da docência.

Assim, a discussão proposta nesse livro é resultante de experiências de formação continuada com professores de literatura do ensino básico, diálogos com colegas e alunos do curso de Letras, experiência docente nas disciplinas de



literatura brasileira e abordagem do texto literário iniciadas em 1997 e da tese de doutorado (2011) que abordou, na pesquisa, discussões e análises que se reportam ao exercício da docência no ensino médio e à formação inicial nos cursos de Letras, às interfaces e elos de diálogo ou não entre uma e outra instância.

As pesquisas sobre ensino de literatura, leitura literária já há muito tempo debatidas estão presentes ao longo desse livro, bem como a trajetória histórica do ensino de literatura pelo viés das políticas públicas. Contudo, a obra revela estudos e pesquisas sobre os cursos de Letras e a postura do docente universitário diante da responsabilidade da formação inicial de professores, pois dificilmente as pesquisas acadêmicas objetivam realizar análises sobre as práticas de ensino do professor universitário, isto é, investigam e fazem reflexões críticas e autocríticas sobre seu saber e fazer docente.

É com esse espírito que este livro objetiva apresentar a discussão e a análise sobre o ensino de literatura nos Cursos de Letras e sua inter-relação com a educação básica, destacando as políticas públicas e a historicidade desse ensino, desde suas origens na educação brasileira, a fim de mostrar a crítica sobre a formação do professor de literatura na Licenciatura em Letras. Ainda, aborda questões de metodologias de ensino e a formação literária contemporânea dos jovens leitores, suas preferências em relação a leitura e o estudo da literatura.

O livro está organizado em três partes que envolvem o debate sobre a formação do professor de literatura e o ensino da disciplina no âmbito do ensino superior e das escolas de



ensino médio. A primeira parte toma como ponto de partida as referências indicadas pela legislação, às prescrições legais e orientações curriculares; as pesquisas já desenvolvidas sobre o tema e demais contribuições bibliográficas para a composição dos fundamentos sobre o tema. Versa principalmente sobre a história da disciplina escolar denominada literatura, sua trajetória nas escolas e universidades brasileiras até a atualidade.

A segunda parte concentra discussões a respeito da concepção, da função e dos objetivos da literatura no ensino médio, envolvendo também questões referentes ao jovem leitor da contemporaneidade. Dessa forma, abordamos questões relacionadas à juventude enquanto categoria social, à formação de jovens leitores e à necessidade de instituir leituras pertinentes e competentes nesse nível de ensino. Ainda, nesta parte são apresentados dados referentes à pesquisa de campo por meio da leitura e análise de projetos pedagógicos, planos de ensino e procedimentos didáticos realizados na escola pública (Ensino Médio), de João Pessoa-PB.

A terceira e última parte retoma os aspectos teóricos e legais, em especial as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006) e as Diretrizes para os cursos de Letras, que regem o sistema educacional brasileiro para apresentar o panorama do curso de Letras na atualidade, com inserção de bibliografias pautadas em pesquisas acadêmicas sobre o assunto. A discussão exposta nesta última parte é de fundamental importância para a compreensão e reconhecimento dos entraves que mantêm a formação do professor em situação adversa ao que propõem as pesquisas e as orientações oficiais para essa profissionalização.



Desse modo, a última parte é uma discussão propositiva sobre o ensino e a formação do professor de literatura em nível acadêmico, refletindo o espaço e a missão do Curso de Letras na formação literária tanto dos futuros docentes quanto dos seus alunos. A abordagem é de cunho analítico, uma vez que analisa o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UFPB e dos programas de literatura, suas ementas, objetivos, metodologias, avaliação e bibliografias, em confronto com as respostas dos questionários e depoimentos dos docentes e discentes do mesmo curso.

Nessa trajetória, o objetivo maior do livro foi apresentar uma discussão permeada por proposições que podem auxiliar na compreensão dos problemas e também colaborar para a construção de uma nova formação docente, consoante aos desejos dos professores em formação e aliados às diretrizes oficiais para um novo perfil de professor e ensino de literatura na educação básica e no nível superior. Por isso, ao final não apresentamos apenas resultados conclusivos à uma pesquisa, mas sim tecemos considerações que apontam um percurso para o recomeço ou quem sabe um eterno devir enquanto os resultados positivos a respeito da educação básica não sejam atingidos satisfatoriamente.



PARTE 1

O ENSINO DE LITERATURA NA ESTRUTURA DO PODER



CAPÍTULO 1

ORIGEM E PERCURSO HISTÓRICO DOS CURSOS DE LETRAS

A história dos cursos de Letras no Brasil é recente, por isso temos pouca legislação sobre o assunto. A primeira Lei de Diretrizes e Bases Curriculares (LDB) remonta aos anos 60, do século XX, o que não significa que o ensino de literatura só apareceu nesse contexto.

A literatura como objeto de estudo já estava presente no ensino dos jesuítas e perdurou durante todo o Brasil Colonial¹. O modelo adotado era humanista e tinha estreita ligação com os programas escolares de Portugal, o que se distanciava da realidade das crianças e jovens brasileiros, além de ignorar a população indígena. Na verdade, era uma educação elitista, que conferia posição social aos filhos de senhores do engenho e estancieiros. Conforme Maria do Rosário Magnani “A educação jesuítica no Brasil destinava-se à classe dirigente, visando à formação dos quadros da administração local e dos quadros hierárquicos internos da Ordem” (1989, p.12).

O modelo humanista assentava-se sobre as bases dos clássicos Greco-romanos e a Retórica foi a mais importante disciplina a ser estudada, pois continha em seu programa a arte

1 A *Ratio Studiorum* era o documento oficial que organizava todo o modelo da educação jesuítica, uniformizando o ensino nos colégios da Ordem. As disciplinas do programa eram gramática, retórica e poética, as quais deram origem ao ensino da história da literatura.



de ler e escrever com finalidade de instrução e catequização. Segundo Afrânio Coutinho (1997), nos três séculos da história colonial, o ensino fora modelado pelas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, “[...] aplicadas ao estudo da língua latina e portuguesa, e aprendidas pelas técnicas tradicionais, como as versões, os exercícios de linguagem e de estilo, com que se procurava alcançar o domínio dos instrumentos clássicos de expressão” (1997, p.196-97).

O tom pedagógico do ensino humanístico no Brasil Colônia possibilitou o gosto pela palavra, “pelo discurso florido e enfático como uma das distinções do modo de ser brasileiro (SOUZA, 1999, p.24)”. Ou seja, os exercícios escolares da língua e da gramática, da oratória e poética nesses colégios, enriqueceram a cultura brasileira e constituíram uma tendência literária muito forte, com tradição ao requinte e rebuscamento. Podemos dizer, de acordo com Afrânio Coutinho, que essa escola, desde esse momento, atua em um “[...] processo de seleção e valorização de tipos de atividades, pela primazia concedida na hierarquia de valores à educação intelectual, predominantemente literária, como também constitui o fundo comum de tradição em que os escritores vieram alimentar-se” (1997, p. 199).

Cabe ressaltar que o ensino jesuíta faz uma adaptação das humanidades constituída na Grécia antiga, retirando as matérias “inconvenientes” no estudo dos textos literários e adaptando ao contexto da época e ao seu público. O ensino humanístico se prolongou pelo Império e foi responsável pela atividade intelectual dos homens de letras, predominando uma educação linguística e literária, com destaque para o latim e a literatura.



A reforma de Marques de Pombal, inspirada no modelo iluminista, em 1759, expulsa os jesuítas e passa a adotar um ensino público com finalidade de “[...] *formar indivíduos para o Estado* e não mais para a igreja, tornando mais nítido o caráter autoritário do paternalismo estatal” (MAGNANI, *grifos nossos*, 1989, p.14), deixando clara a nova função da educação brasileira.

O ensino passa a ser trabalhado em forma de aulas avulsas, com o ensino de grego e latim, auxiliares da língua portuguesa, mantendo-se a retórica sem a função de catequese. A instrução primária não sofre muitas alterações nesse período, e o nível secundário mantém o mesmo ensino de literatura clássica, procurando conciliar a formação humana com a dimensão científica, inspirando-se, agora, em modelos franceses, em detrimento da perda da influência política de Portugal.

Segundo Roberto A. Souza (1999), os estudos literários adquirem consolidação no Brasil Império; fato ocorrido pela transferência da família real para a colônia e, principalmente, pela transferência da capital do Império português para o Rio de Janeiro, criando uma vida cultural propícia à instauração das letras, o que se intensifica com a Independência.

Surge, nesse momento, o nível superior no Brasil, pois não havia estrutura e pessoal preparado para exercer cargos em qualquer área do setor administrativo, e também não tínhamos intelectuais suficientes para dirigir a Colônia. Em seguida, veio a Independência e, com isso, tornou-se essencial a criação de cursos superiores profissionalizantes, para os quais foram criados os “exames preparatórios”.²

2 Os exames preparatórios foram instituídos com a criação de faculdades para dar acesso ao curso superior. Eram obrigatórios e conduziam praticamente todos os programas das escolas secundárias no Brasil,



Assim, surgem também os liceus provinciais e, entre eles, destacamos a fundação, no Rio de Janeiro, em 1837, do Colégio Pedro II. Este colégio tem uma importante contribuição para os programas e currículos dos cursos de Letras, e, principalmente, para a história do ensino de literatura nas escolas, já que funcionou como modelo para todo o ensino brasileiro até meados do século XX.

Os liceus cumpriam, em parte, a missão de ensinar e preparar os jovens para os cursos superiores, instituindo em seus programas as disciplinas correspondentes às exigências dos exames preparatórios. Assim, segundo Márcia Razzini, “[...] parece possível compreender porque a origem da escola secundária brasileira foi eminentemente propedêutica, para atender aos cursos superiores” (2000, p. 25), o que é possível constatar até os dias de hoje, quando a preocupação da maioria das escolas de ensino médio é com a aprovação de seus alunos nos vestibulares, colocando seus currículos a serviço deste exame.

O Colégio Pedro II adotava um programa bastante similar aos programas europeus, principalmente sobre influência francesa, o que evidencia a continuidade da adoção de modelos externos à realidade brasileira. A leitura dos programas mostra a trajetória da literatura até constituir-se em ensino da história literária. Conforme a pesquisa de Roberto Acizelo de Souza, isso ocorre paulatinamente até a inclusão da Literatura nacional, em 1862, e o abandono da Retórica, em 1891, porque a Retórica

instituindo os conteúdos das disciplinas para que os jovens pudessem realizá-lo. (RAZZINI, 2000)



não adota o projeto nacionalista da época, enquanto a história da literatura compromete-se com tal projeto.

Entretanto, já em 1860, aparecem nos programas do sexto ano os conteúdos da literatura luso-brasileira sob o enfoque historicista e, que, posteriormente, em 1862, passou a denominar a disciplina de Literatura Nacional, originando e consolidando o ensino da literatura brasileira a partir da visão historiográfica, a qual se mantém até a atualidade.

Completando a discussão iniciada por Roberto Acízelo de Souza, em 1999, William R. Cereja (2005) afirma que um estudo detalhado dos programas de Retórica, Poética e História da Literatura Portuguesa e Brasileira, do Colégio Pedro II, revela a semelhança com o ensino de literatura praticado em nosso país a partir da década de 70, do século XX. Afirma o autor:

Entre as semelhanças, nota-se primeiramente a ênfase na visão panorâmica da literatura, enfocando-se os cânones da tradição literária. Além disso, a produção de cada país era organizada em *épocas*, assim como hoje é organizada em estilos de época ou movimentos literários. Por último, há semelhança também quanto à divisão dos períodos literários. (...) O programa de literatura brasileira também guarda forte semelhança com a periodização atualmente praticada nas escolas (CEREJA, 2005, p. 97).

Outras informações a respeito do Colégio Pedro II apontam sua importância e forte influência para a origem dos cursos de Letras no Brasil, já que diplomava o “Bacharel em Letras”, o qual dava direito ao ingresso a qualquer curso superior no Império. A propósito, dado interessante é a



crítica que Marisa Lajolo (2009a, p.4) apresenta sobre essa titulação, segundo a autora “[...] afora isentar os bacharéis dos exames preparatórios das Academias do Império, de bem pouco valia o cartucho de um bacharel em Letras”, pois a colação de grau pouco definia a profissionalização: “[...] antes sugere que o título de *Bacharel em Letras* era apenas uma condecoração a mais nas casacas dos que se destinavam, por força do nascimento ou da fortuna, aos altos cargos da administração ou da política”.

A crítica de Marisa Lajolo (2009a) aponta para o despreparo do docente, isto é, desde o princípio sempre houve desprestígio na profissionalização do professor. Então, o bacharel em Letras tinha a função de formar homens de Letras, intelectuais da elite brasileira para exercer altos cargos. Nesse sentido, nunca se refletiu sobre o ensino de literatura voltado para a preocupação com os quadros do magistério.

Por outro lado, os professores do Colégio Pedro II eram destaques em outras áreas, como Direito e Medicina; gozavam de maior prestígio quando passavam a lecionar no colégio, podendo, inclusive, produzir seu próprio material didático. “[...] o poder dos professores do Colégio Pedro II era hegemônico, se considerarmos que eram eles que decidiam, cada um na sua cátedra, o programa curricular e os compêndios adotados no Pedro II e, por conseguinte, nos exames preparatórios” (RAZZINI, 2000, p. 27).

Regina Zilberman (2005), ao se reportar ao curso de Letras no Brasil, a partir de sua criação nos anos 30, diz que este remonta ao século XIX quando era oferecido pelo Colégio Pedro II: “Apesar de grandes modificações nos paradigmas científicos, as Faculdades de Letras não



chegaram a propriamente alterarem seu programa de estudo das literaturas vernáculas, caracterizadas por preferências da perspectiva historicista, fundamentada no eixo cronológico progressivo” (ZILBERMAN, 2005, p.233-34).

As observações da autora contemplam os conteúdos dos programas de Literatura trabalhados no Colégio Pedro II, os quais marcaram a mudança do ensino da poética e da literatura, no ensino jesuíta, para uma visão historicista da literatura. Essa transformação do ensino de literatura está arraigada nas mudanças do próprio contexto histórico, político e social brasileiro, que busca no espírito nacionalista a construção de uma identidade nacional. A influência sobre o programa é dos românticos que desejavam organizar os fatos históricos e classificá-los, anunciando o espírito científico do positivismo e naturalismo.

Destacamos, ainda, a produção de material didático realizado pelos professores do Colégio Pedro II, pois ali nasceram os primeiros manuais e compêndios da história da literatura brasileira, sendo pioneiro o Cônego Fernandes Pinheiro com a obra **Curso Elementar de Literatura Nacional**, publicado em 1862. Entre outros compêndios publicados nessa época, o mais importante é a **Antologia Nacional**, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (professores de Português do Colégio Pedro II), publicada pela primeira vez em 1895 e responsável por disseminar por décadas o cânone da literatura brasileira, além de ter sido adotada nas escolas do país até 1970. Também, durante anos, segundo Willian Cereja (2005) foram livros bases do Colégio Pedro II a **História da literatura brasileira**, de Sílvio Romero e **Curso de história da literatura portuguesa**, de Teófilo Braga.



Como vimos até aqui, há uma importância considerável do Colégio Pedro II na estrutura e organização do ensino de literatura nas escolas e universidades brasileiras. A instituição ditou a mudança de conteúdo, metodologias e até mesmo conduziu os exames preparatórios para as faculdades. Além disso, criou e referendou o cânone literário para a literatura brasileira a partir da adoção e, mesmo produção, de manuais escolares, evidenciando com isso a presença dos livros didáticos nesta época e sua adoção por parte do governo.

Quanto às questões políticas e às reformas na educação, durante a transição do período colonial e a República velha, constatamos que praticamente nada se alterou. Benjamin Constant, enquanto Ministro da Instrução Pública (1891-1893), incluiu a literatura brasileira nos currículos dos colégios e alterou os exames preparatórios para “exames de madureza”, buscando retirar do ensino secundário o rótulo de mero acesso ao ensino superior. Ambas as modificações na prática não mudaram em nada, continuaram os exames preparatórios até por volta de 1931 e a inclusão de literatura brasileira seguiu de perto o ensino dos clássicos.

Regina Zilberman (1988) ao se referir às reformas de Benjamin Constant confirma a continuidade do modelo tradicional e elitista, “[...] acessível a poucos, bacharelesco e dirigido aos representantes do poder rural que ambicionam cargos na administração pública” (1988, p. 40). O projeto republicano de transformação da sociedade pela educação precisou aguardar quarenta anos para conseguir iniciar um processo de renovação no ensino. As forças políticas e as classes econômicas tradicionais do país resistiram à democratização do ensino até os anos 30 quando o



Estado Novo, por pressões de diversas classes advindas da industrialização e da urbanização do país, precisou modificar e expandir os níveis de ensino na educação, principalmente, transformando o ensino secundário em profissionalizante para atender as necessidades do mercado de trabalho, os novos operários da crescente indústria brasileira.

Nesse ínterim, é interessante ressaltar que a reforma do ministro Rivadávia Correia (Lei Orgânica de 1911), substituiu os *exames preparatórios*, feito pelos colégios, pelo *exame vestibular*, passando este a ser realizado pela faculdade. Além disso, a reforma eliminou a literatura brasileira do ensino secundário durante o período de 1912 a 1925 por não fazer parte dos programas obrigatórios de exames para acesso a faculdade. Isso explica a grande importância dada até hoje pelos professores ao ensino de literatura voltado para o vestibular, trabalhando sempre com listas e programas das universidades; inclusive, abona os depoimentos dos professores que só percebem a função da literatura no ensino médio quando focada para esse exame.

A partir dos anos 30, com a modernização do país, ampliou-se a rede pública e também se impôs os diferentes graus de ensino, surgindo às primeiras universidades brasileiras, entre elas, os cursos de Letras. Estes foram inseridos nas Faculdades de Filosofia com espaço privilegiado para o estudo das línguas e literatura; de acordo com Marisa Lajolo a criação do curso atendeu a três objetivos:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário,



normal e superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino (2009a, p. 01).

Essas finalidades evidenciam a manutenção do bacharel em Letras, já que dois dos objetivos direcionam para formação do intelectual-pesquisador, incompatível com a formação docente em sua integralidade. Inclusive, de acordo com a pesquisa da professora Marisa Lajolo, nesse primeiro momento, os currículos não ofereciam disciplinas pedagógicas, as quais precisavam ser cursadas fora da graduação em Letras, isto é, em Escola Normal para Magistério.

Marisa Lajolo também confirma que o ensino de literatura guarda forte semelhança no trajeto dos cursos de Letras com o Colégio Pedro II.

De 1935 a 1939, o currículo que regia a concessão de Licenciatura Magistral em Línguas Novas-Latinas não incluía nenhuma literatura, exceto, no último ano, uma disciplina intitulada *Literatura Geral*. A partir de 1939 com a formação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o currículo de Letras Neolatinas passou a incluir um ano de literatura *Portuguesa e Brasileira*, modelo que foi estendido para âmbito federal. (2009a, p. 02).

Havia nesses currículos presença marcante de outras literaturas em detrimento da brasileira e portuguesa, que só no último ano do curso eram trabalhadas, destacando o descaso



com a literatura nacional, como foi no século XIX, no Colégio Pedro II. Ainda, segundo Marisa Lajolo, foi só em 1946 que surgiu um currículo opcional na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP), ampliando o tempo de ensino de literatura brasileira e conferindo-lhe maior autonomia ao se desvincular da portuguesa, no entanto, permanecem, durante os três anos do curso, as literaturas francesa, italiana, espanhola e hispano-americana.

Por fim, as reivindicações de mudanças na educação brasileira, desde os anos 30, definitivamente ocorrem nos anos 60, em que se estabelece um currículo mínimo para os cursos de Letras, o qual foi instituído pelo parecer nº 283, de Valnir Chagas, do Conselho Federal da Educação, em decorrência da promulgação da LDB/61 (MAZZANATI, 2007).

O currículo mínimo, finalmente, concede à literatura brasileira um lugar privilegiado, consolidando os estudos historiográficos da literatura até os dias atuais em muitos cursos de Letras. Novamente, foi preciso esperar mais algumas décadas para colocar em discussão conteúdos, bibliografias e metodologias de ensino de literatura nas licenciaturas, mesmo que algumas universidades tenham introduzido a teoria e a crítica literária a partir dos anos 70.

Dentre outros problemas que envolvem o ensino de literatura nos cursos de Letras, além da trajetória da disciplina em si, estão questões ligadas à docência (o perfil do aluno e sua profissionalização); as relações ensino superior e secundário, entre elas o vestibular, como propulsor e indicador dos conteúdos do ensino médio; e, por último, a imaturidade e a falta de leitura dos alunos que ingressam no curso superior.



A seguir, apresentamos a luz das reformas educacionais, o problema instituído como “crise” dos cursos de Letras. Faremos a abordagem crítica da primeira LDB brasileira, instituída em 1961, conjuntamente com a LDB de 1971, por esta ter corrigido as lacunas da primeira e completado toda a reforma prevista desde os anos 30 pela Escola Nova e por outros segmentos sociais.

A necessidade de dar destaque às LDBs é por terem contemplado, de fato, as grandes reformas na educação brasileira através de uma legislação. Assim, veremos conjuntamente as duas primeiras para propor uma discussão qualitativa sobre a última LDB, de 1996. Salientamos que esta é uma escolha que permite reconstruir uma história para o ensino de literatura nos cursos de Letras e no ensino médio e, por conseguinte, recolocar o problema sob a ótica das novas orientações curriculares, que tem a pretensão de sanar “a crise do ensino”.

Desse modo, reafirmamos a ênfase a Lei 9.394/96 e seus desdobramentos a respeito das licenciaturas e do ensino médio, das diretrizes curriculares para os cursos de Letras e orientações curriculares do ensino médio relativos ao ensino de literatura. Esta correlação se faz necessária tendo em vista a permanência de um ensino secundário subjugado ao ensino superior desde suas origens, afinal vimos que ensino médio sempre preparou seus estudantes para exames preparatórios, e até hoje, para o vestibular e/ou ENEM.

Ainda, destacamos de modo especial, o ensino de literatura nos cursos de Letras e no Ensino Médio, uma vez que o mercado de trabalho para o egresso dessa licenciatura, em sua grande maioria, permanece sendo o magistério.



Para Regina Zilberman (1988), a formação na área de Letras sempre esteve atrelada ao mercado de trabalho e é impossível desvincular-se dessa preocupação, tanto que em sua análise, na década de 80, a autora menciona a presença de “programas alheios” aos cursos de Letras, os quais evidenciam os conflitos entre a literatura para o ensino e o próprio conceito de literatura. Para a autora, os cursos de Letras formulam uma concepção pragmática e intermediária:

Pragmática, porque o conteúdo da aprendizagem é determinado pelo que se pode ou se deve lecionar; intermediária, porque instrumento daquela aprendizagem. Simultaneamente, porém, contradiz, em seus programas, o conceito que elabora e pratica: teoriza sobre a autonomia da obra de arte, sua perenidade e transcendência, a possibilidade que tem de representar valores que, mesmo quando de tipo social, têm componentes idealistas. Ao desejar impor, para compen-sar, uma visão histórica, converte a história em cronologia e enumera nomes de obras, autores, estilos, períodos e escolas, os quais são apreendidos porque tema de docência posterior, segundo um processo interminá-vel de reprodução (1988, p. 142-43).

Desse modo, podemos constatar várias implicações entre a origem do curso de Letras e sua estreita vinculação com o Ensino Médio. Cabe-nos verificar e refletir os caminhos sinuosos da literatura nesses níveis de ensino e perceber como as novas diretrizes curriculares procuram resolver essa zona de conflito.



CAPÍTULO 2

REVISITANDO AS LDBS DO BRASIL: a formação docente e o ensino de literatura

2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES: 4.024/61 e 5.692/71

A primeira Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira é originária de décadas de discussão, entraves e pressão da sociedade a respeito da necessidade de haver políticas públicas para o ensino e quais orientações embasariam essa legislação, ou seja, que ideias e pensamentos orientariam o sistema de ensino no Brasil.

Para apresentar a LDB/61 é preciso nos reportar aos anos 30, período em que se acirram os debates sobre a educação no Brasil. Antes disso, as reformas e legislações praticamente não apontavam esse tema como destaque. As principais mudanças no cenário brasileiro, a partir desta década, pautaram-se sobre a necessidade de discutir o ensino diante da expansão da modernização, da industrialização e da intensiva urbanização e crescimento da classe média. Criou-se, então, o Ministério da Educação, em 1930.

Em 1932, grupos de intelectuais da esquerda (pioneiros da Escola Nova) se organizam e apresentam um programa de política educacional, assentados em bases estadistas, em que o Estado organizasse um plano geral



para a educação e defendesse uma escola única, obrigatória, laica e pública para todos. Houve oposição ao grupo e as discussões entre centro-direita e esquerda se acirraram, permanecendo por décadas. No entanto, conseguiram garantir, a partir da Constituição Federal de 1934 a responsabilidade da União de traçar um plano nacional para a educação e traçar diretrizes educacionais, as quais só se concretizaram com a LDB de 1961.

Nesse contexto de discussão, para um plano de educação, é importante visualizar o modelo econômico brasileiro na década de 60. Este pressupunha mudanças estruturais e de inserção do Brasil no capitalismo internacional, que deveria ser operacionalizada pela educação. Conforme Maria do Rosário Magnani “[...] a escola é reformulada, a fim de formar mais rapidamente a mão de obra necessária ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, atenuar as tensões e conflitos sociais surgidos do estrangulamento da única via de ascensão social mais promissora, o estudo acadêmico” (1989, p. 17).

Assim, desde suas origens, o ensino brasileiro desenvolveu um laço estreito com fatores externos, principalmente econômicos, e por isso nunca teve autonomia; copiou programas e currículos de Portugal (período colonial), da França (período Republicano) e, posteriormente, dos Estados Unidos (período militar), e permanece importando modelos de outros países; atendeu e atende a demanda do mercado de trabalho e, principalmente, promove a educação para garantir o sucesso na ascensão social.

Com a aprovação da primeira LDB, em 1961, finalmente parece ter-se alcançado na lei a democratização



do ensino, afinal seus artigos espelham a expansão e descentralização do Ministério da Educação, conferindo aos órgãos estaduais e municipais mais autonomia.

O primeiro artigo é inspirado pelos ideais liberais, reforçando o pensamento do grupo do centro-direita e desenvolvendo, nos demais Títulos, a liberdade de escolha do indivíduo a respeito da educação que deseja obter, com isso, reforçando o papel da iniciativa privada.

A lei aponta o Conselho Federal de Educação (CFE) como responsável pela normatização e administração do ensino. Nos Títulos VI e VII, prevê o ensino de grau primário e secundário, instituindo a obrigatoriedade dos quatro anos do primário (crianças entre 7 e 11 anos de idade) e o exame de admissão (art. 36) para o nível médio.

Sobre os sistemas de ensino, é interessante destacar que a lei prevê no artigo 12 a “flexibilidade dos currículos”, e no artigo 20 o atendimento “à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais”; bem como “ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos”. Destacamos os citados artigos por apresentarem semelhança com uma preocupação vigente em nossa atual LDB/96 e orientações curriculares, aliás, com ênfase à flexibilidade e autonomia para os currículos e programas políticos pedagógicos das escolas.

A questão, entretanto, até hoje é conseguir que as escolas e redes de ensino mobilizem seu corpo docente, senão suas secretarias, para pensar projetos pedagógicos flexíveis e adequados às peculiaridades regionais. Vemos na verdade, cópias e mais cópias de programas institucionalizados por



livros didáticos, exames vestibulares, agora delineados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e até mesmo, escolas e secretarias de educação sem propostas próprias, sem orientação e perfil traçado para seus sistemas de ensino.

A análise da redação dos Planos de Ensino tem desvelado, pela padronização dos documentos, um modelo adotado e empregado para orientar os documentos da escola pública e da escola privada com caráter distintivo apenas pelo status e hierarquia social ocupada por essas duas redes de ensino na educação. Além disso, percebe-se a existência de documentos elementares e de documentos bem elaborados com evidências de que alguns deles têm servido de modelos para a construção de outros, apenas alterações mínimas em suas redações. (MENEQUETTI, 2009, p. 73)

Assim, é lamentável que espaços de autonomia e liberdade para as escolas não sejam pensadas e problematizadas em seus contextos, ainda permanecemos reproduzindo metodologias e conteúdos à mercê de programas externos à realidade local. Constatamos que a legislação impõe algumas medidas de caráter obrigatório e transformador quando impositiva, porém quando facultativa ou concede espaços à serem preenchidos pelos grupos, em cada âmbito educacional, a situação, na maior parte das vezes, é desastrosa por ser inerte.

Quanto ao nível médio, a LDB de 1961 instituiu três modalidades: o secundário, o técnico e o magistério, os quais recebem capítulos específicos, prevendo, principalmente,



carga horária, disciplinas e algumas normatizações a respeito de estágios e objetivos. Neste caso, os técnicos e profissionais do magistério visam atender à demanda do mercado de trabalho. Inclusive, o artigo que inicia este Título tem por objetivo a formação do adolescente para tais cursos, enquanto que o grau primário destaca “o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (LDB/61, art. 23). Isto quer dizer que aos adolescentes a lei não disponibiliza seus fins para a formação humana e social, apenas mobiliza-os para a escolha de um dos cursos profissionalizantes, técnico ou magistério, ou para a preparação do ensino superior através do ensino secundário, isto é, novamente o encaminha para a profissionalização.

Por outro lado, observamos a permanência do vínculo entre o ensino secundário e o acesso ao ensino superior, a partir de programas e currículos que estabelecem as disciplinas e os conteúdos para preparar o aluno para o ingresso ao ensino superior, da mesma forma como se realizava com os exames preparatórios dos Liceus no século XIX.

Os artigos 44 a 46 estabelecem o funcionamento do ensino secundário, seus ciclos ginásial e colegial, o tempo para cada ciclo e determina o número obrigatório de disciplinas, disponibilizando uma ou duas optativas, sendo estas a abertura para o que se denomina “variedade de currículo” ou “flexibilidade”. Essa disposição que dá condição de admitir a variedade ou diversidade de currículos não nos pareceu suficiente para mobilizar uma diferença curricular entre uma instituição e outra, pois havia na grade curricular a obrigatoriedade da quase totalidade das disciplinas.



Creemos que o espírito da lei não deu conta da liberdade e autonomia que se desejava para a educação brasileira; amarra-se outra vez um conjunto de disciplinas para o ingresso ao curso superior, em que, certamente, na década de 60, uma minoria participava ou vislumbrava esse acesso, pois a maioria precisava de emprego e a forma mais rápida de chegar a este lugar eram os cursos técnicos ou magistério; ou seja, nada muito diferente dos dias de hoje, em que, novamente, ressalvadas as exceções, se percebe a expansão dos cursos de técnicos e tecnólogos de curta duração (preparo imediato para o mercado de trabalho) e cursos superiores de licenciaturas de finais de semana, cursos à distância e até mesmo o aproveitamento de experiência para suprir a deficiência no magistério, proletarizando cada vez mais a profissão docente.

O ensino técnico abrangia os setores agrícola, industrial e comercial e tinham a duração igual ao curso secundário. Também tinham disciplinas obrigatórias e apenas uma optativa. Quanto à formação do magistério, era realizada em Escola Normal, para professores do ensino primário e em Instituto de Educação ou Faculdades de Ciência, Filosofia e Letras para o nível médio, e para professores de disciplinas específicas do ensino técnico, em cursos especiais de formação técnica.

Neste sentido, ressaltamos a presença de uma formação docente precária, pouco qualificada e já dividida entre programas e disciplinas específicas e pedagógicas. Isto já nos adianta a constatar a origem do problema que se instala ao final do século XX, quando deflagrado o caos das licenciaturas, clamando por uma legislação que efetivamente



acabe com o divórcio das especificidades dos cursos e as práticas pedagógicas.

Assim, frisamos que no artigo 53, da LDB/61, consta que a formação do professor primário (dos primeiros quatro anos do ensino) far-se-á: “a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde *além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica*”(grifos nossos). Instituído o caráter separatista das disciplinas específicas das pedagógicas criou-se um processo conflituoso entre as áreas do conhecimento que se confrontam em silêncio, sem realizar um diálogo para estabelecer trabalhos comuns, de complementaridade ou até mesmo de formação didático-pedagógico para aquilo que denominamos de conteudismo e teoria pura.

Também consta da LDB/61 a normatização do ensino superior, sendo que o artigo 66 declara que tem “por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”. Somente em 1968 a lei 5540 institui uma normatização mais aprofundada para o ensino superior, declarando a profissionalização do magistério, e conferindo o caráter imediatista de formar profissionais rapidamente para a demanda do mercado, inscrevendo nesse contexto as licenciaturas curtas.

Após uma década, praticamente por ser considerada obsoleta a LDB/61, temos a promulgação de uma nova LDB, lei 5.692, em 1971. Conforme as autoras Regina Zilberman (1988) e Maria do Rosário Magnani (1989), a lei surge em um contexto econômico capitalista em expansão, com forte presença da indústria estrangeira se instalando no Brasil,



necessitando de mão-de-obra e de consumo para suas máquinas “ultrapassadas”, além da explosão da indústria cultural, proporcionando a massificação dos meios de comunicação e, principalmente, consolidando a televisão, “[...] veículo que será o grande protagonista na transmissão e sustentação ideológica dos princípios revolucionários” (MAGNANI, 1989, p. 17) do regime militar.

Essa realidade converteu o ensino em profissionalizante, independente das escolas técnicas. Aumentaram a obrigatoriedade de anos escolares de quatro para oito anos e renomearam os níveis, unindo o grau primário ao colegial, passando para a identificação de primeiro grau, agora com oito anos, e sem o exame de admissão para o ensino de segundo grau. De acordo com Magnani “o objetivo para o ensino de 1º grau passa a ser a formação da criança e do pré-adolescente, com conteúdos e métodos adequados ao aproveitamento total de seu processo evolutivo, sendo que na fase final desse grau, a par da educação geral, dar-se-á atenção especial à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho” (1989, p. 18).

Já o segundo grau passa para apenas três ou quatro séries conforme habilitação profissional. Destacamos que a lei atendeu à demanda da indústria e do capital internacional, e, com isso, depauperou o papel da escola, inclusive, ao tratar dos programas e currículos mostra que a parte geral do núcleo comum, dividido em Comunicação e expressão, Estudos Sociais e Ciências, foram transformados em generalidades e facilitações para o aluno.

Subordinada aos investimentos de capitais estrangeiros e seus ideais, outra vez nos deparamos



com os traços coloniais da educação. A tão desejada reforma dos intelectuais da Escola Nova foi adiada e a escola traçou outros caminhos para a história da educação brasileira, reforçando o poder das elites e deu continuidade a inércia paralisante do pensamento, desqualificou a capacidade intelectual do povo brasileiro, evidenciando, ainda mais, seu vínculo com o poder e com a ideologia opressora desse país.

Vale ressaltar, nas palavras do professor Sebastião de Souza Lemes, que a reforma encetada em 1971:

Promoveu diretrizes pertinentes às novas características do poder instituído e em conformidade com os acordos internacionais firmados na época. Entre outros, o acordo MEC/USAID¹ em 1965, que firmou convênio de assessoria e cooperação entre o Brasil e os EUA na área educacional. Importa destacar, que os EUA, nesse período, promovia reestruturações em seus sistemas de ensino, tratando-os, do ponto de vista da Organização Curricular, como Ordenamento Hierárquico da Informação e, a Organização da Aula, como Planejamento Independente de Lições Individuais. (2009, p. 02-03)

-
- 1 MEC/USAID – Sigla de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária, a qual de fato ocorre por meio da lei 5540/68.



Esse acordo evidencia a manutenção da reprodução de cópias de modelos estrangeiros na educação brasileira e, neste caso, o mais agravante foi a obrigatoriedade imposta, autoritária e tecnocrática de um ensino burocrático e tecnicista, preparando a população brasileira para o mercado de trabalho, buscando somente a produtividade e o preenchimento das demandas da indústria.

O artigo 1º é taxativo ao mencionar o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, quando afirma que é “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de *auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania*” (MEC, *grifos nossos*, 1971). Podemos perceber que há três objetivos claros na lei; o primeiro de auto-realização se refere ao espírito humanista, de formação libertadora e integral do indivíduo; o segundo e mais importante para a concepção que decorre das leituras anteriores da lei é a qualificação para o trabalho, afinal o clima da época fomentava essa necessidade na educação.

O terceiro objetivo merece algumas observações. É a primeira vez que aparece neste âmbito a concepção de *cidadania*, e, interessante notar, que é para promover um exercício *consciente* em plena ditadura militar; o que nos parece estranho quando se está sob um poder autoritário e repressivo como foi o regime na época. Nesse sentido, as palavras de Willian Roberto Cereja são esclarecedoras para explicitar o real significado deste objetivo:

Ele devia ser lido não de acordo com o conceito que as sociedades democráticas geralmente têm de cidadania (...), mas de acordo com o



ponto de vista dos militares que detinham o poder, segundo o qual seria 'consciente' o cidadão que respeitasse as leis e as instituições e trabalhasse para o bem comum sem contestar a ordem estabelecida. Foi nesse espírito de 'ordem e progresso' que se justificou a introdução de disciplinas Educação Moral e Cívica no ensino fundamental, Organização Social e Política do Brasil, no ensino médio e Estudos dos Problemas Brasileiros nos cursos superiores. (2005, p. 105)

Destacada a análise do autor, também se faz interessante ressaltar que a expressão *exercício da cidadania* nunca mais sairia dos discursos oficiais posteriores a LDB/71, inclusive, já se tornou lugar comum pensar sobre qualquer instituição, principalmente no judiciário e nas instâncias da educação, a partir dessa prerrogativa.

A legislação instituiu o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e a parte diversificada para atender peculiaridades locais, nos mesmos termos que a LDB/61, alterando somente a denominação de optativas por parte diversificada. No entanto, quem designa esta parte é o próprio Conselho de Educação, restringindo o que poderíamos chamar de flexibilidade para constituir um projeto de acordo com o contexto local previsto no artigo 4º. Ainda, o artigo 17 prescreve a variedade de métodos e conteúdos conforme desenvolvimento do aluno, muito embora saibamos que posteriormente, em resolução², o

2 São indicativos dos conteúdos para o núcleo comum a resolução de nº 8/71 e o parecer 853/71.



MEC passa a determinar os conteúdos do núcleo comum das disciplinas.

A novidade apresentada na LDB/71 e que permanece com maior expressão na atualidade é o espaço concedido ao ensino supletivo³. A legislação destinou o capítulo IV para determinar quem poderia usufruir dessa prerrogativa e como seria seu funcionamento adequando-se ao tipo especial de aluno, ou seja, aquele que não tenha realizado a escolarização e concluído em idade própria, conforme artigo 24.

É relevante a referência que faz o artigo 25, parágrafo segundo, sobre o uso de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação como recursos para a realização do ensino supletivo. A possibilidade da utilização desses suportes está em sintonia com a propagação dos produtos da cultura de massa à época, em consonância com a difusão da televisão no Brasil, além disso, inaugura a possibilidade de incorporar novas metodologias em sala de aula, a qual nem sempre foi muito bem utilizada.

Quanto à formação de professores há avanço na exigência da titulação e no grau de formação para atuar no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries. O artigo 30, alínea b, destaca a necessidade de licenciatura curta para o ensino primário e, na alínea c, a licenciatura plena para o ensino médio. Todavia, o capítulo V, que organiza a formação dos professores e especialistas, é bastante flexível e lacunar, abrindo espaço para que os professores possam ministrar

3 Atualmente foi alterada a legislação do supletivo, transformando-o na educação de jovens e adultos (EJA), com outros fundamentos.



aulas até no ensino secundário com a realização do magistério de segundo grau, complementado com estudos adicionais de formação pedagógica por mais um ano (LDB/61, art. 30, § 1º).

A legislação só reforçou a divisão dos conhecimentos específicos da área e a formação pedagógica, problemática enfrentada até hoje na maioria das licenciaturas, mesmo com a introdução de mais horas práticas e de estágios curriculares. De qualquer modo, normatizava-se, assim, a formação docente do conhecido “três mais um” para a habilitação ao magistério de 1º e 2º graus, com o estabelecimento de mais um ano de formação pedagógica⁴, a qual poderia ser realizada em universidades ou, conforme parágrafo único do artigo 30, em faculdades, centros, escolas ou institutos adaptados para esse fim.

A previsão da formação docente, na LDB/71, gerou muitas críticas em todas as áreas da licenciatura, ora por acreditarem ineficaz a licenciatura de curta duração, ora por discordarem da formação pedagógica ministrada pelos pedagogos, os quais não teriam qualificação específica para as áreas de atuação. De acordo com Vera Menezes (2005), é possível evidenciar a insatisfação gerada por esta lei, pois os conteúdos das práticas de ensino eram os mesmos, não importando se o curso era de línguas, matemática, geografia, etc. Enfim, a formação de professores nunca foi satisfatória

4 A formação pedagógica está prevista na resolução de nº 9/69, estabelecendo as seguintes matérias no artigo 1º: Psicologia da educação; Didática; e, Estrutura e funcionamento de 1º e 2º graus. No artigo 2º, introduz a obrigatoriedade da prática de ensino nas matérias que sejam objeto de habilitação profissional.



e pior ficou com a reforma de 68 e as posteriores resoluções, perdurando por mais de 30 anos, até a promulgação de LDB/96 e as novas diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, de 2002.

Cabe destacar neste momento as discussões realizadas por Regina Zilberman (1988), na década de oitenta, sobre a situação do professor de primeiro grau diante da formação que lhe era dada. A autora apresenta razões para os problemas do ensino brasileiro contemporâneo, marcados pela historicidade da educação no Brasil e mostra como a preparação para o magistério sempre esteve atrelada ao mercado do trabalho e, por isso, constituiu um professor reprodutor de saberes institucionalizados e tradicionais.

A crítica da autora revela uma situação há muito tempo existente e que nos parece sempre nova quando posta em discussão nas salas de aula ainda hoje, como as reclamações da falta de leitura dos nossos alunos na Universidade, a pouca maturidade e bagagem cultural para debates, a inexistência de reflexões e discussões sobre determinados conteúdos, além da inexpressiva participação política e cidadã dos estudantes, etc. Algo que, conforme Regina Zilberman, já está presente na década de 70, quando as camadas emergentes chegam à Universidade.

Esses grupos em ascensão, que acorreram ao curso superior mais próximo (particular ou noturno, de preferência), careciam de um patrimônio cultural ou, ao menos, não se identificaram com o padrão imposto pelos extratos superiores – rejeitaram involuntariamente as normas cultas (linguísticas, artísticas, até



comportamentais), mas não foram capazes de criar outras ou acreditar nas que traziam de origem. Ficaram desprovidos de padrão próprio, sem absorver o que o curso superior ensina, seja porque este não tinha qualidade (...) seja porque os estudantes não se identificaram com ele. Todavia, mais tarde, quando professores, cabe-lhes ser portadores de um modelo a ser transmitido na escola, modelo que acabam por adotar de alguma forma e que, portanto, os domina, em vez de ser dominado por eles. (1988, p. 63)

Com isso, a autora denuncia a situação calamitosa com que se expandiu a educação em nome da democratização do ensino. Mostra os problemas presentes no ensino superior no que se refere ao discente (proveniente de classes populares e emergentes) que está procurando a formação docente e também a qualidade duvidosa dos cursos que surgiram no enlevo da necessidade de expandir os quadros do magistério através do ensino superior, evidenciando a improvisação e o imediatismo com que podemos formar professores.

Ao lastimar os resultados da educação na década de 80, Regina Zilberman (1988) destaca o professor como responsável e vítima ao mesmo tempo desta situação; e delata que em todas as reformas os professores foram ignorados, vendo nisso um dos fatores para a crise do ensino brasileiro, pois entende que é imprescindível a participação dele para a concretização de mudanças na educação.

Para finalizar o conjunto de dificuldades que a autora encontra nos percalços da formação docente e da educação no Brasil, é citada a situação das licenciaturas, as quais



legitimam o estado do fracasso reproduzido nas séries da educação básica. Retomando a previsão do artigo 30 da LDB/71, a respeito da formação dos professores, e as críticas expressas pela professora Vera Menezes, Regina Zilberman também compreende que isto permitiu:

As licenciaturas se segmentarem nas áreas teóricas e prática, sem que ocorra a passagem de um pólo a outro. De uma parte, estuda-se língua portuguesa; de outra, a há obrigatoriedade do estágio na área de Comunicação e expressão. No entanto, nem o estudo orienta o estágio, nem este contribui para uma reflexão sobre a realidade e uso da língua na escola. A falta de integração entre as partes que constituem o currículo torna-o fragmentado. E o estudante não dispõe de meios para recuperar a unidade perdida, que, às vezes, carrega para sua atividade didática posterior. (1988, p. 66)

Entendida dessa forma, a reforma universitária de 68 e a LDB/71 reproduziu um modelo de formação fragmentado nas licenciaturas. “Geraram-se os setores pedagógicos e não pedagógicos, como se estes últimos nada tivessem a ver com as questões educacionais (ZILBERMAN, 1988, p. 66)”. Esse modelo, embora já reformulado pelas novas legislações, ainda é visível e detectável nos currículos e ementas das disciplinas das licenciaturas; uma visita aos sites dos cursos de Letras do país nos permitiu constatar que os currículos ainda permanecem separando o campo específico dos estudos literários e linguísticos da área da formação pedagógica (advindas dos departamentos de Educação).



Mesmo com anos de discussão e de pesquisas a respeito da formação de professores, ainda está muito presente nos discursos dos professores formadores a despreocupação com a formação pedagógica, alguns por acomodação que levam ao desconhecimento e outros por entenderem desnecessária, ressaltando a importância das disciplinas específicas, de âmbito teórico na maioria das vezes.

As dificuldades elencadas pela professora Regina Zilberman (1988) mostram-nos uma crise estrutural, como também aponta Marisa Lajolo (2009a) em seu artigo *No jardim da Letras, o pomo da discórdia*. Em parte, as críticas das autoras estão sendo superadas, principalmente aquela que diz respeito à participação do professor nas reformas, pois esse tem sido cada vez mais alvo de pesquisas, bem como tem sido chamado a dialogar com o sistema. No tocante às licenciaturas, também há uma sensível modificação na legislação, principalmente, ao que se refere à relação entre disciplinas práticas e teóricas e formação pedagógica. Todavia, o perfil dos alunos que chegam a Universidade parece ser o mesmo, de acordo com os índices de aproveitamento nas diversas áreas do conhecimento, que são verificados por diversas formas de avaliações institucionais, entre elas o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE) que integram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Vimos, até então, que a LDB/71 foi a principal reforma da educação no Brasil desde o período colonial. Percebemos que os objetivos e programas foram muito claros a respeito do que se desejava com a educação



brasileira, a qual sempre precisou correr atrás para superar o quadro de subdesenvolvimento e precariedade na formação de profissionais, de quadros intelectuais e políticos e, até hoje, de pesquisadores. Desse modo, há muito por se fazer, e não apenas por legislações.

2.2 O ENSINO SECUNDÁRIO: a literatura brasileira em destaque

O colégio Pedro II foi o lastro principal dos programas do ensino de literatura a partir do século XIX. A instituição foi modelo para as escolas brasileiras durante muitas décadas e influenciou fortemente o ensino secundário, até ser incorporada ao sistema de ensino federal pela LDB/71, art. 69.

Em 1855, o Colégio Pedro II inova ao incorporar a *história da literatura nacional* e implanta um novo conceito para o ensino de literatura (RAZZINI, 2000), entre eles o uso de Antologia de textos representativos dos clássicos nacionais para o estudo da língua através da leitura e recitação. Os programas foram lentamente abandonando a abordagem retórica dos textos em detrimento do ponto de vista histórico. Ressaltamos nessa mudança o enfoque para o ensino da historiografia literária, uma vez que esta tem sido a tônica que pauta os programas escolares até hoje, e, tão problemática frente às transformações já sofridas na educação e nos propósitos do ensino do texto literário.

A pesquisa de Márcia Razzini (2000) constata que o programa de Português de 1881, inclui nas séries iniciais o estudo dos textos mais modernos, do século XIX, “considerados mais fáceis por serem contemporâneos



dos leitores escolares, e depois, gradativamente, eram introduzidos os textos mais antigos, até chegar nos clássicos dos séculos XVII e XVI, nas últimas séries,” (2000, p. 240) organizados por gêneros e sub-gêneros. Inverso desse sistema são os programas atuais do ensino médio, que deixam a literatura contemporânea para o terceiro ano, e, do mesmo modo, os planos de ensino de Literatura nos Cursos de Letras, embora já tenhamos propostas para alterar a ordem.

Depois da Proclamação da República, a busca da modernização do ensino deixa a concepção humanista para torná-lo mais científico e mais próximo à história da nação, favorecendo o projeto nacionalista republicano. Atrrelado à nova ideologia, o Colégio Pedro II estabelece leituras mais intensivas nas aulas de Português e reúne em sua seleta literária os nomes mais representativos das fases da literatura nacional, dividida cronologicamente e com informações históricas sobre os autores e suas obras. Podemos afirmar que, a partir deste momento, se consolida a historiografia literária na história do ensino da literatura.

No que concerne aos livros adotados, como é natural, ocorre modificação correlativa à de currículo e programas: em 1892, no antigo Imperial Colégio de Pedro II, republicaneamente renomeado Ginásio Nacional, já não se estuda mais pelos compêndios de retórica-poética [...], mas pela *História da Literatura Brasileira* de Silvio Romero, cuja edição de 1888 seria a primeira de uma série que atravessaria o século XX. (SOUZA, 1999, p. 37)



Outro livro de textos, publicado para o espírito republicano e que influenciou o ensino e demais manuais, foi a **Antologia Nacional**, de 1895; estando presente nas escolas secundárias até por volta de 1960, dando a formação literária nacional a muitas gerações.

A disciplina de História da Literatura Nacional passou por muitos percalços até 1942, embora a partir de 1925 ela já tenha recebido o adjetivo pátrio de Literatura Brasileira. No entanto, a instabilidade da disciplina, principalmente em função dos exames preparatórios, só foi resolvida com a reforma de Capanema em 1943, quando efetivamente se tornou “[...] a principal atividade das aulas de Português nas últimas três séries do ensino secundário, e passou a ser exigida nos exames vestibulares de todos os cursos superiores, assinalando sua ascensão na escola num momento político (Estado Novo) acentuadamente nacionalista.” (RAZZINI, 2000, p. 245)

Percebemos, então, que a literatura brasileira até a década de 40 passou por caminhos sinuosos, dependente da necessidade da obrigatoriedade para exames de acesso ao curso superior e também, por duas vezes, para atender o espírito nacionalista dos governos republicanos. Dessa forma, a literatura cumpria papel importante para programas ideológicos da política nacional e consolidava seu vínculo com o vestibular, por isso era trabalhada “[...] não mais como modelos estéticos tal como o pressupunha a chamada concepção clássica, mas como monumentos definidores das particularidades de uma língua e, via de regra, de uma nacionalidade adotando os clássicos como fonte.” (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 64).



Até os anos 60, quando surge a primeira LDB, a leitura literária era realizada por meio de trechos e fragmentos em compêndios e antologias organizados basicamente por professores do Colégio Pedro II, privilegiando autores clássicos, exemplo das 'belas letras'. A leitura servia para transmitir a norma culta para o bem falar e bem escrever; inculcar valores morais, cívicos e patrióticos, revelando uma formação cidadã; e, aliada aos programas nacionalistas, servia para transmissão do patrimônio da literatura brasileira. Contudo, nos anos 60 começam a aparecer às primeiras mudanças nos estudos da literatura brasileira, principalmente trazidas pela LDB/61 e pela inserção das discussões sobre a teoria e crítica literária nos cursos de Letras.

Com o advento da Lei nº 5692/71, comentada anteriormente, há a alteração da disciplina de Português para Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º grau; Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais do 1º grau; e no 2º grau a ênfase em "comunicação" desaparece e passa a ser apenas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Quanto ao ensino dessa literatura, enfatizamos a permanência do estudo da história literária através da intensificação do uso de livros didáticos (a leitura e a interpretação de fragmentos literários aliados ao ensino de gramática) e o início das reivindicações da formação do leitor por parte das pesquisas acadêmicas, já que se deflagrara a "crise da leitura".

Em termos de legislação, a LDB/71 em seu artigo 4º, §2º, vai determinar que o ensino de 1º e 2º graus deve dar relevo ao estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Embora o



artigo não explicita o ensino de literatura, o entendimento foi que a referência à cultura brasileira atenderia esta área. Em documento posterior, a resolução de nº 8, de 1º/12/71 regulamenta o núcleo comum para os currículos obrigatórios e no artigo 3º esclarece que a o estudo da Língua Portuguesa deve ser compreendida como expressão da Cultura Brasileira (MEC, 1971, p. 18).

No artigo 5º da resolução, são especificadas as disciplinas que constituem o núcleo comum do ensino de 2º grau, entre elas a Língua Portuguesa e a Literatura Brasileira. Com isso, dividem-se os conteúdos e especializam-se duas áreas, com materiais didáticos e avaliações específicas, fragmentando o conhecimento e enfatizando o enfoque tecnicista da época.

Outro documento que ajuda a esclarecer as modificações do ensino de literatura e seu novo papel é o parecer 853/71, afirmando que:

Ao lado de sua função instrumental, o ensino de língua portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de ‘expressão da Cultura Brasileira’. As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação de nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim a nossa História é parte da História Universal, a *Literatura Brasileira não poderá ser estuda-*



da com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. (MEC, grifos nossos, 1971, p.30)

Depreendemos do documento a consolidação do estudo da História da Literatura Brasileira vinculada com a portuguesa. Também decorre dessa leitura a realização de escolhas de textos relacionados com outras matérias, abrindo espaço para interfaces de estudo e multiplicando as opções de textos para leitura em classe. A expansão para outros gêneros em uso nas aulas de Língua Portuguesa tornou a leitura literária como mais uma opção e não a única ou predominante como era até então.

De acordo com Regina Zilberman (1988), as modificações que ocorreram após a década de 70 evidenciam que o conhecimento do patrimônio da literatura brasileira passa para o 2º grau e, sobretudo, para os cursos de Letras, mantendo o ângulo cronológico. Também constata que as leituras escolhidas são de gêneros modernos como o conto e a crônica, sendo que o texto literário ainda é utilizado para o ensino da gramática como possibilidade criativa das produções textuais dos alunos. A propósito deste último item, a autora apresenta uma estrutura fixa de atividades com a literatura na escola: primeiro o texto é o ponto de partida de toda a unidade de estudo (leitura); segundo, a expressão oral e escrita, em que há discussão sobre o texto, estudo do vocabulário e exercícios de escrita para finalmente realizar a 'redação'.

Essa alteração também proporciona um estreitamento do ensino de literatura 'clássica' brasileira e portuguesa



por dar preferência a textos curtos, em consonância com a modernização e sob a defesa da valorização da leitura. “A mudança parece operar-se no sentido da valorização da leitura, em detrimento da aquisição de certo tipo de cultura literária, tarefa assumida *a posteriori* pelos cursos de Letras que a destinam a seu círculo específico de frequentadores”. (ZILBERMAN, 1988, P. 126)

Outra questão é a preocupação com o vestibular que sempre esteve presente no ensino secundário e na história do ensino de literatura e, segundo Zilberman (1988), se intensifica com a LDB/71 que profissionaliza o ensino. Com efeito, a literatura, não sendo um conhecimento propriamente profissionalizante, não teria porque ser estudada, afinal não é um saber prático. Além disso, não é necessária para a continuidade em cursos superiores a não ser para Letras, então, a única base de sustentação para o estudo é o vestibular. Assim, os vestibulares apresentavam, exclusivamente, a ótica histórica e evolucionista da literatura, apoiando-se em bibliografias de obras que enfatizam a história da literatura brasileira.

Quanto aos livros didáticos que conhecemos hoje, ganharam feições com a política educacional da década de 70 e, afinados com os ‘discursos’ renovadores da educação, sempre apresentam uma configuração dessas novas concepções. Naquela época circulavam nos cursos de Letras, em seus programas, o estudo das mais recentes teorias da informação e da linguística estruturalista, e, logo os manuais didáticos incorporaram essas discussões e transformam-nas em conteúdos para o 2º grau, apropriando-se dos conceitos da teoria literária como linguagem literária x linguagem



referencial, gêneros literários, ponto de vista narrativo, etc. (CEREJA, 2005)

A principal metodologia desta época e até hoje, segue o livro didático de literatura: breve exposição dos movimentos literários e suas principais características, com datas limites e seus principais autores; apresentação dos fatos históricos para a contextualização dos autores e obras, com aspectos da biografia de cada um. Por último, realiza-se a leitura de fragmentos que exemplificam os estilos literários e o estilo individual de cada autor. Dificilmente, ocorre o espaço para o debate e discussão das leituras literárias, até porque essa não ocorre na íntegra dos textos. Além disso, as aulas, em tese, são centradas no conhecimento do professor que, eventualmente, realiza a sua interpretação e repassa aos alunos.

Às vezes, os manuais apresentam algum questionário sobre a unidade em estudo e, então, o aluno é chamado a participar para reconhecer características do período estudado ou destacar o principal tema abordado no texto. De qualquer modo, em qualquer uma dessas práticas, presumimos que o aluno é isentado de ler e de participar do debate, e muito menos de fazer escolhas para a leitura literária, basta memorizar e responder às questões como cópia do que diz o professor e o livro.

Reunindo toda a problemática que envolve o ensino de literatura, desde seu lugar na profissionalização do 2º grau até uma concepção humanista, vemos a literatura sucumbir aos exames vestibulares. Entre as transformações e exigências do mercado e a consolidação do livro didático, está o professor que se perde nos objetivos da literatura na



escola. Por um lado, segue o espírito da legislação e o livro didático, tentando também resgatar a concepção humanista e, por outro lado, se esforça para dar conta dos conteúdos listados pelo vestibular, assumindo e transformando suas aulas em ‘cursinhos’.

Isso ocorre porque ao final da década de 70 e início dos anos 80, com a desoneração do 2º grau profissionalizante, o ensino de literatura acaba incorporando práticas dos cursinhos, como os resumos e as formas redutoras da memorização do enredo, das personagens e dos temas das obras literárias ou até mesmo de aspectos importantes da estética e dos autores, o que demonstra porque os professores convivem com o dilema da concepção humanista prevista para a literatura desde suas origens e vencer programas de vestibular até hoje.

O que era apenas estratégia de revisão, organização de conteúdos e informações, resumos de obras para absorção imediata do conhecimento, aos poucos, tornaram-se a própria finalidade do ensino de literatura na escola de ensino médio. Atualmente, tem sido até motivo para demonstrar e certificar a qualidade de ensino entre uma escola e outra, principalmente na rede particular, em que a melhor é aquela que mais aprova no vestibular das Universidades Públicas, e, de preferência, nos cursos elitizados, basta dar uma olhada nas propagandas e anúncios dessas escolas.

De fato, são inúmeros os transtornos evocados no ensino de literatura do ensino secundário. Vimos que o caminho percorrido por essa história é conturbado, atendendo múltiplos objetivos de acordo com a época e com suas reformas educacionais, mas, sobretudo, sem largar a



visão historicista em seus currículos. Talvez isso nos aponte alguns questionamentos: seria preciso deixar a perspectiva historiográfica para mudar a metodologia do professor no ensino médio? Que obras serviriam de referência de estudo para os professores?

2.3 O CURSO DE LETRAS: entre um currículo mínimo está a Literatura Brasileira

Os cursos de Letras, no Brasil, têm uma história recente e pouco documentada. Não existem quase pesquisas que retomem a memória desta trajetória, por isso lidamos com informações esparsas e críticas já bastante analisadas anteriormente pelas autoras Regina Zilberman e Marisa Lajolo. Inclusive, a professora Lajolo, em estudo sobre os cursos de Letras, no projeto Memória de Letras, ressentiu-se da “absoluta carência de documentação” para que a comunidade acadêmica possa avaliar e analisar o presente desses cursos.

Entretanto, apesar das poucas pesquisas sobre a história dos cursos de Letras no Brasil, encontramos algumas obras sobre o ensino de literatura que podem ser consideradas pioneiras para esse estudo. Os livros a que nos referimos são: **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros** (1977), de Osman Lins e **O ensino de literatura** (1966) de Nelly Novaes Coelho mesmo que ambos não problematizem, especificamente, o ensino da literatura e os cursos de Letras via a pesquisa acadêmica. A primeira obra são ensaios que problematiza a crise da leitura e aborda questões relacionadas ao material didático,



entre outros assuntos; enquanto que a segunda obra é um texto mais voltado ao professor de 1º e 2º graus e ao curso de formação do magistério em nível de 2º grau como se depreende da própria capa do livro.

No âmbito da pesquisa acadêmica são precursoras Marisa Lajolo, ao escrever sua dissertação de mestrado, em 1975, sobre **Teoria literária moderna e ensino de literatura no curso secundário**; Maria Thereza Fraga Rocco, ao escrever a tese sobre a problemática do ensino de literatura, em 1981, publicada em livro intitulado **Literatura/ensino: uma problemática**; e Lígia Chiappini Leite, ao realizar sua pesquisa em 1983, também publicada em livro sob o título **Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate**.

Os cursos de Letras, no Brasil, foram inicialmente inseridos nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos anos 30 do século XX. Os primeiros cursos surgiram em São Paulo (FFCL-USP, 1934), Rio de Janeiro (Universidade do Distrito Federal - UDF, 1935) e Minas Gerais (Universidade de Minas Gerais - UMG, 1940) e tinham em comum a configuração bipartida, em que era necessário mais um ano de disciplinas pedagógicas, fora do curso de Letras, para tornar-se professor (Licença Magistral).

Conforme Marisa Lajolo (2009a), os primeiros currículos de Letras, entre 1935 e 1939, que concediam a Licenciatura Magistral em Línguas Novi-latinas, não incluía nenhuma literatura, apenas no último ano oferecia uma disciplina chamada Literatura Geral. Somente em 1939, os currículos incluíram um ano de Literatura Portuguesa e Brasileira (compondo uma mesma disciplina), mantendo em



seus programas três anos de Literatura Francesa, Italiana e Espanhola.

Ainda, segundo a autora, foi só em 1946 que a literatura brasileira conseguiu gozar de autonomia frente à literatura portuguesa. Foi um movimento liderado por professores na FFCL da USP que conseguiu, a partir de um currículo opcional, dar espaço maior à literatura brasileira, agora com dois anos de curso, enquanto as demais continuavam dispendo de três anos.

O descaso com a literatura nacional é atribuído por Marisa Lajolo ao modelo que foi implantado pelas Universidades, na maioria cópia da educação francesa; mantendo o mesmo modo de transplante cultural e educacional do século XIX, copiando currículos que em nada se assemelhavam e atendiam à situação brasileira. No caso da literatura, obviamente o prestígio era dado à leitura e ao estudo dos clássicos Greco-romano e, por conseguinte, às literaturas neo-latinas, daí a forte presença de autores franceses, italianos e espanhóis.

Até 1962 predominaram estes formatos de curso de literatura brasileira na graduação em Letras. Neste ano foi realizada a primeira proposta de um currículo mínimo para os cursos pelo Conselho Nacional de Educação, a partir do parecer nº 283 de Valmir Chagas. A novidade apresentada foi a inclusão de disciplinas pedagógicas, resolvendo, em parte, a separação da formação docente; porém, em virtude da necessidade de legislação especial, isso só aconteceu sete anos depois, com a resolução nº 9 de 1969. Esse formato de curso ficou conhecido como três mais um, ou seja, as disciplinas específicas e depois, para conferir o grau de docência, mais um ano de pedagógicas, só que agora dentro



do próprio currículo de Letras. Na prática não mudou muita coisa em relação ao que se tinha antes⁵.

Também, como solução para a formação docente, criou-se o estágio supervisionado, preferencialmente realizado em escolas, porém com muitos entraves, os quais até hoje permanecem. De modo geral, os componentes pedagógicos, normalmente delegados aos professores da área de educação, sempre foram alvo de controvérsias entre os departamentos, ora por terem orientações conflitantes com a formação e a filosofia do curso e do corpo docente em que estão alocados, ora por reproduzirem o mesmo programa em todas as graduações, sem refletir e adequar às especificidades de cada área. Isso ocorre com a literatura, a qual sempre foi pautada por programas de história literária e, posteriormente, por teoria e crítica literária, sem a menor correlação com a didática e as metodologias de ensino do componente.

O parecer previa também, em seu artigo primeiro, a obrigatoriedade do ensino de Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira, consolidando o ensino dessas duas disciplinas. Além disso, deixava à escolha dos programas mais três matérias; no que concerne ao campo literário podia-se selecionar Cultura brasileira, Teoria da literatura, Literatura latina e Literatura Grega. Caso o curso optasse por habilitação dupla, com uma língua estrangeira, então, poderia escolher um literatura referente aquela língua.

5 As disciplinas pedagógicas constantes do currículo são Didática, Estrutura e Funcionamento do 2º grau e Psicologia da Educação. Elas não se alteraram até a década de 90 na imensa maioria dos cursos.



Observemos que este currículo mínimo ao dispor a lista de optativas, insere Cultura Brasileira e Teoria literária até então não mencionadas oficialmente nos cursos. Essa inserção está totalmente vinculada à época em que aparecem no Brasil os primeiros estudos sobre a teoria, realizadas principalmente por Antonio Candido e muito difundida nas Universidades Brasileiras até os dias atuais.

A introdução da teoria nos cursos de Letras intensificou os estudos da literatura sob o aspecto científico, dando vazão para a análise de obras que não fossem mais somente a partir da historiografia. Os ensaios de Antonio Candido, reunidos no livro **Literatura e sociedade**, de 1965, acentuaram esse novo paradigma dos estudos literários nas Universidades Brasileiras, embora a história da literatura ainda permaneça como ponto de referência para o ensino de literatura nos cursos de Letras.

Os programas de literatura brasileira nos currículos de Letras desmembraram, em várias disciplinas, os períodos e estilos de época e selecionaram obras do cânone literário brasileiro a partir das historiografias. Reforçaram as bibliografias destes programas as obras, da década de 40 e 50, de Afrânio Coutinho, Antonio Candido, Otto Maria Carpeaux e Nelson Werneck Sodré.

Os teóricos citados traçam percursos diferentes em suas obras, decorrentes da opção de correntes teóricas. Nesse momento, estava em efervescência o *New Criticism*, seguida por Afrânio Coutinho, e, ainda, com muita expressão, leituras marxistas, visivelmente discutidas nas obras de Antonio Candido. Até hoje essas tradições estão muito presentes no estudo da literatura em meio acadêmico,



mesmo que focadas por outros teóricos como Alfredo Bosi, Davi Arrigucci Jr. e Haroldo de Campos; aliás, Regina Zilberman afirma que até hoje, “apesar de grandes modificações nos paradigmas científicos, as Faculdades de Letras não chegaram a propriamente alterarem seu programa de estudo das literaturas vernáculas (2005, p. 234)”.

Desse modo, constatamos que a literatura brasileira e portuguesa passa em definitivo como ponto central dos cursos de graduação. A abordagem a partir do currículo mínimo apresentado em 1962 aprofunda os estudos historiográficos, incluindo agora a teoria literária. Além disso, outro estudo que aponta a permanência da visão positivista no ensino de literatura é da professora Cyana Leahy-Dios (2001) que ao discutir a licenciatura em Letras, revela a estagnação filosófica destes cursos e aponta vários problemas nessa formação, entre estes a visão clássica da leitura do cânone, do valor da obra literária em detrimento do prazer e fruição da leitura do leitor.

Além disso, Cyana Leahy-Dios (2001) denuncia o uso das pesquisas de muitos professores em sala de aula, evidenciando que muitos docentes universitários passam vários semestres letivos ou todo um semestre abordando sua especialidade em determinado assunto ou autor, fragmentando os conteúdos, os semestres e até mesmo desintegrando os currículos. Enfim, as implicações sobre o ensino de literatura nas universidades já não estão mais no âmbito da escolha de uma literatura que vamos trabalhar em sala de aula, se será brasileira, francesa, portuguesa, etc., mas, como vamos abordar, isto é, sob que enfoque e



metodologia serão trabalhadas as obras literárias e qual sua relação imediata com a escolarização.

Cabe ressaltar que, durante a vigência do currículo mínimo para as licenciaturas, surgiram os estudos culturais e a literatura infantil como aspectos importantes para os currículos de Letras. Algumas universidades foram incorporando estas discussões em seus programas e a partir disso também passaram a debater o aspecto da leitura literária e o leitor, refletindo, principalmente sobre a crise de leitura na escola básica.

Destarte, a expansão de cursos de Letras na década de 70 e as próprias exigências das mudanças ocorridas nesse período, como o forte impacto da indústria cultural, motivaram uma diversidade de currículos. De acordo com Marisa Lajolo (2009a), isso ocasionou uma disparidade muito grande entre os cursos de Letras do país, que já eram centenas nessa época.

Esse currículo vigorou até 1996, quando a Lei 9.394 instituiu as novas Diretrizes e Bases para a educação brasileira, a qual aboliu a obrigatoriedade de um currículo mínimo para as licenciaturas, orientando agora os projetos político-pedagógicos dos cursos a partir de diretrizes curriculares mais flexíveis.

O curso de Letras e demais licenciaturas passam a ser regido pelo Parecer 492, aprovado em 03 de abril de 2001, em consonância com a Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, a qual instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica, em nível superior. Além disso, há outras orientações relacionadas na LDB/96 e nos Parâmetros Curriculares



Nacionais (PCN) e Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) que devem servir para a proposição desses novos currículos. De certo modo, esta última reforma vem atender e regular algumas proposições que já vinham sendo realizadas em cursos superiores de Licenciaturas e no âmbito da educação de forma geral, mas também procuram sanar problemas apontados durante muitas décadas no Brasil.



CAPÍTULO 3

ORIENTAÇÕES E DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE LITERATURA: licenciatura em letras e ensino médio

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, é fruto de uma longa discussão, a qual já tem antecedentes antes mesmo da primeira LDB, em 1961. Seu advento, em parte, foi apenas a regularização de currículos e atividades que já vinham sendo exercidas em âmbitos administrativos e acadêmicos; e, em parte gerou obrigações e resolveu impasses na educação brasileira. Obviamente, sua implementação instaurou conflitos e debates. Seus artigos e seções têm sofrido constantes alterações, alguns revogados, modificados e até mesmo ampliados com inclusão de nova seção, a exemplo do que trata do ensino básico, em que inclui uma seção exclusiva para a *educação profissional técnica de nível médio*, por meio da lei 11.741 de 2008, revogando o parágrafo 2º do art. 35.

Polêmicas e idealismos à parte, a verdade é que esta lei foi a primeira a apresentar-se sob aspectos mais globalizantes, intervindo e constituindo de fato relações mais abrangentes entre as instâncias do ensino e a valorização do magistério. E, se até hoje, tem gerado mudanças é porque talvez os gestores da educação tenham finalmente



reencontrado o caminho do diálogo com os segmentos da sociedade que diretamente se beneficiam com ela: pais, educadores, pesquisadores e discentes, o que até bem pouco tempo era quase impossível de ser observado.

3.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES: 9.394/96

O primeiro artigo da LDB/96 revela o tom da grande modificação comparada à lei 5.692/71. Institui uma visão mais abrangente para a educação, retirando o caráter profissionalizante, principalmente do ensino médio. Rege o citado artigo que: “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (art. 1º, LDB/96)

Destacamos nesse artigo a amplitude dada pela legislação sobre as instâncias responsáveis pelo processo de formação por meio da educação, isto é, a lei prevê que não somente a escola educa, mas também somos educados pelos mais diversos segmentos sociais. Logo em seguida, os dois primeiros parágrafos instituem a legislação sob o viés das instituições de ensino, redimensionando o olhar da escola para o mundo do trabalho e da prática social.

Os artigos segundo e terceiro destacam os princípios e fins da educação nacional, alterando significativamente a lei anterior e retomando as ideias dos pioneiros da Escola Nova, de 1932. Esses artigos reconhecem definitivamente a educação formal como uma necessidade social, sedimentando a concepção de escola como espaço de



formação e exercício da cidadania; e, no inciso IX, prescreve a garantia de padrão de qualidade, entre outras garantias expressa nestes artigos.

Nesse contexto, a questão da qualidade retoma centralidade no debate educacional, dessa feita não mais restrita à dimensão técnica e à sua aplicação no interior da escola, mas inserida, explicitamente, no âmbito de projetos político-sociais, transformando-se em princípio constitucional e diretriz de políticas educacionais de projetos de Estado e de projetos de governo das diferentes esferas político-administrativas. (WEBER, 2009, p. 139)

A partir disso, inúmeros têm sido os documentos oficiais lançados para orientar e organizar a educação no Brasil, mesmo que a lei tenha por princípio uma gestão democrática, com maior autonomia e flexibilidade para a organização escolar.

A LDB/96 remodelou os níveis para a educação brasileira, determinando duas instâncias: básico e superior. Referente ao ensino básico, uma das grandes conquistas é a inserção da educação infantil como obrigação do sistema público; além disso, neste nível instituiu-se no ensino fundamental a obrigatoriedade da matrícula a partir dos seis anos e houve a ampliação de oito para nove anos. Quanto ao ensino médio, contemplou-se uma visão formativa de competências que dessem condições aos jovens progredir no trabalho e em estudos posteriores, revitalizando as ciências humanas e retirando a carga disciplinar orientada pelos



exames vestibulares. A respeito dessa orientação, o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto no art. 87 da LDB/96, confirma que:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (PNE, 2001, p. 32)

Também, no âmbito da educação básica, a legislação criou e regularizou em seção específica a educação profissional técnica em nível médio e, no capítulo III, legislou sobre a educação profissional e tecnológica, atendendo as necessidades da sociedade contemporânea.

De modo geral, o espírito que engloba a educação básica parte do pressuposto de que vivemos em uma sociedade que passa por rápidas transformações sociais, econômicas e culturais, decorrentes dos avanços tecnológicos e da globalização. Então, é necessário formar um aluno preparado e qualificado para enfrentar os desafios dos novos tempos, com capacidade para interagir, dialogar e buscar sempre as informações e os conhecimentos para manter-se sempre atualizado com as tecnologias de ponta,



sob uma visão democrática, solidária e ética, em pleno exercício da cidadania.

A nova visão da educação básica foi explicitada em documentos publicados posterior a LDB/96, decorrentes da própria necessidade de regulamentação de alguns artigos da lei. Foram criadas em 1998 as diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis do ensino básico: infantil, fundamental e médio e, logo a seguir, foram também publicados os parâmetros curriculares para estes níveis. Todos os documentos foram frutos de discussões em comissões; inclusive, alguns deles foram revisados, havendo alterações e ampliações, é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (PCNEM+), em 2002, e a inserção de capítulos nestes mesmos documentos em 2006, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Quanto ao nível superior, a reforma proposta pela LDB/96 revogou praticamente na íntegra a Lei 5.540/68. A principal contribuição da nova lei no que se refere à área das licenciaturas foi sobre a formação de professores, que recebe atenção no título VI sob a denominação *dos profissionais da educação*, conferindo-lhe um caráter de profissionalização e, com isso, valorizando a atuação desse profissional.

Em sintonia com a Lei e estabelecendo a forma da profissionalização e valorização do magistério consoante ao artigo 67 e 87 da LDB, em 2000 é apresentado o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual prevê princípios, metas e diretrizes para que os preceitos da lei se concretizem. No que se refere à formação de professores no ensino superior, diz o documento:



Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;

b) ampla formação cultural;

c) atividade docente como foco formativo;

d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;

e) pesquisa como princípio formativo;

f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;

g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;

h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;

i) trabalho coletivo interdisciplinar;

j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;

k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e

l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica. (PNE, 2001, grifos nossos, p. 77-78)



Observados estes princípios para a formação de professores, destacamos o enfoque da docência como principal objetivo da licenciatura, aliado ao seu fim principal: *formar professores para o ensino básico*. Então, podemos afirmar que a LDB/96 procura com isso resolver o impasse entre disciplinas específicas e pedagógicas, entre teoria e prática e também entre ensino superior e educação básica, pois esses itens não são discussões novas neste âmbito, que há muito tempo vem constituindo o “calcanhar de Aquiles” nas licenciaturas.

O divórcio entre componentes pedagógicos e específicos sempre foi motivo de discórdia entre cursos de Licenciatura e Pedagogia, se refletindo no nível básico, quando vemos professores despreparados quanto à didática e à metodologias de ensino em sala de aula. Também despreparados para a gestão e organização de currículos escolares, bem como desorientados a respeito de sua função na escola em todo o sistema educacional. Vimos que o PNE pretende uma formação mais consistente, um professor que não dê conta mais só de seu plano de aula, de sua carga horária, mas preparado para enfrentar problemas do cotidiano escolar e capaz de utilizar as novas mídias e realizar diálogos interdisciplinares, enfim, certamente estamos diante de um novo profissional da educação.

Em consonância com o artigo 53 e 61 da LDB/96, estão o PNE e as Diretrizes curriculares para a formação de professores de educação básica. Estes documentos inovam ao oficializar a flexibilidade dos currículos em todos os níveis da educação, concedendo a autonomia para que os professores e demais envolvidos nas instituições



de ensino organizem seus próprios currículos, observados o fundamento da associação entre teoria e prática e a interdisciplinidade.

Ao dispor certa autonomia para os colegiados e professores, constatamos um grande avanço na lei, permitindo que cada região ou mesmo escolas e universidades possam criar projetos políticos-pedagógicos de acordo suas crenças e filosofia educacional. Um espaço rico de diálogo, de conhecimento e pensamento em ação, em que grupos possam construir projetos educativos bem arraigados e identificadores de propostas legítimas e, quem sabe, alternativas inovadoras para os sistemas de ensino. No entanto, passado mais de 10 anos da lei, percebemos que pouco ou nada mudou, os currículos continuam muito semelhantes aos anteriores e também com os mesmos problemas, a comunidade dos pensadores, da esfera acadêmica da pesquisa, parece não ter conseguido se mobilizar para formular novos currículos.

Se atualmente, na universidade, a interdisciplinidade passa ao largo dos projetos pedagógicos elaborados para os cursos, também a elaboração dos projetos pedagógicos esbarra em entraves e constato que, apesar de haver liberdade, neste aspecto, há dificuldades para se construir projetos diferenciados que venham ao encontro dos desejos de professores e alunos por mudanças no modelo calcado em disciplinas. (...) penso que nesse caso não há como culpar os gestores das leis e nem os órgãos oficiais, já que reverter esse quadro está nas mãos das próprias universidades. (MAZZANATI, 2007, p. 44-5)



De fato, os legisladores e gestores abriram espaço inigualável para resolver a crise das licenciaturas, principalmente no que toca à formação de professores. As diretrizes expressam uma vontade política e acadêmica de muitos pesquisadores da área do ensino, colaborando para uma formação mais qualificada. Um olhar mais atento vai constatar que há uma sintonia direta entre os fundamentos do ensino básico e as diretrizes para a formação de professores.

O artigo 3º da resolução CNE/CP 1/2002 destaca a “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” e determina que se considere a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem. De antemão, podemos dizer que precisou de uma legislação para legitimar a licenciatura como espaço prioritário de formação de professores, como se isto não fosse parte dessa graduação.

A preocupação com essa formação é tão explícita que é alvo de quase todos os artigos. Assim, podemos verificar que o art. 4º diz que a concepção dos cursos deve “considerar o conjunto das competências necessárias à *atuação profissional*”; o art. 5º reafirma que os projetos pedagógicos devem garantir na formação as competências objetivadas na educação básica e os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas; o art. 6º, na íntegra, refere-se às competências da escola básica, as quais devem constar do projeto político pedagógico de cada licenciatura, por exemplo, o domínio dos conteúdos e seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar.



Ainda, o artigo 10º prescreve que a seleção de conteúdos e a organização curricular emergem de um planejamento que considere a transposição didática, visando transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino dos futuros professores. É visível, portanto, a transparência da legislação ao propor e corroborar constantemente o papel das licenciaturas: formar professores e não mais bacharel maquiado como professor.

Por último, destacamos os artigos 11, 12 e 13 da resolução, que determinam alguns critérios que devem ser observados na constituição dos projetos político-pedagógicos, entre eles eixos de articulação da interdisciplinariedade e disciplinariedade e as dimensões teóricas e práticas. As práticas aparecem como elemento novo na legislação e compreendem um espaço significativo nos currículos, pois devem estar presente desde o início do curso e permear toda a formação; articuladas com os conteúdos específicos e com o estágio.

Ao redor dessas modificações estruturam-se muitos impasses entre legisladores e a comunidade acadêmica. Houve vários momentos de revisão dos documentos, o que nos permite perceber que até hoje ainda há muita confusão e até mesmo desconhecimento de algumas novas leis, que, aliás, continuam sendo renegociadas e alteradas deixando parte das instituições de ensino sem muita clareza do que ainda prevalece ou não legalmente.

De qualquer modo, há um saldo positivo quando nos debruçamos na análise das LDBs brasileiras. Percebemos que há avanço sobre a democratização do ensino e a garantia do pleno exercício da cidadania. Todavia, resta saber se os anos dedicados a pesquisa e os esforços dos legisladores se



farão presente nas práticas de nossos professores quando alocados em seus espaços de atuação, para então podermos dizer que as licenciaturas finalmente cumpriram sua missão. Por enquanto, podemos dizer que a realidade na educação básica pouco se alterou e nas licenciaturas ainda é muito tímida as modificações, fruto de poucas discussões e de pouca vontade acadêmica de mudar.

Vale lembrar, ainda, que em 2000, o relator das diretrizes curriculares das licenciaturas, Silke Weber, já havia preconizado:

Importa, entretanto, não esquecer que a ação pedagógica enriquecedora e propiciadora da organização do pensamento e de iniciativas originais constitui um processo complexo, cujas repercussões não podem ser de imediato apreendidas, havendo acordo entre gestores e profissionais da área educacional *que mudanças qualitativas nesse campo requerem ao menos um decênio de intervenções consistentes.* (grifos nossos, p. 150)

O decênio já terminou e que fizemos de lá para cá? Nos próximos tópicos mantemos a discussão, porém queremos ver onde foi parar a Literatura em tempos de tantas mudanças.

3.2 O ENSINO MÉDIO: novas diretrizes e a inclusão de parâmetros curriculares para a literatura

Destacamos até o momento o impacto da nova LDB/96 na educação brasileira. Propositiva e provocativa, a legislação pretendeu regular e alterar currículos,



metodologias e objetivos para cada instância do ensino. Ao tratar do ensino médio, procurou estabelecer orientações mais objetivas e pontuais sobre o seu lugar na educação básica, retirando o peso do tecnicismo para a profissionalização, o congestionamento de informações genéricas e esparsas sem objetivos claros e, principalmente, acabar com a relação instaurada entre exame vestibular e conteúdos.

Vimos que a LDB enfatiza a dimensão da formação humana dentro de uma nova concepção de humanismo⁶, ajustado com as novas tecnologias da sociedade contemporânea. Ao se reportar, nas disposições gerais do ensino básico (art. 22), e nos artigos 35 e 36, sobre o ensino médio a lei, reforça o viés de uma educação centrada nessa formação. Os incisos do artigo 36 são muito claros ao destacar as finalidades desse nível.

A partir da LDB/96, como já dissemos, surgiram outros documentos para ampliar e dar novas orientações, integralizando o proposto pela Lei maior. Em 1998 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), sob a resolução CEB nº3/98, após o relatório proposto no parecer da CEB nº 15/98.

O citado relatório apresenta uma discussão dos artigos e explicita as intenções dos legisladores. Realiza um apanhado histórico das discussões e traz um arrazoado minucioso da proposta, inclusive justificando a necessidade de implantação de novas diretrizes a partir das mudanças

6 Esta concepção consta no artigo 3º das DCNEM (1998), e assenta-se sobre os fundamentos estéticos, políticos e éticos, organizados sob três pilares: a estética da sensibilidade; a política da igualdade; e, a ética da identidade.



da década de 80. Corroborando o Parecer e a Resolução, em 2001 integram ao grupo de documentos o lançamento do PNE, o qual também realiza um diagnóstico do ensino médio e apresenta seus desafios e diretrizes a partir da LDB.

Podemos resumir as preocupações que orientaram esses documentos na seguinte afirmação exposta no PNE:

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Na disputa permanente entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas, entre objetivos humanistas ou econômicos, a tensão expressa nos privilégios e nas exclusões decorre da origem social. Em vista disso, o ensino médio proposto neste plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda. Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social.

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (p. 31-32)



Ao analisarmos esta afirmação, dentro do contexto dos documentos, vimos que a vontade política se expressa num desejo de realizar a democratização do ensino, fazendo as classes populares ascender a espaços sociais mais dignos e, principalmente, contribuir na constituição de pessoas mais autônomas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças e superem a segmentação social.

Para melhor visibilidade e explicitação dos documentos, o MEC lançou em 1999 os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), observado o disposto no art. 26 e 36 da LDB/96 e art. 10 das DCNEM; ambos remetem à base nacional comum dos currículos para o ensino médio.

Considerando a proposição de uma visão crítica sobre o ensino da literatura, podemos afirmar que a LDB ignora explicitamente esta área, a menos que compreendamos que no inciso I (art. 36) a menção dada a “letras e artes” abarque o ensino de literatura. Do mesmo modo, precisamos depreender do artigo 10 das DCNEM, em seu primeiro inciso, que a indicação de uma área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” objetive também a estudar literatura; o que nada se altera na nova resolução para o ensino médio, de 2012, em que no artigo 8º relaciona para o currículo a área “Línguagens” e não mais “Linguagens, códigos e suas tecnologias”.

Assim, observados alguns pressupostos que embasam as mudanças no ensino médio a partir da LDB/96, cabe-nos agora visualizar e analisar como a literatura está inserida nessa recontextualização. Vale lembrar que as DCNEM, de 1998, revogada pela resolução de 30 de janeiro de 2012,



e a que está em vigor enfatizam currículos inovadores, que estejam pautados pela flexibilidade, contextualização e interdisciplinariedade, além de salientar que a formação do educando está alicerçada em competências básicas, de caráter geral, sendo que esta ideia “[...] nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicional, reféns do exame vestibular” (Parecer CEB nº 15/98).

A base legal que institui a área de conhecimento denominada de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é o inciso 10 das DCNEM/1998 e, atualmente, apenas “Linguagens” é o inciso 8º das DCNEM/2012. Para melhor detalhamento da área estão presentes no inciso as alíneas que orientam a área e na nova redação da resolução de 2012 aparecem em parágrafos. Destacamos que as alíneas da resolução de 1998 deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), uma vez que foram expandidas para delimitar a área e inserir suas competências e habilidades. Conforme a apresentação, o documento é apenas de *natureza indicativa e interpretativa, propondo-se a interatividade e ao diálogo*. (PCNEM, *grifos nossos*, 1999, p. 04)

De fato, ao nos depararmos com o documento, veremos a abertura para o diálogo, que se mostra breve e repetitivo ao propor indicações para as sub-áreas do conhecimento. Basicamente, as orientações sedimentam-se em torno da linguagem numa concepção interacionista, ratificando o intuito dos documentos em frisar a relação teoria e prática e o caráter interdisciplinar que se deve dar ao ensino médio. Abrangem os conhecimentos de Língua



Portuguesa (e daqui depreendemos que entra literatura), Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Informática.

No que concerne ao ensino de literatura, lamentamos a falta de discussão mais sólida sobre sua concepção e finalidade, bem como uma orientação mais didática sobre seu objeto de estudo: o texto literário. Os professores, principais destinatários do documento, certamente mais desorientados ficaram, pois além de apresentar lacunas, confunde ainda mais seus leitores.

Entre as competências a serem desenvolvidas, citamos duas que nos parecem relacionadas com a literatura:

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

A primeira competência é aberta a qualquer gênero discursivo e prevê uma concepção sócio-discursiva da linguagem em consonância com as orientações. Desse modo, vale dizer que o estudo de qualquer texto deve considerar os modos de interação verbal e a recepção dos leitores para que os alunos possam analisar as especificidades e perceber que “as particularidades tem um sentido socialmente construído” (PCNEM, parte II, 1999, p. 08).

A segunda competência também não se direciona somente à literatura, apenas sugere como as demais, que se



realize um estudo a partir do confronto de opiniões. O que nos chama a atenção são as explicações dadas pelos autores sobre o tópico: eles afirmam que a apreciação literária está ligada a um preparo, e para que o aluno goste ou não de uma obra de arte é necessário prepará-lo com críticas literárias “autorizadas”. Assim, o aluno precisa conhecer e analisar essas perspectivas (ponto de vista) como início da apreciação para depois começar a posicionar-se.

Apesar de os autores também concordarem que os alunos não devam ser meros espectadores ou reprodutores de saberes, por outro lado, eles enfatizam as “perspectivas autorizadas”. O que é isso senão levarmos a sala de aula apenas uma visão do discurso? Que discurso, quais são os autorizados? Será que isto não remete também a imaginar que só valem as vozes da crítica consagrada como Haroldo de Campos, Antonio Candido, Alfredo Bosi, Silviano Santiago, etc.

Mais adiante, ao reunir em tópicos as competências e habilidades da área, encontramos novas possibilidades de referência ao ensino de literatura, a qual depois fica explicitada. Eis o que depreendemos do tópico *Investigação e Compreensão*, que diz o seguinte:

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. (PCNEM, grifos nossos, 1999, p. 14 e 24)

Para o professor que buscava orientações inovadoras, condizentes com a LDB/96 e as DCNEM, certamente esta habilidade deve ter-lhe causado estranhamento. O que fez até então se não foi recuperar ‘essas formas’ pelo estudo da



história literária? Então, ele estava certo na sua metodologia e na escolha dos conteúdos, ou não? A propósito nos parece que a habilidade corresponde à historiografia literária, há todos os indicativos de que essa seja a orientação. Todavia, os demais tópicos depõem contra uma orientação apenas historiográfica e o próprio documento mais adiante critica essa forma de estudo, ao revelar o seguinte questionamento:

A história da literatura costuma ser o foco de 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. (PCNEM, parte II, 1999, p. 16)

Certamente, não faz sentido nem para os professores um comentário desta natureza. E mais confuso se torna ao propor a habilidade acima citada e o confronto com a sugestão das “perspectivas autorizadas” para preparar o gosto pela literatura.

Ainda, se tomarmos mais este comentário do documento, é impossível ficar tranquilo diante da proposta:

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contos de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os



alunos responderam: “todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola”. E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (Idem, p.16)

A sugestão dos autores, ao colocar as críticas sobre o ensino atual e os comentários do aluno nos leva a crer que concordam que a literatura no ensino médio deve estar aberta a autores fora dos padrões literários da Academia. Também apontam para a liberdade de expressão dos alunos, favorecendo o diálogo e a troca de opiniões. Então, como fica a habilidade que apontam a recuperação das *formas instituídas* pelo discurso imaginário e coletivo? Que formas instituídas são essas? E mais, se o patrimônio representativo da cultura não é a história literária, até então ensinadas, qual é? Conforme Willian R. Cereja:

Quanto à parte “[Recuperar] as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial”, do final desse item, o que seriam “as classificações preservadas e divulgadas”? Classificar um autor ou uma obra como barrocos ou românticos seria uma forma de recuperar essas classificações? Em caso afirmativo, então em que consistiria a novidade da proposta, já que o ensino de literatura tradicionalmente se tem voltado para a classificação de autores em períodos literários e para o reconhecimento de características dos movimentos literários? (2005, p. 116)



Concordamos com as observações do professor, principalmente porque esta habilidade conferida ao ensino de literatura destoa de toda a proposta dialógica e interacionista que permeia o documento. Além disso, desorienta aquele professor que precisa compreender as novas concepções e joga para ele a culpa de não saber o que fazer com a literatura. São muitas perguntas, mas sem respostas ao professor.

Segundo Socorro Vilar, “[...] o modelo que os professores julgavam encontrar nesse texto, no caso da literatura, se traduz em algumas observações genéricas que supõem um leitor já apto e familiarizado com os pressupostos da Análise do Discurso e das concepções teóricas de Bakhtin” (2004, p. 112).

Outra importante contribuição para a análise dos PCNEM provém de um documento oficializado na página do MEC, assinado pelo professor Haquira Osakabe e pela professora Enid Y. Frederico, ambos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ao se reportarem à literatura, compreendem que houve falta de orientações sobre a mesma e que isto implicitamente sugere a exclusão dela nos currículos. Ainda, a respeito das poucas orientações, entendem que as referências sobre Machado de Assis, Paulo Coelho, Carlos Drummond de Andrade e Zé Ramalho são baseadas em preconceitos e predeterminações, evidenciando que os PCNEM insistem no caráter arbitrário da literatura. Mais adiante, os autores denunciam outro grave problema do texto, decorrente da competência, antes discutida:

É importante observar o fato dessa competência assimilar todo o velho programa do colegial, tal como se fazia desde a introdução da Lite-



ratura em nosso ensino e tal como continuou sendo feito, em muitos casos, até o presente, ou seja: a literatura como conjunto de monumentos (*“formas instituídas do imaginário coletivo”, “o patrimônio representativo da cultura”*), como conjunto de classificações consagradas (*“classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial”*). Dessa forma, continuamos no mesmo patamar definido por legislação anterior a 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases conferiu ao professor total liberdade de organização de seu programa, liberdade de que os agentes, professores e autores de livros didáticos, não conseguiram usufruir. (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p.71-72)

Por fim, podemos dizer que os propósitos inovadores dos PCNEM para a Literatura não são esclarecedores e são pouco inovadores, pois concretizam a manutenção de um ensino já consolidado nas escolas há muito tempo.

Entre estas críticas, inúmeras outras foram recebidas por escritores, professores e pesquisadores da área da literatura. Destarte, três anos depois foram lançados novas orientações para o ensino médio denominadas de Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCNEM+), tendo como sub-título Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Realmente, o documento pretendia complementar as lacunas deixadas anteriormente, principalmente ao volume sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O novo volume foi apresentado em 2002 e mostra nitidamente sua preocupação em detalhar melhor para



o professor os fundamentos que amparam o ensino médio e como a escola pode organizar-se diante desses novos paradigmas. Fica patente no livro a necessidade de atualização da escola em consonância com uma nova sociedade e com uma nova organização global. Para isso, é enfatizado o trabalho por áreas de conhecimento, sem desconhecer as especificidades das disciplinas até então trabalhadas nos currículos.

Ao reconhecer a existência de programas curriculares inovadores, escolas que já integram novos projetos político pedagógicos, o documento evidencia que é possível e necessário rearticular as formas tradicionais do currículo por disciplinas. Por isso, é perceptível a ênfase dada às competências⁷, as quais devem ser estimuladas e trabalhadas nas diversas áreas, como eixo estruturante do diálogo entre os diversos conhecimentos divididos historicamente em disciplinas. Assim, a primeira parte, introdutória, corresponde à explicitação e a defesa da interdisciplinariedade das áreas, inclusive, evidenciado, com exemplos e sugestões metodológicas como é possível se realizar essas articulações por temáticas, neste caso entrariam os temas transversais como sugestão de trabalho norteador das áreas.

A partir desta parte introdutória, com forte apelo a currículos organizados em torno de grandes áreas, é apresentada no segundo capítulo do volume a área

7 As competências estão baseadas em três eixos: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; e, Contextualização Sociocultural. Todos eles representam a retomada dos PCNEM e das DCNEM, porém com mais detalhamento de suas concepções e desdobramentos em conteúdos e sugestões de metodologias.



Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assinada por Maria Paula Parisi Lauria. Notamos que, em confronto com o documento anterior e de acordo com o próprio sub-título, de fato esse volume surge para completar as lacunas e organizar mais claramente as orientações da área.

Por isso, o segundo capítulo apresenta uma introdução e a caracterização da área, depois define as competências e as explica e, por último, revela conceitos estruturantes. Também, acrescenta uma bibliografia específica ao capítulo, tópico presente nos demais capítulos ao delimitar cada disciplina da área em discussão. Já o terceiro capítulo, alvo de nosso interesse, tece as orientações e especificidades da Língua Portuguesa.

Retomando as críticas realizadas sobre o documento, veremos o descontentamento por parte de alguns autores/professores:

No entanto, essa explicitação parece-nos apresentar-se ainda pior. Além de ver a literatura apenas como portadora de conteúdos culturais (pp 68.9, 69. 4), insiste no caráter lúdico e prazeroso da fruição literária, posição semelhante ao supérfluo, como o adereço que distrai (p.67.5). (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 72)

No que se refere ao ensino de literatura, especificamente, o documento também deixa dúvidas. Embora os PCN+ reafirmem de modo geral o ponto de vista dialógico da linguagem literária expresso nos PCNEM, parece-nos que o novo documento recua em relação a algumas posições assumidas no documento anterior. É o caso do



ensino de história de literatura, que, de acordo com os PCNEM, deveria ocupar papel secundário, dando maior espaço para a formação de leitores de literatura. (CEREJA, 2005, p. 120)

Essas afirmações mostram a insatisfação com o tratamento dado à literatura, pois mais uma vez ela é negligenciada a uma categoria menor, convencionada como parte dos gêneros discursivos, entre eles os ficcionais. Portanto, poderíamos pensar que todas as proposições relacionadas ao texto na língua portuguesa servem para o texto literário. Tal situação fica explícita na seleção de conteúdos expostas pelo texto, em que se afirma: “Pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade” (PCNEM+, 2002, p. 70). Nesse sentido, talvez se expresse até um não-lugar para ela dentro desses novos parâmetros.

A falta de rumo para a literatura ficou evidente nos PCNEM+ (2002) e certamente construiu mais perguntas e desafios aos professores que buscavam um novo programa, substituto de uma prática tão arraigada na tradição do estudo historicista. Mais uma vez, quem buscava resignificar suas práticas, revitalizar seus conhecimentos e consolidar novas orientações didáticas para suas crenças sobre o ensino de Literatura ficou sem alicerce, precisou provavelmente continuar com a tão combatida história dos períodos literários da literatura, até porque o documento mais consolida do que desrealiza essa prática.

Tomemos algumas orientações dos PCNEM+ como exemplo dessa contradição. O texto aponta para



a manutenção da história da literatura como vertente e expressão do conhecimento de Literatura, porém não menciona quais textos literários e como proceder com esses textos na sala de aula; ainda, sugere muito brevemente a fruição da obra literária, mas também deixa um vazio sobre o assunto.

A informação nova dos PCNEM+ em relação ao documento anterior são: organização das competências e habilidades e seu desdobramento em conteúdos, esses gerados pelos conceitos; e a inserção de temas estruturadores para um currículo do ensino médio. No primeiro bloco de conceitos (posteriormente desdobrados em conteúdos), vinculados ao eixo *Representação e Comunicação*, temos:

1. Linguagens: verbal, não verbal, digital;
2. Signo e símbolo;
3. Denotação e Conotação;
4. Gramática;
5. Texto;
6. Interlocução, significação, dialogismo.

Ao explicar o primeiro conceito, há um destaque para a literatura, como exemplo para a discussão dos conceitos de verbal e não verbal: “Tais conceitos podem ser desenvolvidos comparando-se, por exemplo, o texto de Graciliano Ramos, em *Vidas secas*, com as imagens de Cândido Portinari, em *Os retirantes*; ou relacionando uma coletânea de poemas que tematizem o trabalho e imagens extraídas do livro *Trabalhadores*, do fotógrafo Sebastião Salgado” (PCNEM+, 2002, p. 59). A literatura também será exemplo para o



segundo conteúdo *Signo e símbolo*, com a obra **Vidas Secas** de Graciliano Ramos:

- título (signo linguístico): *Vidas secas*;
- símbolo: aridez, miserabilidade.

Juntam-se ao conceito acima a *Denotação e Conotação*. Ambos surpreendem pela forma como são apresentadas suas linhas teóricas, pois são contraditórias quando colocadas no esteio de uma proposta sócio-interacionista, como a que pauta todas as orientações. Inclusive, surpreende a prática sugerida para confronto entre o texto literário e não-literário, como bom exemplo para constituírem estes conceitos, vejamos:

No âmbito das atividades escolares, a aproximação entre texto jornalístico (mais denotativo) e literário (mais conotativo), por exemplo, exige a ativação desses conceitos. Vale lembrar que, apesar de seu valor informativo-referencial, o texto jornalístico, em alguns momentos, comporta a conotação, assim como o texto literário, em sua natureza polissêmica, também dá lugar à denotação. Da mesma forma, é necessário operar com tais conceitos na transposição de textos para outros contextos, de acordo com as intencionalidades do autor. Por exemplo, quando a matéria jornalística ou a linguagem científica servem de fonte para a linguagem poética. Pense-se no “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, e no poema “Lição sobre a água”, de António Gedeão. (PCNEN+, grifos nossos, 2002, p. 60)



Esta tem sido uma atividade recorrente nos manuais didáticos, já cristalizada há algumas décadas, a partir da noção estruturalista do teórico F. Saussure. Outro problema está na questão sobre a identificação desses conceitos quando a proposição é *a transposição de textos para outros contextos*. Os exemplos utilizados exploram o campo da denotação e da conotação, ignorando que na “análise e interpretação de textos temos os procedimentos estilísticos e os efeitos de sentido para que essa conotação se compreenda no texto” (VILAR, 2004, p. 120), além de esquecer que a noção de texto e da própria literatura apresentada até então está assentada sob processos de interação social.

Os conceitos seguintes, que tratam sobre o *Texto, Interlocução, Significação e Dialogismo*, já apontam para a contrariedade das concepções. Situa o texto como unidade de ensino e não a palavra como supõe o estudo da denotação e conotação; coloca a interlocução como ponto relevante para a construção de sentidos do texto, gerando tais efeitos. Salientamos que os conceitos centram mais as questões de língua portuguesa, porém não desprezíveis para a Literatura já que o programa prevê o estudo a partir dos gêneros textuais, portanto, devem ser observadas as obras ficcionais nesse contexto também.

Dessa forma, o último conceito desse eixo, denominado *Protagonismo*, pretende trazer o aluno como produtor de textos: “na produção de um texto narrativo – como um relato, por exemplo – o aluno deve ser incentivado a colocar-se na situação de quem reconta um fato ocorrido com ele” (PCNEM+, 2002, p. 61). No entanto, este exemplo foi infeliz se a proposta realmente



era colocar o aluno no centro da produção. De acordo com W. Cereja (2005), essa é mais uma incongruência do documento, pois o fundamento do estudo por meio de gêneros textuais requer que no âmbito da produção o aluno seja parte do processo de produção e não alguém que se “imagine recontando” um relato.

A fim de detalhar as orientações, na sequência aparecem os conteúdos estruturados pelos conceitos até agora definidos pelo eixo *Representação e Comunicação*. A organização leva a mobilização das competências e habilidades, quais sejam: 1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual; 2. Ler e interpretar; 3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; 4. Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.

O segundo eixo é *Investigação e Compreensão*, o que parece ser o mais representativo da Literatura em todo o documento, pois é nítida nos conceitos e nos conteúdos, a relação com a mesma. Confrontado com os PCNEM de 1999, podemos dizer que houve grande ampliação no eixo ao que se refere às explicitações, diminuindo a confusão de informações e as lacunas. Os conceitos apresentados estão todos praticamente voltados ao campo da Literatura:

- 1 Correlação;
- 2 Análise e Síntese;
- 3 Identidade;
- 4 Integração;
- 5 Classificação;



6 Informação versus redundância;

7 Hipertexto.

Estes conceitos, explicados no documento, evidenciam a preocupação direta com o ensino de Literatura. Quando associados aos conteúdos fica saliente a proposição da manutenção da História da Literatura como pilar do ensino médio, e, com raras exceções, aparece a menção à leitura literária como foco de formação do leitor e a fruição da obra literária. Trataremos deste eixo associando conceitos e conteúdos, em bloco, por se tratar basicamente do mesmo tema estruturador: historiografia literária.

Os conteúdos são os seguintes: 1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução; 2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens; 3. *Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura;* 4. *Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais;* 5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria; e, 6. Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens.

Os PCNEM de 1999 deixavam vazios, mas insinuavam uma abertura para o estudo do texto literário que não fosse apenas o cânone. No entanto, podemos verificar que nos conceitos e conteúdos dos PCNEM+ esta sugestão desaparece em detrimento do estudo cronológico de obras consagradas. Além disso, colocam como procedimento didático práticas consolidadas pelos livros didáticos e altamente questionadas pela comunidade acadêmica, como “O aluno deve saber, portanto, *identificar obras com determinados períodos,*



percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras [...] (PCNEM+, 2002, p. 65)

Neste sentido, entendemos que essas orientações são um retrocesso para o ensino de literatura, pois não avançam naquilo que já é sólido e desgastado pelas práticas tradicionais do ensino médio. Ainda, estão desconstruídas com a proposta geral dos PCNEM+ e das DCNEM.

O último eixo intitula-se *Contextualização Sociocultural* e também abarca parte do ensino de Literatura ao propor os conceitos:

- 1 Cultura;
- 2 Globalização versus localização;
- 3 Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos. Negociação de sentidos;
- 4 Significado e visão de mundo;
- 5 Desfrute (fruição);
- 6 Ética;
- 7 Cidadania;
- 8 Conhecimento: construção coletiva e dinâmica;
- 9 Imaginário coletivo.

Na explicação do primeiro conceito, a autora Maria Paula Parisi deixa transparente a noção de cultura atrelada



ao estudo da literatura quando afirma: “No domínio desse conceito está, por exemplo, *o estudo da história da literatura*” (Idem, *grifos nossos*, p. 66). Mais adiante, no quarto conceito, consolida essa relação, dizendo que “os textos estão impregnados das visões de mundo proporcionadas pela cultura [...] resultam das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua e evidenciam, de forma concreta, o universo de seu autor” (Idem, p. 67).

Esses conceitos se voltam ao patrimônio legado pelas Antologias, obras de História Literária, Manuais e livros didáticos, os quais guardam a memória cultural e literária do país. Assim, veremos que é objetivo do documento preservar este legado, tanto que o último conceito confirma essa orientação:

Os mitos imortalizados pela literatura como o “herói sem nenhum caráter” (*Macunaíma*), o homem do interior de Minas (*Grande sertão: veredas*) ou o nordestino retirante (*Vidas secas*) são representações revestidas de alta carga expressiva e que, entre tantas outras que o professor pode escolher, merecem ser apreciadas do ponto de vista estético. (Idem, p. 68)

Aliás, os exemplos dos títulos das obras em todo o documento revelam também que não saímos das entranhas do cânone literário. Em todos os momentos que há uma indicação literária, são citados os já consagrados títulos dos livros didáticos e historiografias, apagando-se nesse documento a invocação de autores desconsiderados pela crítica, como Paulo Coelho, citado no documento anterior.



Cabe-nos, por fim, fazer uma ressalva ao conceito de *Fruição*. De acordo com Maria Laura Parisi, a fruição seria uma situação gratuita, sem motivação pedagógica para o texto literário ou mesmo músicas, filmes, etc., todavia, nessa prática compreende que o aluno será capaz de depreender seu valor estético. Parece-nos que aí reside uma tentativa de libertar a obra literária do estudo sistemático e diacrônico da historiografia, abrindo espaço para abrigar as discussões sobre o prazer e o gosto da leitura tão requisitado no âmbito da formação do leitor. Diríamos que foi uma pequena iniciativa de inserir no ensino de literatura essa perspectiva, mas totalmente abandonada nas competências e conteúdos desse eixo.

Por muito tempo, a fruição tem sido alvo de discussão por pesquisadores e teóricos na compreensão de que é necessário realizar um estudo voltado para a obra de arte como uma realização estética e centrada no leitor (recepção). Talvez por isso, o documento mencione o conceito, mas não o desenvolve. Falta de tempo? Espaço? Ou falta uma proposta para o ensino de literatura? Sabemos apenas que fruição destina-se a competência de “usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional” (Idem, p. 69) como forma de apreciação estética e nada mais. E, pela primeira vez surge a indicação de uso de literaturas estrangeiras no programa? Quais? Não há sugestão.

Ainda, quanto à formação de leitores, somente em páginas posteriores, quando observados os critérios para a seleção de conteúdos, timidamente, vemos o resgate deste objetivo. Diz o texto que o ensino médio deve dar atenção à formação de leitores, “[...] *inclusive das obras clássicas de*



nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos. (Idem, *grifos nossos*, p.71)

Embora pareça uma orientação solta no meio do documento, queremos destacar algumas observações decorrentes do trecho. Primeiro, vemos que a formação de leitores ainda está atrelada à literatura; segundo, à leitura dos clássicos; e, terceiro, parece abrandar o ensino do sistema de periodização das escolas literárias, apontando para um estudo mais vertical das obras do que o reconhecimento detalhado dos estilos de época. Contudo, continua reafirmando o estudo de clássicos e da historiografia, e em que sentido isso muda o ensino?

Os conteúdos apresentados estão em sintonia com os conceitos e referendam o que já foi dito sobre as orientações de ensino de literatura; são eles: 1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competências; 2. Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais; 3. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; 4. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional; 5. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas; 6. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação.

Após esse ponto, o documento orienta a seleção de conteúdos e cita alguns temas estruturadores para as aulas de Língua Portuguesa. Decorre dessa noção a ideia de uma pedagogia por projetos de trabalho, já que em outros



momentos do documento constatamos a valorização desta prática ao mencionar o tema gerador e o uso de projetos para constituir e revisitar estudos de obras literárias.

Dentre os temas estruturadores, vale destacar apenas o último: *O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural*. Suas unidades temáticas são: o funcionamento discursivo do clichê; preconceito e paródia; e identidade nacional, todas elas estão associadas às competências já delineadas anteriormente. Diante disso, ficamos mais uma vez desorientados com a literatura no ensino médio, pois o que seria o preconceito? O que são clichês na literatura? A identidade nacional é sugerida pela competência de resgatar os textos populares, mas só estes?

Em 2006, são lançadas novas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, atendendo às muitas reivindicações de esclarecimentos e reflexões sobre os PCNEM (1999) e PCNEM+ (2002). O próprio documento, na apresentação, expõe a justificativa de publicação de novos volumes que ampliassem as orientações, dizendo o seguinte:

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos



que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (MEC, 2006, p. 08)

Em sintonia com proposta de diálogo e democratização do ensino, os gestores reavaliaram os parâmetros e trouxeram mais uma complementação “com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática docente” (Idem, p. 08). Ampliaram para vários volumes, sendo que cada um contempla uma grande área do conhecimento; e, em especial, no volume 1 dedicado a *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*, acrescentam um capítulo específico aos conhecimentos de Literatura, separado agora dos conhecimentos de Língua Portuguesa. Finalmente, após tantos encontros, seminários e debates concederam à Literatura seu espaço.

Destacamos que cada capítulo é realizado por um grupo de autores, professores renomados de Universidades brasileiras. O caso particular da Literatura é assinado pelas consultoras Neide Luzia de Resende, Maria Zélia Versiani Machado e Enid Yatsuda Frederico; foram leitores críticos desse capítulo os professores Haquira Osakabe e Lígia Chiappini Moraes Leite.

As novas orientações curriculares deixam de se pautar pelo rol de competências e habilidades, tão exploradas nos PCNEM anteriores, e passam a traçar um perfil para o ensino de literatura no ensino médio. A breve introdução recupera a ausência da literatura nos documentos anteriores, revelando a negação da autonomia



e a especificidade do texto literário, para justificar o espaço concedido nesse momento ao campo literário. Nesse ponto, abrem-se as discussões para defender a presença da literatura nesse nível do ensino.

As outras questões que permeiam as orientações curriculares são: Como se dá a passagem da formação do leitor do ensino Fundamental ao Ensino Médio? Quais as especificidades da leitura literária? Qual a importância do leitor e que leitores somos? Como formar o leitor crítico na escola? Quais as possibilidades de mediação escolar no trabalho com a literatura? Com isso, percebemos que foi abandonada a sistematização das competências e habilidades da disciplina, tão discutidas nos documentos anteriores.

Retomando a primeira e mais importante questão (por que a literatura no ensino médio?), observamos a preocupação em delimitar sua concepção e função na sociedade.

Uma de suas marcas é a sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (OC-NEM, 2006, p. 49)

Para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a literatura em seu sentido *stricto sensu*: como arte que se constrói em palavras. (idem, p. 52)

Estas duas primeiras definições orientam a função do texto literário na escola e respaldam a opção da leitura literária do cânone da literatura brasileira no ensino médio.



Apoiado no art. 35, inc. III⁸, da LDB/96, o documento mostra o objetivo da literatura e retoma as palavras de Antonio Candido sobre a visão da literatura como fator indispensável à humanização, palavra chave que tem sido associada à formação do leitor e ao letramento literário.

Com esta perspectiva humanista, as orientações criticam a sobrecarga do uso de informações sobre estilos de época e escolas literárias nas aulas de Literatura e deixa muito claro qual é a nova visão de ensino que se quer nas escolas de ensino médio: “trata-se, *prioritariamente*, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.” (Idem, *grifos nossos*, 2006, p. 54)

Essa não é uma nova função atribuída à literatura, aliás, tem sido uma luta constante divulgada nas pesquisas e estudos literários desde a década de 60, quando deflagrada a crise da leitura. O que podemos frisar é que pela primeira vez explicita-se em documento oficial a preocupação com o leitor literário no ensino médio.

Assim, ao atribuir prioridade à formação do leitor no ensino de literatura do ensino médio em detrimento da supremacia das escolas literárias, não significa que as orientações abandonem este “conteúdo”, apenas invertem o processo, a historiografia passa a ser apenas um dos elementos de estudo do texto literário.

O enfoque sobre o leitor vem ancorado em alguns conceitos decorrentes principalmente da teoria literária,

8 Art. 35, inc. III) *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.* (LDB/96)



denominada Estética da Recepção, a qual é o fundamento de todo o documento em questão. Assim, ao priorizar a figura da formação do leitor, os autores inserem a noção de letramento, reconfigurando a concepção: “podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (Idem, p. 55). Em parágrafo seguinte explicita como deve ser compreendida a experiência estética e a fruição:

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

Nesta citação, é perceptível toda a orientação metodológica voltada para a estética da recepção, em que a base do ensino-aprendizagem se dá pela recepção das leituras dos alunos, porém, não exclusivamente,



concentrado nas opiniões dos alunos como critério de valor, a qual o documento anterior dava ênfase. Inclusive, no ponto sobre a leitura literária, fica explícita a forma como deve ser desenvolvido o trabalho com o leitor e a recepção, tomando como bases teóricas os estudos de Barthes e Umberto Eco. Destacamos, por fim, o termo fruição, associado aqui a conhecimento e não diversão, como sugerido pelo PCNEM+ (2002).

Explicitada a questão teórico-metodológica e suas bases, as discussões se encaminham para um ponto complexo no documento, reativando o conceito de literatura: o que divide o campo do literário do não literário? O que deve ser selecionado para estudo em sala de aula? Perguntas que vão sombrear o restante das orientações e, como já dissemos, evidenciam o estudo da literatura através da leitura dos clássicos, pois em várias passagens fica evidente a primazia de obras da cultura letrada e da literatura brasileira.

Essa posição é tomada no documento, entre outras razões, como uma saída para enfrentar o rebaixamento do nível de leitura literária no ensino fundamental, principalmente, porque decorre de práticas desmotivadoras da leitura (trechos e resumos das obras) e também da leitura desordenada de textos sem qualidade estética. E, sobretudo, porque legitima o caráter humanizador de que fala Antonio Cândido (1995).

Não é diferente a postura do professor Haquira Osakabe ao denunciar o aviltamento do ensino por ocasião da LDB/71. Segundo o professor, nos anos 60, a ideia de democratização do ensino propiciou o empobrecimento



cultural, “[...] justificado por uma suspeita preocupação de adequar o ensino às condições do aluno. Trata-se de uma versão perversa do velho preconceito segundo o qual não se deve deitar pérolas aos porcos, ou seja, as classes subalternas só merecem um ensino à sua altura” (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 62). A partir dessa constatação, o autor mostra que a literatura também cumpriu seu papel ao atenuar “[...] o impacto da distância entre as manifestações literárias consagradas e as condições de recepção do aluno”; reduzindo o processo de assimilação da experiência literária através da substituição de “[...] textos difíceis por uma literatura considerada mais digerível” (Idem, p. 62-3).

De fato, sabemos que esta tem sido a orientação predominante entre os estudiosos da literatura, sob o pretexto da massificação e ampliação dos bens culturais sobre a cultura letrada. Conforme o documento é visível a preocupação que os autores têm com a substituição dos textos literários por outros mecanismos de leitura como o cinema e a música ou até mesmo com gêneros de qualidade estética duvidável, como quadrinhos e cordel, pois esse deslocamento não serviria à dimensão formativa do leitor. Assim, para os autores o desafio será:

Levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que *tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético*, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo. (Idem, *grifos nossos*, p. 70)



No entanto, essa posição é bastante questionável: se para alguns a leitura de obras não consagradas é o rebaixamento do ensino, por outro lado, o cânone também confirma e forja um esquema centrado num sistema de valor que não é questionado pelo aluno e muito menos discutido seus critérios de valoração, permitindo a reflexão. Além disso, se o objetivo é a “dimensão formativa do leitor” e uma “fruição mais apurada” não nos parece que só os clássicos conseguem mobilizar essa formação; ao contrário, quanto mais diversificado e problematizado for o modelo estático da literatura para o aluno mais competência terá para desenvolver o pensamento crítico.

As últimas orientações do texto destacam a figura do professor no ensino de literatura como “[...] leitor e mediador no contexto das práticas escolares de leitura literária” (Idem, p. 72) e, em seguida, como aquele que “[...] opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário” (Idem). A primeira atribuição do professor consolida seu lugar na teoria recepcional, a qual fundamenta este documento, em que ele vai mediar a recepção das obras na leitura dos alunos; todavia, a segunda função deve ser relativizada, pois na teoria citada não cabe apenas ao professor escolher, há situações que os alunos participam com suas preferências e sugestões e nem sempre coincidem com a seleção do professor, o que marca a flexibilidade da metodologia.

As outras orientações estão voltadas para o projeto pedagógico de literatura, em que o professor precisa dimensionar alguns fatores para sua organização curricular.



Entre os fatores, está a seleção de um acervo básico de leituras nos três anos do ensino médio, legitimando o uso do cânone e frisando sua instabilidade e mutação. Outro fator importante é aliviar os programas extensos, que pretendem dar conta de listas de vestibulares ou todas as escolas literárias. No caso do vestibular, o professor “[...] não pode submeter seu programa ao programa do vestibular: ele deve oferecer condições satisfatórias de aprendizagem para que [o aluno] possa sair-se bem em provas que exijam um conhecimento compatível ao que foi ensinado” (Idem, p. 76). Já quanto à centralidade da historiografia literária nos programas, os autores alertam:

É urgente que o professor, ele próprio, se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura *vagarosa* da Literatura, pensando-se sobretudo no romance, talvez o gênero mais popular dentre os literários. (Idem, p. 78)

Essas últimas orientações mostram-se bastante taxativas, pois é um forte apelo para que o professor mude suas práticas e, principalmente, tome para si a responsabilidade dessa mudança. É uma chamada para que os professores deixem de se esconder em falsas justificativas para a falência do ensino de literatura e mostrem que são capazes de realizar seus próprios projetos pedagógicos,



conseguindo a transformação dos currículos em algo mais significativo para eles e seus alunos.

Podemos dizer que, apesar das lacunas e confusões deixadas nos PCNEM e PCNEM+, e das orientações curriculares privilegiarem o cânone literário para o ensino de literatura, os documentos oficiais e a legislação avançou na discussão do que se quer e se deseja para a literatura no ensino médio. Reacendeu a discussão e abriu mais espaço de diálogo com a flexibilização dos currículos conquistado na LDB/96, e ratificada pelas diretrizes e pelos parâmetros do ensino médio.

Essa é uma das mudanças operadas no ensino de literatura e aguardada como prática efetiva em sala de aula. Além da reestruturação do ensino médio, as demais instâncias da educação no Brasil, entre elas o ensino superior, também estão sendo alteradas por reformas oficiais. As licenciaturas, desde 2001, estão realizando modificações consideráveis em seus currículos atendendo a LDB/96 e criando novas diretrizes curriculares para os cursos.

3.3 O CURSO DE LETRAS: o compromisso com a docência e o ensino médio, literatura para quê?

A aprovação da LDB/96 ensejou uma série de transformações na educação brasileira, provocando a reforma universitária. Possibilitou a renovação das licenciaturas, com a oficialização em documentos posteriores como a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (Resolução



CNE/CP 1, 18/02/2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras e demais licenciaturas (CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 18/2002). Ainda, em fevereiro de 2002, com nova resolução (CNE/CP 2), instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Apesar das inúmeras críticas, lacunas e ambiguidades dos documentos, eles representam um grande avanço para graves problemas que sempre estiveram presentes na formação de professores, principalmente, decorrentes da separação entre componentes pedagógicos e específicos dos cursos de licenciatura. Além disso, excluem a obrigatoriedade de um currículo mínimo, citando disciplinas obrigatórias, e flexibilizam a organização de projetos curriculares.

Em consonância com a LDB/96, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores apresentam pontos centrais sobre a associação entre teoria e prática como fundamentos da formação. A prática deve estar presente desde o início do curso e abrangerão disciplinas pedagógicas ou não; não deve confundir-se com estágio e também não pode ser realizada de modo desarticulada do restante do curso. Ainda, “[...] será desenvolvida com ênfase em procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, (...) poderá ser enriquecida com tecnologias da informação” (CNE/CP 1, 2002, art.13).

A resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, regulamenta a carga horária dos cursos de licenciatura, garantindo o espaço da prática e dos estágios nos cursos com a previsão legal de 400 horas de práticas de ensino e



mais 400 horas de estágio curricular supervisionado. Esta oficialização do caráter docente e pedagógico dos cursos gerou muitas críticas e dúvidas no corpo docente das licenciaturas, mas, sobretudo, deixou explícita a necessidade de resolver os problemas dessa ordem, há muito tempo questionada.

No que diz respeito ao curso de Letras, vimos anteriormente sua trajetória, e entre as inúmeras queixas até o presente está a fragmentação curricular; a excessiva carga de conteúdos teóricos sem vinculação com situações práticas de ensino, gerando distanciamento do futuro professor e do seu lugar de atuação; “ [...] a insuficiência de leituras críticas e reflexivas, à falta de diálogo genuíno entre professores, entre alunos, entre professores e alunos (...) requisitos essenciais para a autonomia política e pedagógica” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 20). Também é patente nos cursos de Letras que a prática do antigo estágio supervisionado é, ainda, indicador de falhas e lacunas na precária correlação entre teoria e prática, “entre o processo pedagógico e o produto final, entre os objetivos de um curso dirigido à formação de pesquisadores, de um lado, e a ação político-educacional de uma maioria de futuros professores de escolas estaduais, de outro” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 20). Diante disso, a reforma curricular procurou sanar a “antiga querela” entre o campo pedagógico e o campo específico dos profissionais de Letras.

As diretrizes do Curso de Letras foram aprovadas em 18 de março de 2002, de acordo com o parecer de 03 de abril de 2001, já citado. Os documentos vão delinear o perfil do formando; as competências e habilidades; os conteúdos curriculares; a estruturação do curso e forma de



avaliação; todos apresentados em estrita coerência com a LDB/96 que prevê flexibilidade de currículos e autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) e também em consonância com os parâmetros e diretrizes curriculares do ensino médio.

Nesse diálogo e integração dos documentos oficiais, destacamos duas orientações para uma estrutura flexível do curso de graduação em Letras:

- dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promover a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão; além da articulação direta com a pós-graduação;

Essas premissas pontuam a necessidade de formar profissionais docentes autônomos, que saibam criticamente transpor o conhecimento teórico para a situação de uso real, isto é, que ao vivenciarem durante a formação inicial experiências do cotidiano escolar e mesmo de liberdade de pesquisa e análise nos componentes curriculares possam promover em seu local de trabalho (futuro exercício profissional) planejamentos que exprimem uma prática social coerente com princípios educacionais e éticos. Só assim, deixarão de mecanicamente reproduzir conteúdos e metodologias artificiais em sala de aula.

A graduação em Letras, ao criar currículos flexíveis, também deve considerar a autonomia do aluno para que após a formação inicial possa, sozinho ou com seus pares, usar a ação-reflexão-ação sobre sua prática, constituindo



seu próprio saber docente, pois a imensa maioria nem sempre continua sua formação em cursos de pós-graduação, o que necessariamente não o retira do círculo da pesquisa; sua prática e experiência são suficientes para que haja a reflexão e transformação nas composições teóricas do seu fazer. Dessa forma, entendemos que a prioridade pedagógica está centrada nas competências e habilidades que o curso deve desenvolver para a formação do docente, que pode e deve, inclusive, ser promovida pelas disciplinas específicas. Nesse sentido, as diretrizes afirmam:

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais. (CNE/CES 492/2001, *grifos do autor*)



Dessa forma, entendemos que a abordagem pedagógica, comentada anteriormente, não compreende apenas disciplinas, historicamente, pertencente aos cursos da Educação/Pedagogia como Didática, Políticas públicas e estágio supervisionado; mas sim, sob uma nova visão de currículo, todas aquelas que podem articular teoria e prática em contextos acadêmicos ou não.

Essa orientação, articulada com a carga horária dos estágios e práticas de ensino, pode desenhar um currículo para a licenciatura em Letras que de fato promova um perfil profissional do professor pesquisador, autônomo, reflexivo e mediador do conhecimento. Sobretudo, favorece ao fortalecimento das disciplinas específicas, entendendo-as como formadoras de conhecimento, bem como de conteúdos procedimentais, isto é, deixam de ser vistas como “monstros teóricos e abstratos”, sem utilidade para a formação do acadêmico. cremos que este é um bom momento para conciliar conteúdos específicos aos didáticos, resta saber se os professores formadores, que ministram suas cátedras e realizam suas pesquisas, desejam abrir-se ao desafio de serem autores de sua própria formação, estudando e encontrando alternativas para mostrar que a teoria (que tanto estudam e defendem) está intimamente relacionada à prática do cotidiano escolar do ensino básico.

Outro ponto do texto é o perfil do formando, que além do que já destacamos até aqui, menciona que “[...] o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e, conscientes de sua inserção na sociedade e das



relações com o outro” (CNE/CES 492/2001). Acrescenta, mais adiante, que o profissional deve fazer uso de novas tecnologias e compreender a formação como processo contínuo, autônomo e permanente. Percebemos que o currículo do curso de Letras não pode mais se movimentar por disciplinas estanques e consolidadas ao longo da existência dessa graduação, isto é, não pode mais simplesmente repetir conteúdos e bibliografias desgastadas pelo tempo e muito menos adotar metodologias ultrapassadas.

Novos tempos, novas pesquisas, outros olhares se impõe ao futuro profissional, que muito provavelmente ao chegar à sala de aula, após quatro ou cinco anos de graduação, talvez perceba que muita coisa já mudou outra vez, embora muitas coisas sejam as mesmas sob novos termos. Da mesma forma, ocorre com o formador, que, após dez ou vinte anos de ensino e pesquisa, deve ter constatado que sua experiência acumulou outros conhecimentos, novas reflexões e a própria condição das inovações na sociedade lhe impuseram mudanças, algumas cabíveis e outras nem tanto. Só um profissional crítico e autônomo é capaz de refletir e tomar cuidado com o que se rotula de “novo”, só a permanência da pesquisa, do estudo e da reflexão permitem ao docente reelaborar suas práticas e fazê-las com responsabilidade e compromisso ético.

As novas tecnologias sempre estiveram presentes na sociedade, durante séculos e mais séculos, o homem procura ultrapassar seus limites, seja na ciência ou não. No entanto, na formação profissional e na escola do ensino básico, aparecem como uma necessidade atual. De fato, talvez vivenciemos uma revolução tecnológica incomparável



e por isso imprescindível na escola do novo milênio, então, nada mais plausível que o curso de Letras incorpore em suas atividades e grade curricular o uso da tecnologia.

Por último, o perfil do egresso de Letras deve “[...] ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objetos de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais,” (CNE/CES 492/2001), além disso, “[...] ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários”. Com isso, identificamos um profissional múltiplo, que não esteja sendo preparado somente pelos conhecimentos específicos da área, ou seja, há muito que se oferecer em um curso de graduação para a formação docente.

Complementando esse perfil, são descritas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no curso de Letras; todas já evidenciadas na resolução que normatiza a formação de professores da educação básica, ratificando o que já dissemos. Todavia, chamamos a atenção para algumas:

- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;



- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Estas competências estão fortemente enlaçadas com as competências e habilidades listadas nas DCNEM e nos PCNEM, evidenciando, assim, a intenção dos gestores em articular uma aproximação desses níveis de ensino. Ainda, delegam a responsabilidade para as licenciaturas incorporarem em seus currículos conteúdos básicos que são tratados nos níveis anteriores, diminuindo a discrepância entre esses horizontes; também colocam como compromisso um ensino que promova metodologias de ensino e articule a transposição didática, isto é, do conhecimento teórico para a prática.

Mais uma vez se consolida através das diretrizes a formação de professores, embora também cite a formação de pesquisadores, críticos literários, tradutores, etc. na modalidade de bacharelado.

Outra perspectiva a ser adotada na organização do currículo é a interdisciplinariedade, em completa consonância com o ensino médio. As disciplinas, além de objetivar a relação teoria-prática, precisam também ser articuladas de forma que possam ser ministradas sob o viés interdisciplinar, mostrando que não são isoladas uma da outra e que há eixos norteadores que ligam umas às outras, ou seja, que fazem parte de um conjunto maior que é a própria linguagem, ou mesmo, que dialogam com áreas afins.

Os conteúdos curriculares abordados nas diretrizes não se encontram descritos de forma explícita, ao contrário, por se tratar de uma reforma que tem por princípio a



autonomia e a flexibilidade, são abolidas disciplinas obrigatórias e, conseqüentemente, conteúdos mínimos. Mesmo assim, há um indicativo de conteúdos que compete a cada curso de Letras inserir nos componentes curriculares.

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Linguísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. *Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais.* Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (*grifos nossos*, CNE/CES 492/2001)

A partir desta afirmação, podemos concluir que cada curso deve montar seu projeto político pedagógico de acordo com as orientações gerais dos documentos oficiais. É inegável que as diretrizes curriculares dos cursos de Letras, associadas a outros documentos, foram um passo importante para retirar as amarras de licenciaturas com feições de “bacharéis em Letras”, com poucos professores envolvidos na formação docente e nas questões de ensino-aprendizagem. Porém, é muito recente concluir que essa reforma de fato possa ter resolvido todos os problemas, somente alguns



anos de experiência com novos currículos poderão nos dar a resposta que os documentos já nos deram.

Quanto aos estudos linguísticos e literários, as poucas orientações do texto indicam que deve considerar as habilidades e competências delineadas para o curso, bem como deve observar os conteúdos do ensino básico para incorporar em suas disciplinas e articular a relação teoria-prática. Os conteúdos específicos e básicos no curso de Letras precisam considerar as orientações das diretrizes e construir ementas que se alicerçam na educação básica, ou seja, que possam interagir e orientar o formando para sua práxis profissional. Nesse sentido, é importante que o corpo docente da licenciatura em Letras tenha leitura dos PCN e PCNEM, bem como das diretrizes curriculares do ensino fundamental e médio para incorporar nos projetos político-pedagógicos as orientações do ensino básico.

É imprescindível que os docentes universitários de licenciaturas estejam atualizados nas leituras que embasam o ensino básico, mesmo que suas áreas de atuação não estejam diretamente atreladas a conteúdos específicos desse nível. Os formadores precisam tomar conhecimento das mudanças legais e atuar em conjunto com seus colegas na execução do projeto político pedagógico do curso; com certeza essa parceria poderá equacionar muito dos problemas existentes na “crise” do ensino, da leitura e da literatura.

Por fim, o que resta para a especificidade do ensino de literatura nos cursos de Letras? Para quê literatura? As diretrizes curriculares, ao flexibilizarem os programas de curso, deixam que esse questionamento



seja respondido em cada projeto político pedagógico, ou seja, cada licenciatura vai estruturar suas disciplinas e seus conteúdos, considerando a única referência à literatura “[...] como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (MEC, CNE/CES 492/2001). Afora esta passagem, é preciso buscar informações nos documentos já citados sobre o ensino de literatura no nível básico e nas pesquisas, conforme indica a diretriz dos cursos de Letras.



PARTE 2

O LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI



CAPÍTULO 1

SITUANDO A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA ÁREA *LINGUAGENS,* *CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS*

Literatura em perigo. O título da obra de Todorov (2010) por si só provoca um barulho imenso e inquietante aos nossos pensamentos e crenças sobre o que está acontecendo com a literatura no século XXI. Poderíamos pensar que o perigo está no desaparecimento da produção e circulação de obras literárias, da leitura de livros de ficção, do ensino de literatura materializado em disciplinas e conteúdos escolares, enfim, o que nos leva a refletir que a literatura está em perigo?

Leila Perrone Moisés (2009) reafirma a situação expressa no título da obra de Todorov. A autora parte do princípio de que a literatura passou a ser apenas uma disciplina de comunicação na escola e o mais grave “é uma disciplina ameaçada”, que pode ser constatada nas aulas em que se proliferam a leitura de resumos e a substituição da leitura de obras literárias por filmes, porém, mais complicado que as práticas escolares é o desaparecimento da literatura nas Diretrizes para o ensino médio e para o curso de Letras.

As evocações presentes no título da obra de Todorov (2010) nos fizeram retomar, primeiramente, duas questões básicas sobre o problema que envolve o ensino de literatura



na escola de ensino médio hoje: a função da literatura e os objetivos que professores delineiam para os conteúdos que pretendem desenvolver em suas aulas, e a caracterização do público leitor/receptor das obras literárias ou, simplesmente, a descrição do jovem adolescente que senta nos bancos escolares do ensino médio para assistir uma aula de literatura.

Assim, podemos dizer que T. Todorov (2010) apenas reascende e alerta-nos para a fórmula desgastada com que a literatura vem sendo ensinada nas escolas e que, segundo ele, é um problema gerado pela mutação ocorrida no ensino superior nos anos 60 e 70, *sob a bandeira do estruturalismo*. “Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque na universidade: antes de serem professores, eles foram estudantes” (TODOROV, 2010 p. 35).

Esse paradigma pode ser mudado. De acordo com o autor, isso ocorrerá quando os professores de Letras assumirem que concentrar os estudos literários “[...] nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza da obra os fascinam” (op.cit., p. 31). A posição indicada por Todorov (2010) tem sido reafirmada por nós e por vários autores que procuram discutir o ensino e acreditam que a mudança advém da postura do professor, de suas crenças e, claro, sua formação. No entanto, a mudança é lenta e encontra muita resistência nos cursos de Letras que preferem formar bons especialistas em autores ou bons críticos literários.

Por isso, vivenciamos um conflito no ensino médio, que ora se abre como certeza de que “conhecer o passado”



ou “a realidade do mundo” é tão verdadeiro e único para continuar trabalhando com conceitos, teorias e histórias, ora como um desafio ao estímulo à leitura e à formação de leitores para fazer seus alunos chegarem à compreensão e ao gosto de aprender literatura. Esses paradigmas constituem, atualmente, a confusão nas metodologias, nos conteúdos, nos programas curriculares e, principalmente, nas aulas quase inexistentes de literatura.

Determinar a função da literatura e os objetivos que são traçados para o nível médio não têm sido uma tarefa fácil e pacífica para quem se responsabiliza e acredita que a literatura é indispensável para a existência humana, conseqüentemente, necessária no ambiente escolar e nas práticas escolares de letramento. Essa tendência não é recente e tem sido reencontrada em diversas fontes, por isso cabe-nos elucidar alguns percursos conceituais que nos fazem advogar sobre a impossibilidade da literatura desaparecer das mãos dos jovens leitores em atividades escolares, atendendo nosso desejo e de muitos que se engajam nessa perspectiva de ensino.

A função da literatura surge nas discussões teóricas desde Platão e Aristóteles e se prolonga até a atualidade. Recorremos infinitamente a essa tradição para delimitar a natureza do literário e seu papel nas sociedades em distintas épocas, contudo, continuamos a perseguir o ideal dessa funcionalidade nas práticas escolares. Essa função escolar se renova de tempos em tempos e os objetivos mudam conforme a transformação da sociedade, de acordo com as necessidades criadas para a população e conforme as revelações da pesquisa científica e acadêmica.



Então, como definimos hoje a função da literatura? Cremos que desde a publicação, em 1972, do texto *A literatura e a formação do homem* de Antonio Candido, as justificativas e os argumentos para manter a importância da literatura têm se encaminhado na mesma perspectiva, embora mais ampliadas e amplamente debatidas. Vemos que a imensa maioria das pesquisas sobre o ensino, as publicações periódicas e mesmo alguns livros didáticos tem acompanhado as formulações do autor, a qual se exprime em três funções básicas: *psicológica, formadora e social*. Acrescentaríamos a esta visão, que estas funções estão associadas à incessante jornada de promover a formação do leitor.

A função psicológica funciona pela capacidade que o homem tem de criar, imaginar e fantasiar sobre o real e o inimaginável, mas, ao mesmo tempo, pela necessidade de vivenciar e sentir o que é ser e estar em outro lugar, seja na incorporação de um personagem ou de fatos alheios ao seu cotidiano, porém desejado por um devir a ser/estar. Talvez a forma mais explícita dessa função ocorra nas ações do imaginário infantil, quando uma criança literalmente vivencia narrativas ao ingressar numa espécie de transcendência para outro mundo que não o seu. Entretanto, isso também ocorre com adultos quando se permitem ingressar no universo da leitura e, de repente, se deparam com sensações e emoções decorrentes do estado de imersão no texto. Situações como essas são rotineiras para o leitor.

Essa função foi bastante explorada pelos psicólogos e psicanalistas. Entre os pioneiros, encontramos a defesa dos contos de fadas de Bruno Bettelheim (1980) e depois em seguidores como Mário e Diana Corso, com a publicação



da obra **Fadas no Divã**, de 2002. Além destes, vemos explicitamente essa noção ser difundida em artigos e obras que tratam do ensino de literatura na perspectiva da formação do leitor e nesse caso associa-se à segunda função prescrita por Antonio Candido: função formadora.

Certamente, a função formadora é a mais difundida até o momento pelos teóricos da literatura que se debruçam a justificar a importância da leitura literária e do ensino de literatura. Na obra **Literatura na escola** (2006), as autoras Juracy Saraiva e Ernani Mugge propõem um capítulo para justificar o porquê ler textos literários, discutindo os posicionamentos de Umberto Eco para consolidar a importância da literatura como atividade humanizadora.

A literatura, por instituir situações que abrangem problemas humanos e por provocar a afetividade dos indivíduos, é concebida, pois como núcleo gerador de solidariedade e como uma energia tanto libertadora das tensões quanto libertadora das restrições da vida comum e rotineira. Acrescente-se, ainda, que por reaproximar os homens devido a seus traços identitários e a sua herança coletiva, a literatura é um espaço de resistência contra a homogeneização cultural. (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 39)

Nesse sentido, podemos perceber que a função psicológica conduz e se mescla à função formadora do ser humano na medida em que, ao vivenciar os processos narrativos e poéticos, o leitor pode adquirir uma experiência única para sua formação e transformação. Acreditamos que o volume acumulado pela experiência de leituras



consolida a dimensão humana em sua plenitude individual e social, pois o leitor experiente e competente carrega em si *a possibilidade* de ser mais participante e cidadão, já que a literatura dá condições múltiplas para um devir a ser, embora isso não seja uma máxima absoluta.

Na obra **Letramento literário: teoria e prática** (2006), Rildo Cosson afirma também o caráter de formação da literatura e justifica essa função para manter um lugar especial do texto literário na escola. Afirma o autor que na “leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (2006, p. 17).

Essa e outras afirmações corroboram as palavras de Antonio Candido e nos convencem de que estudar literatura na escola é mais do que conhecer períodos e estilos literários ou simplesmente fatos do passado. Inclusive, ensinar na escola vai muito além de despertar o gosto para a leitura, pois fazer nosso aluno ler um conto ou um poema é antes de tudo fazer compreender que nesse ato pode haver descoberta, prazer, conhecimento e mudança, provocações que embaralham e desconcertam todas nossas certezas e convicções.

É a partir desse valor formativo que autores reivindicam um novo caminho para a literatura na sala de aula. Precisamos dar novos rumos às práticas de escolarização do texto literário, romper com crenças consumidas pelo tempo e “[...] contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolivelmente



à construção da sociabilidade em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, *grifos da autora*, 2007, p. 31).

Diante disso, iniciar essa discussão a partir da obra de T. Todorov (2010) significa fortalecer as vozes que há décadas vem procurando instigar mudanças nas escolas. Além disso, comprova que é possível a transformação, uma vez que o autor mostra sua trajetória no ensino e o seu ponto de vista sendo alterado durante seus anos de magistério até chegar à compreensão de que:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2010, p. 33).

A ponderação colocada pelo autor se constitui no aviso dado pelo título de sua obra, como já dissemos. Entretanto, antes de prosseguirmos, devemos destacar como o autor defende esse ensino e suas instâncias.

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior,



é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar àquela e não estes últimos. (TODOROV, 2010, p. 41).

Ainda, precisamos nos reportar à última função da literatura, discriminada por Antonio Candido, isto é, sua função social. Para o autor, a obra de arte é social em dois sentidos: primeiro, é produto de um meio que legitima os valores ideológicos do contexto da produção, isto é, abarca elementos da sociedade e sublima-os por meio da linguagem literária no caso da literatura; e, segundo, produz em seus leitores um efeito prático sobre sua existência. Neste caso, ajuda-os a refletir sobre sua conduta e os faz repensar sobre as concepções de mundo, reforçando ou não determinados valores sociais.

As funções delineadas fazem parte de discussões presentes na década de 70, quando já se despertara para a crise da literatura e da leitura. A pesquisa de Maria Thereza Fraga Rocco, realizada em 1975 e publicada no livro **Literatura/ensino: uma problemática**, revela a preocupação com o desaparecimento do ensino de literatura e de um público leitor que não fosse o crítico literário. Logo no prefácio, surge a indagação de Antonio Candido: “Qual o papel que o ensino de literatura pode ter para o indivíduo e a sociedade, sobretudo quando parece estar em crise e há sérias dúvidas a respeito?” (1981, s/p).



Creemos que esta pergunta nos leva ao dilema inicial deste capítulo e confirma a permanência de obras como a de T. Todorov (2010) ainda no século XXI. Então, nos questionamos a esse respeito: estamos novamente diante da mesma problemática, posta em 1975, ou agora os problemas são outros? O ensino de literatura para jovens leitores ainda é viável na sociedade do século XXI? Para responder a esses questionamentos precisamos recuperar os discursos concebidos de lá pra cá e, por isso, nos propusemos a retomar a “velha” discussão sobre o papel da literatura na escola.

Para realizar tal abordagem, apresentamos, primeiramente, as discussões realizadas por Regina Zilberman e Ezequiel T. da Silva na obra **Literatura e Pedagogia** (1990). De acordo com os autores, é preciso compreender a acusação que se faz a respeito da crise do ensino de literatura durante esses anos, em que os aspectos são a falta de leitura dos alunos e a ineficiência dos professores que ensinam literatura. Para Regina Zilberman a crise reside no ensino da literatura que objetiva o ensino de gramática, compreendida como o processo de escolarização para o ensino da escrita correta, isto é, o problema está no uso do texto literário como pretexto para ensinar a escrever bons textos, desvirtuando a função educativa da literatura e originando o fracasso do ensino instalado nas mudanças dos anos 70.

O processo de modificação do papel da literatura na escola corresponde ao próprio projeto educacional elaborado no Brasil para os anos 60 e 70. A escola durante esse período buscou a profissionalização a partir do ensino técnico e, diante de um público proletarizado, precisou



redefinir os parâmetros de ensino, colocando “[...] a educação tradicional na parede” (ZILBERMAN, 1990, p. 17). O resultado para a literatura nesse momento fez com que se repensasse na sua finalidade dentro da escola, isto é, sua natureza educativa no fazer pedagógico do ensino institucionalizado.

Assim, o ensino de literatura de lá pra cá se constitui em uma crise, que não pode mais retroagir no tempo, negando a relação obra e leitor ou conferindo o papel de pretexto para auxiliar na produção textual, segundo as normas linguísticas da gramática. Afora isto, em novos tempos, também não se sustenta segundo a tradição das histórias literárias e sua cronologia para assegurar o conhecimento de um patrimônio já consagrado. Para Regina Zilberman (1990), a literatura tem um valor educativo sim e está fixado na responsabilidade pela formação de leitores, isto porque “a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história” (op.cit, 1990, p.19).

A visão proposta por Regina Zilberman (1990) nos ajuda a esclarecer sobre a crise estabelecida na década de 70 e que se faz presente ainda nas escolas, com poucos indícios de avanços. Por isso, podemos dizer que os problemas, em parte, são os mesmos, porém são ampliados quando agregamos o propósito educativo da literatura em formar leitores. Esse novo papel atribuído à literatura, ainda, na década de 70, e tão defendido nas últimas décadas ainda carece de projetos pedagógicos mais consistentes nas escolas e Universidades, talvez porque a própria Academia



não acolhe essa dimensão educativa da literatura. O certo é que “o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias” (ZILBERMAN, 1990, p. 19).

Como contraponto, Ezequiel T. Silva (1990) amplia a visão de literatura e pedagogia, alargando os limites da visão escolar do texto literário. Para o autor, quando os elementos de conhecimento são ativados na interação leitor-literatura, a ficção ensina. “O percurso do leitor, em si mesmo e por si só, é pedagógico. (...) O importante, portanto, é o encontro” (SILVA, 1990, p. 26). Por essa e outras razões, a respeito da função da literatura, entendemos que cabe a escola favorecer esse encontro quando ele ainda não foi ocasionado ou então estimular e aprimorar, quando já consolidado.

A partir desse ponto de vista, trazemos como provocação, a discussão proposta por Jorge Larrosa, no capítulo 4 *A novela pedagógica e a pedagogização da novela*, da obra **Pedagogia Profana** (2003). Neste texto, o autor problematiza duas questões teoricamente opostas, mas que em algum lugar social estão intimamente associadas. Estamos falando de literatura e pedagogia, anteriormente destacada pela obra de Regina Zilberman e Ezequiel T. da Silva (1990), presentes na sala de aula, uma requerendo a outra, e que historicamente mantêm conflito de caráter separatista, principalmente nos cursos de Letras, mas também presente nas práticas escolares de literatura no ensino básico.

Inicialmente, frisamos que a abordagem do texto literário em sala de aula é, antes de tudo, promoção de sua leitura, motivação do encontro entre leitor e texto,



oportunidade em que a leitura se constitui como abertura do sujeito à linguagem, oferecendo-se a ele como campo de subjetivação pela experiência da leitura. Essa experiência literária, dada pela leitura, realiza o encontro do sujeito/leitor com ele mesmo e com a comunidade a que pertence, atendendo às funções delineadas por Antonio Candido e demais autores até aqui citados. Reforça esta questão a compreensão sobre a natureza da literatura dada por Jorge Larrosa:

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar (...) as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (2003, p. 126).

É sob esta perspectiva, sobre a função do texto literário, que Larrosa (2003) lança dois pontos para discussão em seu texto: primeiro, pensar o que ocorre com a literatura convertida em texto pedagógico, submetida às regras didáticas e ideológicas do discurso pedagógico oficial e dominante; e, nesse sentido é importante assinalar que o autor define o texto pedagógico a partir da conceituação de Bernstein, que afirma: “[...] configura-se a apropriação de



outros textos que foram selecionados, descontextualizados, transformados e recontextualizados” (2003, p. 117). Segundo, pensar de que modo à literatura pode escapar do controle dessas regras ou pelo menos abalar e desestabilizar este controle.

Então, o que Jorge Larrosa (2003) propõe é a análise crítica da forma como ocorre a transposição didática da literatura, pois é inevitável o uso do texto literário na sala de aula, principalmente porque está atrelado a determinados objetivos e metodologias para concretizar o planejamento do professor. Concordamos com o autor que é preciso avaliar essa transformação pela qual passa a literatura, mas também é necessário compreender qual é o melhor caminho para realizar um trabalho pedagógico com o texto. Isso só é possível quando o professor reconhece a natureza e a função da literatura e dedica-se a encontrar os melhores procedimentos de ensino.

Corroborando a questão, no caso da escola brasileira, semelhante discussão está presente na obra **A escolarização da leitura literária** (2001), de Aracy Evangelista, Heliana Brandão e Maria Versiani Machado. A discussão apresentada pelas autoras parte da afirmação de que um texto para ser ensinado, passa, necessariamente, pelo processo de transformação, e, esse processo é inevitável porque é da essência da escola. “Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes” (SOARES, 2001, p. 20), mas há como evitar o sentido negativo dado a essa pedagogização.

Qual seria o sentido negativo? No caso do ensino médio, T. Todorov (2010) e Regina Zilberman (1990) já nos



deram a resposta, isto é, continuar ensinando literatura com propósitos educativos que não correspondem mais a realidade atual de nossos jovens, principalmente quando o objetivo continua baseado na historiografia e nos modelos de textos para o ensino de gramática. No ensino fundamental, a situação é mais grave; a literatura infanto-juvenil é usada a partir de um discurso utilitário pautado no exemplo, na instrução e na lição de vida que a ficção pode oferecer ou, então, é constituída e revelada em fragmentos para a leitura e compreensão do texto, o que para Magda Soares é uma tarefa difícil, já que “[...] ao selecionar o fragmento de um texto, este tem de constituir-se, ele também, como *texto*, isto é, uma unidade de linguagem, tanto do ponto de vista semântico (...) quanto do ponto de vista formal” (2001, p. 30).

Essas formas de ver a literatura na escola, suas inadequações do ponto de vista pedagógico em correlação à natureza do literário, corresponde, em parte, ao que Jorge Larrosa (2003) afirma sobre a essência do literário, ou seja, da sua insubordinação, defendida principalmente pelos literatos ao afirmarem que a literatura não se subordina a qualquer valor moral e/ou modelo estético, tampouco pretende agradar a um leitor hipócrita, que busca nela algum tipo de prazer. Do mesmo modo, é o ponto de vista de Magda Soares, ao dizer que:

O que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao trans-



formar o texto literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (2001, p. 22)

Que literatura é essa? Como ela pode atuar desse modo, com esse efeito? No texto de Jorge Larrosa (2003) e de Juracy Saraiva e Ernani Mugge (2006) é possível perceber que a literatura a que se referem é aquela centrada apenas nas obras canônicas e nas obras nominadas pela crítica literária como textos bem realizados esteticamente. Neste caso, cujo mérito essencial é oferecer ao sujeito leitor a abertura à linguagem, a realidade ainda não pensada e ainda não consciente, a nova possibilidade de leitura/construção da realidade e, conseqüentemente, para uma nova possibilidade de pensar, de dizer, de existir.

Desse modo, é visível a necessidade da pedagogização da literatura compromissada com a formação do sujeito/leitor e não o que vemos hoje nas escolas e até mesmo nos cursos de licenciaturas nas universidades, total desvinculação da ação pedagógica em relação à ação política, alçada principalmente pela proletarização do professor, que mais inconsciente do que conscientemente se mascara no discurso neutro de suas práticas. Nesse sentido, Jorge Larrosa (2003) oferece um caminho para o que deveria ser o ensino de literatura como alternativa às reflexões provocadas ao longo do seu texto:

Diante desse modo dogmático de pedagogização da novela, poderíamos imaginar outro modelo que funcionasse como seu reverso. Tratar-se-ia, aí, de tornar impossível a transmissão de um sentido único. Para isso, a sele-



ção dos textos deve privilegiar multivocidade, sua plurisignificatividades e sua abertura; o comentário dos textos deve destinar-se a multiplicar suas possibilidades de sentido; o contexto da leitura deve ser o menos especializado possível; a não fixação do sentido deve ser impulsionada pelo jogo excêntrico de textos plurais e, em cada texto, pela manutenção, - e de modo que esteja como que dividido contra si mesmo - da diferença e da tensão entre sua leitura poética e sua leitura hermenêutica. (2003, p. 131-2)

Destacamos, então, nessa citação, alguns encaminhamentos de práticas de leitura e seleção de textos para nosso aluno/leitor, democratizando o acesso à leitura, cumprindo sua função social dentro do caráter pedagógico. O ensino de literatura, portanto, é concebido como forma de estarmos em relação com o impensável, como o questionamento do que somos. Para tanto, é imprescindível a variedade de textos literários (diversos gêneros e de épocas distintas) e a promoção do diálogo entre eles, como espaço-tempo de produção tensionada de sentidos.

O reconhecimento da potência formativa da literatura, no contexto de nossas discussões, implica pensar sobre como se concebe a formação, em relação, também, a como se concebe o texto literário. Então, provocamos a partir dessa abertura um debate que coloque todos os sujeitos envolvidos nessa formação: os textos literários e sua leitura na sala de aula, o professor e suas práticas e metodologias para a leitura desse texto e a figura do nosso aluno/leitor.



Com isso, compreendemos como se recoloca os problemas situados na década de 70 e consolidamos uma ideia sobre a função da literatura na escola, porém, ainda falta acontecer no exercício diário do professor que está no ensino médio. Do professor que opera com tempo e espaço delimitados pelo currículo, que precisa atender determinações e orientações das diretrizes curriculares, que é cobrado pela comunidade escolar a atender aos programas dos exames para ingresso ao curso superior (ENEM), que está longe dos livros e da leitura e, principalmente, que interage com um público jovem muito diferenciado daquele a quem a literatura servia em décadas anteriores, entre outras tantas situações que poderiam ser descritas como justificativa para não se ensinar literatura. Além de tudo isso, de acordo com T. Todorov:

O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-los, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realiza-lo a contento. (2010, p. 41)

Ao finalizarmos essa discussão com mais uma assertiva instigante de T. Todorov, apresentamos os objetivos do ensino de literatura que estão expostos nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), assentadas sobre o art. 35 da LDB/96:



“o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho” (2006, p. 53). Decorrente dessa questão, os autores citam as palavras de Antonio Candido “sobre a literatura como fator indispensável de humanização” (idem, 2006, p. 54), explicitando o que deve ser entendido como *humanização*. Nessa perspectiva, o documento passa a enfocar como prioridade do ensino de literatura no ensino médio a formação do leitor pelo viés do letramento literário, constituindo finalmente em orientações oficiais o que já era uma reivindicação antiga de muitos autores e pesquisadores da área.



CAPÍTULO 2

JOVENS LEITORES E A LEITURA COMPETENTE

A dimensão formativa da leitura literária apontada anteriormente vislumbra um tipo de leitor reconhecido na teoria da Estética da Recepção. É inegável que os estudos de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss (apud, LIMA, 2002) sobre a recepção da leitura e o texto literário e de Umberto Eco (1986) sobre o leitor, a leitura e a obra informam e formam o que hoje concebemos por leitor crítico e competente na esfera da formação do leitor. No entanto, antes de discorrermos sobre a atuação do leitor e as metodologias que orientam essa nova função atribuída ao receptor de uma obra literária faremos uma abordagem para avaliar quem é esse leitor, esses jovens leitores.

Aliamos à discussão do ensino de literatura a proposição do que significa o ensino médio na vida de milhares de jovens, e, para discutir o lugar da literatura neste nível, é imprescindível reconhecer quais os objetivos da escola para jovens que passam da infância à adolescência e começam sua maturidade para a vida adulta, de onde não sairão mais.

Nesse sentido, será elucidativo discorrermos sobre a leitura literária na escola a partir das experiências de Teresa Colomer (2007), enquanto docente na Espanha. A obra **Andar entre livros**, da citada autora, é um mapeamento das



mazelas do ensino de literatura, as quais se assemelham ao caso brasileiro, e é uma proposição para encontrar soluções para a falta de interesse do leitor ou do não leitor.

A primeira semelhança com a situação do ensino brasileiro que destacamos no texto de Teresa Colomer é quanto ao modelo secular do ensino de literatura na escola secundária.

Desenvolvia-se através do eixo da retórica e se baseava na leitura dos autores gregos e latinos em sua língua nacional. Tratava-se de agrupar as referências culturais, estudar os recursos expressivos utilizados nessas obras e tomar as citações de autoridade ou os exemplos adequados para incluí-los na construção do próprio discurso. No século XIX, a substituição desse modelo pelo estudo da história da literatura nas línguas nacionais levou ao ensino de uma linha de evolução cronológica literária mais ou menos exemplificada com textos nos quais os alunos deviam comprovar os juízos de valor e as características estudadas. Em ambos os casos se recorria, principalmente, à leitura intensiva de fragmentos de obras, orientada para o trabalho guiado pelo professor. (2007, p. 17)

Na sequência, a autora mostra que na década de 70, do século XX, esse modelo sofreu alterações, as quais provocaram mudanças significativas no ensino, levando à leitura de obras completas e ao uso de bibliotecas de forma generalizada na Espanha. Contudo, embora possamos dizer que também



tivemos profundas reformas com a LDB/71 e mudanças substanciais a respeito do ensino, não atingimos ainda a leitura integral de obras e muito menos o uso de bibliotecas, essas ações ainda são tímidas em nosso meio. De qualquer modo, é importante dar destaque para esse momento histórico e social do ensino porque é justamente na efervescência da segunda metade do século XX que observamos o surgimento de um novo contexto para ensinar literatura.

Primeiro e, sobretudo, o surgimento de uma categoria social denominada “juventude”; segundo, o desenvolvimento da sociedade de consumo e os impactos dos meios de comunicação e tecnologias e, por fim, a representação social da leitura, solicitando o direito à leitura de obras literárias na escola como proposta de formação do leitor.

A representação social dos jovens adolescentes origina-se a partir da Segunda Guerra Mundial com o advento das sociedades pós-industriais e está associada fortemente ao processo de urbanização, do consumo e da indústria cultural. Algumas definições possíveis para delimitar a representação dessa etapa de vida podem seguir os critérios esboçados por Afrânio Catani e Renato Gilioli (2008, *grifos dos autores*, p. 13-14), os quais destacam:

- a) *faixa etária*, com limites variando de 10 a 35 anos conforme o propósito da classificação;
- b) determinação da *maturidade/imaturidade* dos indivíduos mediante o uso de variáveis biológicas e psicológicas;
- c) *critérios sócio-econômicos*: renda, escolarização, casamento, ambiente rural e urbano, etc.
- d) *estado de espírito, estilo de vida* (valorizados positivamente ou negativamente).



Quanto à faixa etária, é interessante notar o alargamento que se dá para ingressar na fase adulta. Segundo Teresa Colomer, os estudos sociológicos, ao fixarem as características desse novo setor social, dizem que “[...] combina uma autonomia cada vez maior a partir dos doze anos, com uma dependência econômica e familiar sem precedentes que vai até bem depois da fronteira dos vinte” (2007, p. 21). Então, devemos compreender que esses jovens chegam à escola em uma situação confusa, pois já sabem e determinam o que desejam, são independentes nos seus gostos e nas suas atitudes, irreverentes, porém se aprisionam na dependência financeira dos pais, prolongando o tempo que ficam em casa, sob a proteção familiar.

Os outros critérios determinados acima também devem ser considerados e certamente constituem um perfil que deve levar em conta as situações específicas de cada jovem, diferentes de um para outro em detrimento da classe econômica, do ambiente em que vive das próprias situações que a vida lhe impõe. Essa fase intermediária entre a infância e a vida adulta é pouco estudada e contempla multiplicidades de discussões. Em nosso caso, o desafio é descobrir quem é esse jovem que está na escola do ensino médio e vislumbra o mundo do trabalho, escola e trabalho, e, em especial, que metodologias de ensino de literatura e que textos literários podem mobilizar a formação desses leitores tanto para o mundo do trabalho quanto para sua formação humana e cidadã.

Entre os objetivos do ensino médio, a LDB/96 destaca a “preparação básica para o mundo do trabalho e a cidadania do educando” (art. 35, inc. II). Consoante a disposição legal, também as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio



estabelece “[...] vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (art. 1º). Neste lastro, as orientações oficiais procuram ainda diferenciar o ensino profissionalizante do mundo do trabalho.

Vale destacar que a preparação para o trabalho no contexto desses documentos é reconhecida como a principal atividade do ser humano e por isso o ensino médio deve preparar para escolhas profissionais futuras. Imbricada nesse pensamento, está a forma como as disciplinas devem promover essa preparação, isto é, para dar significado as aprendizagens realizadas na escola. Uma das principais orientações é a contextualização desses conhecimentos a partir da mobilização de eixos de competências e habilidades que devem ser desenvolvidos no aprendiz. No caso da Língua Portuguesa, seu uso refere-se ao contexto das diferentes práticas humanas, isto é, o melhor domínio da língua ocorre quando se entende como utilizamos “no contexto de produção do conhecimento científico, da convivência, do trabalho ou das práticas sociais” (MELLO, 1998, p. 79). Estamos falando do letramento escolar. Assim, o ensino médio recebe outra conotação e expande seu olhar para o jovem que frequenta a escola em busca de muitas soluções para os desafios que a sociedade lhe impõe.

Outro destaque da referida legislação que vem ao encontro das nossas preocupações com o jovem leitor é a formação para o exercício da cidadania. Destacamos em capítulo anterior que este objetivo já se fazia presente na LDB de 1971, porém os tempos mudaram e a abertura



política permitiu modificar a compreensão de cidadania. Agora a questão é pensar como a escola deve ser uma alavanca para a formação de um pensamento consciente dos indivíduos (hoje adolescentes) que constituirão nossa sociedade do futuro, e como a literatura desempenha um papel importante no processo de construção da cidadania, isto é, em que medida ou de que forma a literatura pode colaborar nesse projeto de educação do século XXI.

A resposta pode ser obtida nos referidos documentos, mas também deve ser explorada no campo dos estudos literários. Assim, no parecer do CEB (Conselho de Educação Básica) de nº 15/98, posto no relatório do processo que institui as bases das diretrizes curriculares do ensino médio, a relatora Guiomar Mello afirma “[...] Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular” (1998, *grifos da autora*, p. 80).

Dessa forma, os conteúdos trabalhados em sala de aula devem estar associados aos modos de vida dos seus alunos e atrelados às práticas do seu cotidiano, por exemplo, o estudo de obras literárias como parâmetros para a discussão da ética, relacionadas a práticas culturais em determinada comunidade.

Outro indicativo do relatório são os fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo ensino médio, que procuram conciliar a reivindicação e da promoção do humanismo e a necessidade de atender às demandas das novas tecnologias na produção moderna. Nessa articulação, o exercício da cidadania é o eixo primordial para unir a formação humana à produção capitalista, isto é, em nossa compreensão, a escola precisa conciliar conceitos e valores para a constituição do que se



deseja enquanto homem nesta sociedade e conceitos e valores que são necessários ao homem no mundo do trabalho.

O campo literário certamente tem muito a oferecer e contribuir para que a juventude que está no ensino médio hoje possa se constituir em cidadão. Apesar de ter sido ocultada nos documentos anteriores às OCNEM, de 2006, e diluída no ENEM, a literatura tem papel significativo para as pretensões colocadas ao novo ensino médio. Somente as definições traçadas anteriormente sobre as funções e a natureza da literatura já dariam conta de mostrar como a literatura pode ajudar nessa formação cidadã. Entretanto, acreditamos que é preciso explorar mais seus objetivos no ensino médio e, principalmente, o papel que exerce na formação do jovem, que surge nos anos 70 e é marcado por complexidades, entre elas o grau de maturidade, as condições econômicas e sociais, a oposição autonomia/dependência dos pais, entre outros.

Ainda, chamamos à atenção para a presença e o impacto dos meios de comunicação e a crescente implantação das novas tecnologias no ensino de literatura. Tal fato é tão relevante que temos o deslocamento da literatura enquanto disciplina escolar para a composição da área *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, ao lado da língua portuguesa, línguas estrangeiras, educação física e arte. Esse dado é muito importante se associado aos modos de vida da nossa juventude, isto é, do público que chega ao ensino médio hoje. Também é fundamental porque modificaram os usos sociais da língua escrita. Segundo Teresa Colomer:

Devido a estas mudanças, o sistema literário como tal deve posicionar seu espaço e sua função social em relação aos novos sistemas cultu-



rais e artísticos. Não é portanto estranho que o ensino de literatura ficasse profundamente afetado pelo fato de que as ideias sociais a respeito de sua função e aos hábitos de consumo cultural – incluídas as dos próprios alunos – se tornassem diferentes daquelas assumidas em gerações anteriores. (2007, p. 22)

Ao surgir um novo contexto para o ensino e uma nova composição de alunado na categoria de jovens, o mercado editorial mudou também a forma de circulação das obras literárias na sociedade. A partir da década de 70, a publicação de obras infantil e juvenil explodiu, configurando o "boom" para esse público. De acordo com Lígia Cademartori isso ocorreu devido a dois fatores: "[...] primeiro, à crescente ampliação da classe média, aumentando o número de consumidores de livros e, segundo, ao aumento do nível de escolaridade, como decorrência da reforma de ensino" (1994, p.13), fomentando a indústria livresca a injetar capital na publicação e distribuição de obras infanto-juvenis na educação básica, já que "[...] a ação pedagógica, junto à criança, voltou a privilegiar o livro como elemento imprescindível ao crescimento intelectual e à afirmação cultural" (CADEMARTORI, 1994, p. 14).

Além disso, a internacionalização do mercado e da cultura difundiu tendências artísticas em direção ao jogo intertextual, configurado em uma grande quantidade de obras em diversos lugares e diferentes idiomas. Isso fortalece a imagem de um bem cultural acessível para todos e retira o caráter canônico do ensino de literatura na escola, e é nesse momento que os quadrinhos passam a ser valorizados.



Aliás, a década de 70, segundo Lúcia Cademartori (1994), promoveu a expansão da comunicação industrial no país e, conseqüentemente, aumentou o raio de ação dos *mass media*, “[...] ao lado do surto semiológico que se alastrou pelas universidades na época, [privilegiando] os estudos de sistemas de signos até então considerados indignos de atenção” (idem, p. 14).

Conforme Colomer (2007), estamos diante de um novo marco conceitual em que o interesse da formação literária na escola passa a ser o desenvolvimento da competência interpretativa das obras e o aprendizado se concebe então, na leitura efetiva e competente dos textos literários. Enfim, chegamos ao ponto comum entre o público que se apresenta na segunda metade do século XX e o que a escola do século XXI tem a oferecer para eles, sobretudo, o que o ensino de literatura deve propiciar aos seus alunos.

As OCNEM (2006) evidenciam um arrazoado que legitima definitivamente o espaço da literatura e da leitura no ensino médio. Embora, por vezes, confusa, as orientações esclarecem, que para alcançar o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho, é indispensável a formação de um leitor crítico e competente. Assim, ao delinear um quadro de impasses peculiares ao ensino médio, salienta que “[...] esse quadro geral de deslocamentos só será revertido se se recuperar a *dimensão formativa do leitor*, em processo iniciado no ensino fundamental, que, no ensino médio, se perde em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos” (OCNEM, *grifos nossos*, 2006, p. 64).

Nessa proposição, o documento toma como embasamento teórico as concepções advindas da Estética



da Recepção e têm como apoio outros autores como Roland Barthes, Mikhail Bakhtin, Roger Chartier, João W. Galdini e, principalmente, Antonio Candido e Umberto Eco. Na trajetória do documento, ficam evidentes duas preocupações: que leitores somos? Que mediações são necessárias para a leitura de obras literárias na escola?

O primeiro questionamento já foi bastante discutido por nós ao tentarmos compreender que esse leitor é um jovem constituído a partir de um setor social originado na segunda metade do século XX. Todavia, não mapeamos os tipos de leitores. De acordo com Umberto Eco (1989, apud, OCNEM, 2006), existem dois tipos básicos de leitor, o *leitor vítima* que está apenas interessado em saber “o que” o texto conta, apelando para resumos, sínteses, e para uma informação mínima sobre a leitura exigida poderíamos até denominá-lo de *econômico*, afinal procura os caminhos mais fáceis para se dizer leitor; e o *leitor crítico*, mais preocupado em saber “como” o texto narra, descreve, relata, isto é, um leitor mais exigente que procura compreender os modos da enunciação.

O leitor crítico tem sido o principal objetivo da formação de leitores nas escolas, porém precisamos ampliar a noção descrita por Umberto Eco para dar mais significado ao ensino de literatura. Por isso, entendemos que na estratégia de leitura de compreensão de como uma história é narrada ou de como um poema evoca sentidos, também projetamos uma leitura de interpretações, de atribuições de sentido, ou seja, disponibilizamos a competência de saber construir sentidos para nossas leituras, estabelecendo relações de contexto, de linguagem, de temas, entre outras



situações propostas pelo texto literário, como a ligação entre o que lemos e a nossa subjetividade. Do mesmo modo, Flávia B. Ramos (2004) acredita que:

[...] quando o leitor dialoga com a literatura, está realizando uma prática social de interação com signos que lhe permitem desvelar alguns dos possíveis sentidos do texto e, consequentemente, da realidade, estabelecendo vínculos com manifestações socioculturais que podem estar distantes no tempo e o no espaço. (p. 109-110)

Nessa perspectiva, o leitor competente e crítico é aquele que interage e dialoga com o texto, ora concordando, ora negando, e que a cada nova leitura desloca sentidos, recompõe suas ideias e altera concepções e significados, como diz Marisa Lajolo (2009, p. 100), “tornando mais profunda sua compreensão de livros, pessoas e vidas”. Ainda, nos afinando com o discurso sobre o letramento literário e os objetivos das diretrizes curriculares do ensino médio, destacamos as palavras de Marisa Lajolo:

O espaço escolar é um espaço no qual os textos têm uma circulação, programada, experimental. Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo *capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura* (no sentido amplo e no restrito da expressão) *exigidas pela vida social.* (2009, p. 105)



Então, a literatura pode contribuir na compreensão/ solução de problemas decorrentes da vida social de nossos jovens? Certamente que sim. O letramento literário justamente requer esse movimento, a apropriação da literatura enquanto construção de sentidos. Isso não significa tão somente apreciar a leitura como fruição e descoberta de si pela ficção. Ao contrário, amplia a responsabilidade e o desafio para a mediação do professor que deve instigar a leitura, orientar e *dar a ler* ao leitor o que é esse mundo ficcional, às vezes inatingível, mas que pode ser tão real para si. Um real, na medida em que o jogo de palavras (estético) constrói também códigos de honra, estabelece regras e institui a moral (ética) pelos enredos e histórias de vidas ali narradas ou singularmente arranjadas pelo movimento poético, inclusive, um movimento às avessas quando nos defrontamos com a diversidade do literário, como o grotesco, o fantástico, o experimental, etc.

A função formadora da literatura precisa ser reconhecida e promovida pelos professores, os quais devem conduzir seus alunos/leitores ao encontro do texto literário, deflagrando uma reflexão sobre a literatura e sobre a ética dos comportamentos humanos. Há também um trabalho estético com a língua que precisa ser revelado ao leitor, ensinado a como ler, a *dar a ler* (LARROSA, 2004) e, aliado a esse ensino, é necessário dar a instrumentação crítica e teórica que auxiliam e definem a compreensão da natureza e finalidade do texto literário. Só assim podemos pensar e propor a inclusão das minorias e a efetiva democratização cultural.

A possibilidade de concretização do letramento literário na escola parte do compromisso do professor como



mediador de leituras e também requer obrigatoriamente o contato com obras literárias. Nessa conjuntura, a mediação exige um bom projeto de ensino de literatura que instigue o discente a ler bons textos, ampliando seu repertório de leituras. Neste caso, o professor precisa conhecer e diagnosticar o que já faz parte da bagagem de conhecimentos dos seus alunos e quais suas expectativas sobre o que deseja saber para ofertar e ampliar esse horizonte com novas leituras.

Para essa fase, a seleção de obras é relevante. É importante que seja explorado uma variedade de textos pertencentes à literatura brasileira e estrangeira, canônicos ou não; “[...] da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 75). As OCNEM (2006) também sugerem uma seleção bastante eclética, inclusive alerta para três aspectos importantes que precisam ser revistos e abolidos: o uso do livro didático, o direcionamento de leituras para o vestibular e a aplicação de um programa que se mantenha pela historicidade da literatura (periodização, estilos, autores, etc.).

Outro ponto da mediação é o papel que o professor tem na composição do leitor competente e maduro. Dissemos que é preciso ampliar o horizonte de leituras do nosso aluno e elevar seus conhecimentos ao patamar de um leitor mais crítico e participativo, então, depois da seleção de obras e da oferta de variados gêneros, cabe ao professor instigar e propiciar atividades de questionamento e ruptura dos conceitos já estabelecidos e reconhecidos pelo aluno.



Mais precisamente, é o trabalho de construção do repertório do aluno que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural ou, ainda, a consciência de que possuímos um patrimônio cultural que deve ser reconhecido, conhecido e trabalhado como ponto de partida para a formação de um repertório literário personalizado, ligando as atividades escolares à vida social e à sua história. Nesse sentido, são importantes as seleções dos textos que compõem a tradição de uma comunidade, as informações sobre as condições de produção e circulação dos textos em termos históricos e o conhecimento da estrutura desses textos e seu funcionamento interno, desde que esses elementos estejam a serviço do fortalecimento da experiência literária. (COSSON; PAULINO, 2009, p. 75-76)

Enfim, este é o ápice do letramento literário, pois rompe com a passividade e acomodação do leitor e exige uma nova postura de reflexão, ou seja, é o momento em que, ao construir novos sentidos, o leitor reagrupa novas posturas, alargando sua experiência/existência.

Essas práticas e outras decorrentes do posicionamento que considere a participação do leitor e o contato efetivo com obras literárias devem ter como horizonte a literatura, o ensino de literatura e a formação do leitor descrito nestas páginas e, fundamentalmente, a formação cidadã dos jovens leitores que se projetam numa futura sociedade brasileira e mundial.



CAPÍTULO 3

ENSINAR E APRENDER LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Dissemos, inicialmente, que a literatura está “ameaçada de desaparecer” dos currículos do ensino médio e deslocada de suas funções nas salas de aula desse nível. No capítulo anterior apresentamos um contexto problemático para o ensino de literatura, que começa no século XIX e se estende até a atualidade, dando destaque para as diretrizes e orientações curriculares do ensino de literatura na escola de ensino médio.

A partir destes dados e do referencial teórico constituído pelo viés das políticas públicas desse país a respeito da educação e, em especial, do ensino de literatura na escola, propomos uma abordagem metodológica que inclui a coleta e análise de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa de caráter exploratório.

As questões formuladas aos professores orientam-se para a compreensão sobre os saberes docentes, sobre a função da literatura, metodologias de ensino, práticas de leitura literária e seleção de obras para os alunos do ensino médio; ainda, queríamos saber se os docentes conheciam as orientações curriculares atuais e como as aplicavam em suas aulas. Para os alunos, o instrumento de coleta de dados também foi um questionário aberto. As indagações correspondem também aos saberes desses jovens quanto ao entendimento e compreensão



sobre a disciplina de literatura na escola: sua concepção e função; sobre as metodologias desenvolvidas pelo professor e a inserção do aluno nessas práticas; e, principalmente, seu envolvimento com a leitura literária dentro e fora da escola.

Os dois questionários procuram identificar, constatar e analisar o papel da literatura, as práticas escolares e a leitura literária no ensino médio. O local da pesquisa e os sujeitos envolvidos (professores e alunos) são da rede pública de João Pessoa, na Paraíba. No total responderam ao questionário seis (06) professores e fizeram parte da pesquisa 153 alunos dos três anos do ensino médio, do turno diurno e noturno.

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA: os professores do ensino médio

Para realizar a pesquisa conversarmos com os professores e pedimos a colaboração para o preenchimento do questionário e a permissão para utilizar parte de sua aula para que os alunos também pudessem responder os questionários dedicados ao corpo discente. Os professores disponibilizaram-se a participar da pesquisa, inclusive, aproveitando o momento para retirar dúvidas e debater sobre o assunto. Os professores estão denominados de Pa, Pb, Pc, Pd, Pe, Pf. Os professores entrevistados possuem formação em Licenciatura em Letras e são egressos das décadas de 70, 80 e anos 90, portanto, o quadro é de professores experientes, tanto pela titulação adequada quanto pelo tempo de serviço, o que nos remete às qualificações necessárias ao profissional para atuar na área.



A análise e as reflexões a seguir são formuladas a partir dos seguintes tópicos: trajetória da docência; concepções sobre a função e o ensino de literatura; metodologias de ensino e prática pedagógica; a leitura e os leitores adolescentes; e, posicionamentos sobre orientações atuais do ensino de literatura no ensino médio.

Inicialmente, perguntamos: *Na sua opinião, qual a função da literatura no ensino médio?* Dentre as concepções descritas, três professores definem a função da literatura a partir do conhecimento que ela proporciona aos alunos sobre as formas de expressão (a linguagem literária), estilos e escolas literárias de tempos passados. Inclusive o Pe afirma: “proporcionar ao aluno um conhecimento das diversas escolas literárias e seus principais autores e obras”. A aula de literatura a partir dessa compreensão dos professores evidencia que ainda permanecem com a visão da historiografia literária a partir de uma perspectiva reducionista, isto é, a forma de apresentação dessa história não promove nenhum tipo de reflexão e de relação entre os contextos históricos e sua dialogicidade.

Outra questão colocada por estes professores é a preocupação com o saber sobre a linguagem literária como manifestação de uma época, como forma de expressão do homem em cada contexto histórico. Há certamente nessas afirmações um enraizamento do ensino de literatura reproduzido na escola por décadas. Entretanto, os professores com mais tempo de serviço como Pa e Pb trouxeram timidamente discussões mais pertinentes as preocupações atuais, vejamos a afirmação:

A literatura é importante em qualquer nível; através dela, há uma reflexão sobre o mundo



real – através do mundo da ficção. A leitura de clássicos, hoje, ajuda a compreender até os textos informativos que, vez por outra, empregam comparações com personagens dessas obras. (Pa)

Despertar o gosto pela leitura e levar o aluno apreender os conhecimentos da realidade do mundo, através da linguagem literária. (Pb)

Na fala do Pa percebemos a consciência da importância da literatura, independente de nível de ensino, aliás nos parece que a compreensão do docente extrapola o ambiente escolar. Para Pa a reflexão realizada sobre os livros de ficção permite a vinculação com o mundo real, isto é, a literatura permite estabelecer relações de diálogo com a realidade e isso permite o aluno avançar na dimensão formativa apontada anteriormente. Apesar de sucinta a colocação do Pa, percebemos que há consciência de que a literatura não serve apenas para apresentar autores e obras, mas sim para apresentar o mundo em que vivemos e, nesse sentido, o professor orienta a problematização do texto para a reflexão. Ainda, outro ponto interessante é o exemplo dos clássicos como textos relevantes para a compreensão de outros textos que não literários; neste caso subjaz uma concepção teórica interdisciplinar e intertextual na fala do Pa.

Já o Pb alude ao objetivo do gosto pela leitura literária. Nesta resposta, constatamos a preocupação do docente em atingir os anseios dos alunos e também em dar à literatura um caráter mais próximo à realidade dos educandos, já que para ele a literatura oferece realidades a serem apreendidas. De certo modo, o Pc também acredita nessa função ao dizer



que “é expandir o conhecimento humano”, e acrescenta que isso é possível sem sair do espaço físico em que vivemos, aludindo a evasão do sujeito na leitura.

Em suma, dois enfoques ficam nítidos nesta questão. O primeiro é a visão da história da literatura, que são corroboradas em outras questões como quando solicitados a dizer sobre os conteúdos que consideram mais importantes no ensino de literatura: estilos de época. Respostas nesse sentido sugerem a permanência de professores que privilegiam a cronologia dos períodos literários descartando um trabalho mais efetivo com a leitura literária, isto é, com o texto literário em si, que pode ser confirmado no cruzamento dos dados relativos às metodologias, instrumentos, conteúdos e bibliografias utilizadas em sala de aula. O segundo aspecto é a concepção sobre o conhecimento que a literatura proporciona ao educando. Tal definição aponta para a experiência de vida que pode ser reconhecida e vivenciada pelo leitor no processo da leitura, mostrando que os professores reconhecem a formação humana oferecida pelo texto literário.

A próxima questão propõe: *Qual (is) a(s) metodologia (s) utiliza para trabalhar com a literatura?* As respostas dos professores corroboram a permanência da história literária nas aulas de literatura como conteúdo primordial, inclusive orientada quase exclusivamente pelo livro didático. Apresentamos as respostas de três professores que podem justificar a constatação:

Trabalho a partir de textos do próprio livro didático e de outros que trago em folhas fotocopiadas. Deixo-os ler, discutir em grupos sobre



as ideias do texto; depois vamos analisando juntos o que eles responderam com acréscimo das teorias necessárias para cada gênero. (Pa)

Normalmente há uma conversa sobre o assunto (tema), leitura, explicação, perguntas, por fim exercícios e correções comentadas. (Pd)

Análise, interpretando e aplicando os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações de acordo com as condições de produção e recepção, ressaltando a riqueza da linguagem literária, com suas representações diversas nos mais variados estilos e estéticas. (Pf)

Desse modo, a aula de literatura é organizada a partir de leitura de fragmentos de textos do livro didático e de material xerografado, o que aponta para a quase inexistência da leitura de obras literárias integrais, confirmando a quase exclusividade do livro didático na sala de aula como programa escolar de literatura e instrumento de ensino. O discurso dos professores justifica o compromisso com a periodização determinada pelo livro didático quando eles são unânimes ao dizer que utilizam como bibliografia teórica e literária apenas o livro didático, o restante fica por conta dos alunos ao encaminharem a pesquisa na internet. Infelizmente, fica evidente que os professores não conseguem apresentar a literatura pelo viés da recepção de seus leitores e não conseguem estimular a leitura com trechos isolados dos livros literários.

Apesar dessas constatações, um dos professores procura negar a opção pela historiografia literária quando



responde outras questões sobre o conhecimento das OCNEM de literatura, afirmando: “Sim; trabalho o texto, analisando suas ideias e mostrando o contexto daquele autor e texto; sem me prender a escolas literárias, isto é, o ensino de história de cada uma, na sequencia cronológica” (Pa); ainda, completa sobre os conteúdos que destaca como mais importantes, “gostei da mudança que a Coperve fez nos programas do vestibular com a ênfase nos gêneros literários; com a contextualização de cada texto trabalhado, independente da sequencia das escolas. Isso em relação a 1 série” (Pa). Cabe ressaltar que o professor Pa tem apresentando um discurso renovador sobre as concepções e práticas no ensino de literatura, porém o trabalho se mostra incipiente pela própria orientação do vestibular, ao citar a Coperve, e do livro didático.

Nesta situação, destacamos dois elementos que direcionam fortemente o ensino de literatura na escola de ensino médio: os programas de vestibular e o livro didático. As respostas de todos os professores envolvidos deixam muito evidentes o forte vínculo do estudo da literatura para os exames de acesso ao ensino superior, dilacerando e praticamente extinguindo o contato com o patrimônio cultural expresso pelo contato com a obra literária.

As constatações produzidas através do questionário proposto aos professores mostram que as únicas “leituras” oferecidas aos alunos são constituídas pela relação de títulos solicitados no vestibular. Aliás, para apenas dois professores entrevistados (Pa e Pf), pois os demais não citam títulos, o que nos leva a concluir que pouco ou nada trabalham com referência à leitura literária. Ainda, quanto às indicações,



observamos que o Pf menciona como bibliografia teórica e literária aquelas referidas no conteúdo programático do vestibular/ENEM.

Os dados até aqui apresentados confirmam a inexistência de um programa ou projeto de ensino de literatura na escola. Os professores revelam em suas falas a falta de planos de ensino que objetivem o letramento literário quando citam apenas o livro didático, a internet e textos esparsos como recursos para ensinar literatura, quando afirmam que seguem os conteúdos programáticos da Coperve e, por último, quando silenciam a respeito de título de obras literárias. Em conversa informal com os professores ficou expresso que nenhum deles tinha um plano de ensino, conseqüentemente, isso nos leva a concluir que a própria escola não tenha um planejamento educacional que direcione os planos de curso e de aulas dos professores.

Em síntese, conforme pesquisa de Claudete Andrade (2003), o vestibular passou a ser a referência para a organização programática do ensino de literatura no ensino médio, inclusive, incluindo textos contemporâneos e não canonizados e, além disso, foi “se consolidando como um dos novos mediadores de leitura, responsável por desencadear um processo de renovação e ampliação do referencial literário do professor” (2003, p. 162). Entretanto, agora os professores de literatura do ensino médio precisam urgentemente redimensionar a questão, precisam apropriar-se das orientações curriculares para atender as novas exigências do novo modelo de seleção para o acesso aos cursos superiores, precisam conhecer e compreender as diretrizes do ENEM; principalmente porque para a literatura



não há mais indicações de títulos a serem obrigatoriamente lidos para o exame e, sobretudo, porque a literatura é praticamente diluída e misturada aos eixos e competências da matriz de referência para a área de Linguagens, códigos e suas Tecnologias na prova do ENEM.

Quanto ao uso do livro didático em sala de aula, este já tem sido alvo de muitas pesquisas na área de Língua e Literatura, mas interessante notar é a permanência de títulos e autores no mercado editorial e na escola. Maria Thereza F. Rocco (1981), em sua dissertação de mestrado, defendida em 1975, ao questionar os professores sobre o objetivo do ensino de literatura na escola secundária, já constataria a perspectiva do aperfeiçoamento humano e a aquisição da cultura, atrelados ao conhecimento histórico, porém aliada a essa função, ela também detectou o uso intenso do livro didático. Inclusive, sobre essa questão, a autora afirma:

[...] não há grande variação na escolha de livros didáticos e o que me pareceu mais sério e problemático foi o fato de que são adotadas as obras cujos títulos tragam as *palavras mágicas: comunicação e/ou expressão*. Tal fato ocorre tanto no 1º quanto no 2º grau (ROCCO, 1981, *grifos da autora*, p. 37).

Isto nos faz pensar, como já dissemos, que também no campo dos didáticos muito pouco mudou, afinal a seleção realizada pelos professores, atualmente, permanece determinada pelo nome de autores consagrados nesse segmento ou por denominações impressas na capa, como: conforme ou de acordo com os PCNs, ou então, com



selos de recomendação do Programa Nacional do Livro Didático (PNDL) do MEC. Outros casos evidenciam a falta de compromisso do professor em realizar a escolha do livro que vai ser adotado pela escola e, por isso, acabam perpetuando títulos durante anos e anos na educação básica. Tudo isso mostra a falta de critérios e leituras por parte dos professores ao fazer a escolha do material didático a ser usada em sala de aula, embora tenhamos casos que o professor não tem opção de escolha, pois existe imposição de determinado título pela gestão ou coordenação da escola.

No caso de livros didáticos de literatura para o Ensino Médio, podemos citar alguns títulos e autores que têm se mantido no mercado desde a década de 70, como: **Estudos de Literatura Brasileira**, de Douglas Tufano; **Língua, Literatura e Redação** de José de Nicola; **Língua e Literatura**, de Carlos E. Faraco e Francisco M. Moura, entre outros. Os citados autores continuam fazendo parte do acervo do programa nacional do livro didático até hoje, tanto que os professores entrevistados utilizam em todo o ensino médio dessa escola, como bibliografia exclusiva, a obra **Português** (Ed. Scipione) de José de Nicola, enviada pelo citado programa do governo federal. Essa escolha em nenhum momento foi assumida pelo grupo de professores, aliás, tendem a comprometer a escola como responsável pela adoção do livro didático de literatura no ensino médio. Dessa maneira, notamos que os professores procuram não se comprometer com a escolha do livro didático, isto é muito claro nas falas Pc, Pd e Pf ao responderem a pergunta: *Você adota o livro didático em suas aulas de literatura? Qual referência bibliográfica você adota? Por quê?*



Aula de literatura sem um suporte didático fica descompesador. *A referência bibliográfica fica por conta do livro adotado pela escola.* (Pc, grifos nossos)

O livro já estava sendo usado quando cheguei na escola. (Pd, grifos nossos)

Sim. Português: ensino médio, volumes 2 e 3/
José Nicola São Paulo: Scipione, 2005. *Livro adotado pela escola.* (Pf, grifos nossos)

Podemos observar que os professores procuram fugir do compromisso da escolha do livro, eximindo-se da responsabilidade do material selecionado. As respostas nos encaminham para duas direções: ou os professores temem ser criticados pela seleção do livro didático ou simplesmente se desobrigam de conhecer critérios para a seleção, evidenciando inclusive total descompasso com os objetivos e as práticas metodológicas da sala de aula. Os demais professores apenas citam o título do livro didático adotado e não justificam a escolha do recurso didático para suas aulas de literatura.

Dentro dessa perspectiva, chamamos novamente a atenção para a pesquisa de Maria Thereza F. Rocco, evidenciando como é lenta a mudança das práticas escolares. De acordo com a autora, ao questionar os professores sobre a abordagem metodológica, eles indicaram o uso de roteiros de trabalho e a utilização massiva do livro didático:

O que variou foi o tipo e natureza dos roteiros: apareceram três modalidades, cujas diferenças eram claramente perceptíveis: um primeiro,



com preocupações eminentemente de escopo gramatical; outro, mostrando já aspectos de consciente trabalho com texto literário, ainda sem definições e objetivos muito claros; finalmente, o terceiro tipo, definido por alguns professores que afirmaram não terem conseguido sistematizar ainda um roteiro de análise de textos e obras, isto porque seguem sempre os roteiros dos livros que adotam. (ROCCO, 1981, p. 39)

A apresentação das metodologias de trabalho acima indica a presença da gramática no estudo do texto como pretexto para ensinar a língua. Esse tipo de prática foi bastante criticada na década de 80, professores e pesquisadores da academia publicaram obras e artigos combatendo o utilitarismo do texto literário, entre eles Marisa Lajolo (1993), João Wanderley Geraldi (2001) e Edmir Perroti (1986). Muitos outros também o fizeram, condenando a prática da simples utilização do texto literário para estudar aspectos da língua, desconsiderando a linguagem literária e as questões estéticas da obra; por outro lado, iniciaram a defesa do estudo da literatura a partir da formação do gosto, por vezes confundindo a leitura literária com a simples ideia de que fruição era ler por ler, gratuitamente e livremente.

Acredito que a correlação entre língua e literatura deve manter-se sempre, associando o estudo das duas áreas interdisciplinarmente, porém não é possível fazer do texto literário um estudo simples das classes gramaticais em poesia, por exemplo, ou como já relatara Lígia Chiappini



Leite “[...] às vezes, pretendendo tornar a aula de gramática mais interessante (e duplamente útil, ilustrando os seus alunos) o professor trazia (ou traz) um texto literário para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou de substantivos abstratos” (2001, p. 18).

A trajetória do ensino de literatura aponta um avanço em suas metodologias, já não vemos mais tanta ênfase da gramática nos textos literários, como modelos de escrita e linguagem culta ou mesmo como exemplos para o ensino de gramática. Também não vemos mais roteiros de leitura acompanhando as obras de ficção. Nossos entrevistados apresentam alternativas interdisciplinares para trabalhar o texto literário, citam o uso de outros suportes para a análise e interpretação das obras, evidenciando que os resumos, fichas de leitura e o estudo da gramática não estão mais presentes em suas aulas. O próprio objetivo e a função dada à literatura por eles já é um indicativo que estão procurando variar as abordagens do texto de literatura. Por último, para completar o quadro das práticas escolares, reunimos os resultados de questões cujo foco é a avaliação de literatura realizada na escola, concepções e instrumentos avaliativos. Foi possível detectar a concentração em atividades avaliativas na forma de provas e testes. O Pb justifica dizendo que “a própria instituição nos sufoca a preservar a avaliação tradicionalista”, enquanto que o Pa procura esclarecer como são suas provas ao afirmar “com interpretação de texto: questões objetivas e abertas, para justificarem as respostas”.

Além desse instrumento avaliativo, aparecem os trabalhos em grupos e individuais na forma de seminários ou apresentados de “várias formas” (Pa) não explicitadas



pelos professores, e, por fim, dois professores mencionam pontuar seus alunos pela participação na sala de aula. Podemos concluir que as avaliações não parecem contemplar aprendizagens significativas e não compreendem o processo contínuo dessa aprendizagem, escamoteando critérios e mesmo os conteúdos dessas avaliações, afinal as respostas foram muito vagas ao citarem apenas os instrumentos utilizados, como provas, pesquisas e trabalhos.

Assim, as práticas metodológicas descritas e os instrumentos utilizados deflagram o empobrecimento do letramento literário; parecem indicar um trabalho que prescinde da leitura do texto literário e pontua apenas o em torno da obra, descartando o contato com o texto, portanto, não há como efetivar uma vivência e experiência da literatura na sala de aula, mesmo para aqueles professores que entendem a função da literatura como forma de conscientização e o conhecimento de mundo. Tal afirmação é confirmada quando os professores dizem que suas aulas são expositivas, conversadas, explicadas e dialogadas, com exercícios; apenas o Pb menciona que procura dar dinamicidade à sua aula: “Livro didático, aula de vídeo e filmes, músicas. *Procuro dar uma aula mais dinâmica chegando a cantar, recitando, despertando à sensibilidade dos alunos e relacionando os textos a realidade deles*” (grifos nossos).

Outro aspecto que acentua a substituição da leitura do texto literário é a indicação do uso de filmes por todos os professores. Além dos filmes, percebemos uma pequena variação no material didático ao indicarem o uso de jornais, revistas e músicas. Talvez possamos compreender esta utilização em função de algumas atividades citadas como



seminários, encenações e dramatizações. Outra constatação quanto aos trabalhos desenvolvidos pelos professores é a incessante tentativa de inovar, de tornar mais atrativa as aulas quando mencionam a interdisciplinariedade com as áreas de Artes e História, embora dois professores (Pa e Pb) deixam claro que isso já não é mais possível na escola “porque nem todos os professores querem trabalhar com a interdisciplinariedade”.

Assim, a transposição didática apresentada pelos professores em suas respostas ainda opera com uma disposição tradicional do ensino de literatura, todavia dentro dessa prática há indícios de pequenas mudanças. Ainda que os professores pontuem a história da literatura, estilos de época, momentos de afirmação e superação da literatura, de consolidação e ruptura como conteúdos abordados, aparece também preocupações com a reflexão sobre o mundo real, aliás, o professor Pf, ao dar a resposta sobre o trabalho com obras contemporâneas, não pertencentes ao cânone literário, faz uma afirmação interessante:

Abordo também os autores recentes, pois literatura deixou de ser peça de museu, deixou de se assemelhar a obituário ou álbum velho de fotografias para transformar-se em desafio, em conquista, em conhecimento significativo, que faz o adolescente compreender melhor o mundo em que vive.

Em primeiro lugar essa afirmação reaviva e presentifica a literatura, atualizando o texto literário e deixando a visão do passado para trás, isto é, nos parece que o professor quis dizer que a literatura deixa de ser



vista como objeto produzido e compreendido apenas sob a perspectiva historicista e escolar; segundo, ao trabalhar com obras recentes, mostra que a literatura não é apenas parte do passado, mas, sobretudo, é um desafio para o ensino-aprendizagem do aluno, pois precisa ser apreendida significativamente. Por último, a conquista está ligada a formação do adolescente ao compreender o mundo em que vive através da literatura, isto é, nos remete a pensar que a função da literatura é social quando colocada em diálogo com o aluno.

Todos os professores, apesar de se orientarem pela disposição tradicional da historiografia literária, evidenciam iniciativas de transformações em suas práticas, validando um sentido para a literatura quando expressam os vínculos entre o antigo, o clássico, o passado e a realidade dos alunos. Talvez esteja presente nessa concepção o sentimento e o desejo de atender às expectativas dos alunos, aproximando obra e leitor na perspectiva do método recepcional. Cremos que esta atitude dos professores advém da circulação dos discursos sobre a aproximação da obra com seu leitor, sobre considerações a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos, enfim, de orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de diálogos com seus pares e mesmo do Manual do professor presente nos livros didáticos, já bastante atualizados em seus discursos.

É compreensível que os professores mostrem em suas respostas indícios de trabalhos confusos, ora pautados pelo desejo de aproximar o texto literário ao aluno, ora facilitando, transformando a literatura em algo mais interessante e “útil” e ora dispendo de aulas expositivas sobre estilos



literários, autores e obras. Todos eles são egressos do curso de Licenciatura há mais de dez anos, além disso, o contato com a literatura, na escola e na Universidade, deu-se por currículos e programas escolares que privilegiaram a história literária e não a leitura de obras, então é natural que haja uma reprodução do modelo que aprenderam.

Como observa Jean Tardif (2002), o saber docente é plural, e pode ser constituído por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Este último tem sido mais legitimado pelos professores, pois se refere ao conjunto de saberes atualizados e adquiridos no âmbito da prática, “[...] formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2002, p. 48-9). Podemos verificar a afirmação de Jean Tardif ao perguntarmos: *Na sua formação inicial (Graduação), o ensino de literatura foi satisfatório para tornar-se um professor no ensino médio? Comente:*

Não creio que a Universidade seja o centro de um ensino totalmente qualificado, mas é o lugar onde se debate e questiona com mais veemência os estudos científicos (Pb)

Não, o que me tornou uma professora no ensino médio, foi encontrar meios adequados para garantir aprendizagem eficaz no ensino da literatura (Pe)

Não; tudo o que aprendi para trabalhar em sala foi aprendido através de estudos particulares e troca de ideias com outros colegas da área. (Pa)



Não. Consegui superar minhas dificuldades com muito estudo e com pratica de sala de aula. (Pf)

O fator tempo é preponderante na eficiência do ensino da graduação. É muita “coisa” para tão pouco tempo na graduação, se o aluno não trazer uma bagagem de leituras, encontra muita dificuldade no curso de graduação. (Pc)

Sinceramente, gostaria de fazer algum outro curso que me esclarecesse algumas dúvidas, me deixando mais segura, já que sou novata como professora de literatura. (Pd)

Nessas afirmações ressoam a insuficiência da formação inicial. Três professores (Pe, Pa e Pf) deixam evidente que é a prática e o estudo continuado que permite melhor formação, isto é, são os saberes experienciais que vão consolidar a profissionalização do docente. O professor Pc também aponta a formação inicial como um elemento de entrave na docência ao indicar o fator tempo, principalmente se o aluno não chegar a licenciatura com “uma bagagem de leituras”. Já o professor Pb coloca em questionamento a qualidade do ensino universitário, mesmo reconhecendo que é o lugar do debate e do aprofundamento de conhecimentos científicos. Por último, intencionalmente, evidenciamos o discurso do professor Pd, que, embora já tenha se formado há quase 20 anos, desabafa e expressa sua total insegurança sobre o ensino de literatura, indicando a insuficiência da graduação.

Diante de todas estas respostas, fica evidente que a graduação não oferece uma boa formação, principalmente



quando observado o público que frequenta a licenciatura, já discutida por Regina Zilberman na década de 80, ou seja, o perfil do aluno que ingressa na Licenciatura de Letras desde a década de 70, nas palavras da autora, “[...] carece de patrimônio cultural” (1988, p. 63). Isto significa dizer que os currículos e programas da Licenciatura não encontram significado imediato para esses alunos, a distância entre o ensino médio das classes emergentes, senão populares, e a graduação é enorme. Então, o ponto de vista do professor Pc está correto, em uma graduação se trabalha com “muita coisa para tão pouco tempo”, e de fato, precisamos repensar o que oferecer e como formar docentes carentes de conhecimentos e não leitores, advindo desse ensino médio que até aqui se mostra também um fracasso.

Esta constatação constitui uma das questões norteadoras dessa pesquisa que, aliás, tem me incomodado desde a minha graduação realizada na década de 90. Entre as questões colocadas pelos professores envolvidos nesta pesquisa, a experiência pessoal da minha formação também evidenciava que língua e literatura eram universos separados, sem diálogo no curso e, em particular, a literatura era uma revisão dos períodos literários, isto é, cada Literatura Brasileira correspondia a um estilo de época a ser estudado, por meio de leituras literárias representativas do cânone e também pela discussão de textos críticos ou da história literária. Além disso, inexistia a referência ou a prática de ensino de literatura para o nível básico, salvo exceção à literatura infanto-juvenil. O único momento de experiência com a sala de aula nos foi concedido apenas no estágio, último período do curso.



Percebemos, então, que a formação inicial superior não se constitui no espaço de formação de professores, mas, na maioria das Universidades, uma busca pela excelência acadêmica na pesquisa. Inclusive, podemos constatar a formação bacharelesca nos programas de curso de Literatura Brasileira nas licenciaturas, os quais não se alteraram, apesar da última mudança no Projeto Político Pedagógico da graduação.

Para ratificar a discussão proposta até aqui sobre o problema das licenciaturas em Letras e do ensino médio, seu fracasso desde os anos 60, apresentamos as primeiras evocações sobre a situação anunciadas por Osman Lins em obra que reúne artigos produzidos pelo autor na década de 60 e 70, intitulada **Do ideal a glória: problemas inculturais brasileiros** (1977). O autor já preconizava o que escutamos e identificamos nos discursos da imensa maioria dos professores ainda hoje:

A constatação é geral e pode ser percebida por qualquer professor (ao menos, por qualquer professor de Letras): o nível intelectual dos alunos que ingressam na faculdade vem baixando a cada ano. Vez por outra, mas não com suficiente clareza e jamais com a energia que seria de se esperar, fala-se na incapacidade dos alunos, em especial na sua incapacidade de redigir. *Como solução, tem-se sugerido redação nos vestibulares e cursos de composição nas faculdades. Isto é tangenciar o problema e abordá-lo apenas de um lado. Não é só o aluno que está em causa; o professor também.* (LINS, 1977, p. 79)



Frisamos que, de fato, de lá pra cá muitas soluções já foram encontradas e praticadas para resolver a questão levantada pelo autor, mas, como o próprio Osman Lins afirma, está em causa também o professor. A propósito, segundo o autor:

Apesar das insuficiências dos alunos, altamente imaturos e despreparados, continuam os professores a organizar e ministrar seus cursos de graduação como se tivessem diante de si alunos ideais, ou, ao menos, com alguma leitura, quando não são raros os que chegam à faculdade sem nunca terem lido uma obra literária sequer. (LINS, 1977, p. 82)

Observamos com isso que as preocupações que nos levaram a retomar e renovar a discussão sobre o ensino de literatura sempre são pertinentes, uma vez que as modificações apresentadas até então são insatisfatórias e as próprias reformas curriculares não sustentaram a real transformação do ensino no século XXI.

Retomando os questionamentos, passamos a mapear a discussão em torno do gosto do educando pela leitura literária a partir do ponto de vista do professor, pois posteriormente apresentamos os dados sobre o assunto sob o olhar do aluno. Assim as perguntas foram: *Em geral, seus alunos gostam de ler textos literários? Por quê?* e *Qual a reação deles diante da leitura de obras literárias?* As respostas obtidas são desestimuladoras, todos os professores afirmam o desinteresse dos alunos pela leitura, que eles atribuem aos seguintes motivos: para Pa é a “preguiça de ler (...), de refletir,



raciocinar, descobrir as ideias no texto”; para Pb é porque “nunca foram estimulados na alfabetização”, além disso o gosto para este professor é estimulado na prática familiar; para Pc “ a cultura brasileira não estimula a leitura. Os livros tem custo elevado e inacessível para o povão”; já para Pe “porque não tem o hábito da leitura e às vezes por não ser capaz de entender o sentido de uma obra ou de um texto literário”; as demais respostas corroboram as aqui ilustradas.

Talvez possamos agregar às justificativas dos professores às próprias respostas que deram quando perguntados sobre a reação dos alunos diante da leitura de obras literárias. Identificamos e confirmamos que não há uma orientação para a leitura literária, não há objetivos delineados para esta atividade e nem um planejamento (nem mesmo roteiro) que organize uma proposta de leitura para o aluno. Talvez isso esclareça parte da falta de interesse dos alunos em procurar ler literatura. O docente Pa deixa simplesmente livre a escolha, diz ele: “Pergunto se estão lendo, se estão gostando... Às vezes entregam sem terem lido, outros comentam que gostaram”. A seguir destacamos mais três afirmações:

Uns veem com bons olhos, gostam de poesia, de ler em sala de aula. Outros acham que as obras literárias estão fora da sua realidade, não trazem coisas técnicas e futuristas. (Pb)

É descoberta. Alguns acham gratificante e até agradecem por eu ter adotado uma leitura como “obrigatória” e ter sido o primeiro livro lido na sua vida. Mas, no sistema que estimula os alunos a obterem “notas” e não o conhecimento torna ineficaz este trabalho. (Pc)



Percebo sua admiração pelas obras, mas também suas dificuldades e dúvidas. Gosto do interesse que a maioria demonstra, isso me encoraja a melhorar minha metodologia e me aprofundar no tema para melhor transmiti-lo. (Pd)

As respostas dos professores indicam dois direcionamentos: por vezes a leitura das obras gera admiração e descoberta e em outros momentos muitas dificuldades. No discurso, subjaz uma tímida apresentação do livro ao aluno, nos parece que essa relação de empatia é pouco presente no ensino ao destacarem que “uns” ou “alguns” gostam quando de fato interagem com a obra, ou seja, quando de fato leitor e texto se encontram. Por outro lado, dois problemas ficam subentendidos nestas explicações: primeiro, a denúncia do sistema de “notas” em que o próprio professor não se percebe como o sistema ou parte dele, inclusive confessando a ineficácia “talvez” de suas aulas, já que não é possível aprofundar o conhecimento; e, segundo, a ideia de transmissão do tema, isto é, o professor verbaliza que a metodologia passa pela transmissão de um saber que certamente não é muito questionado e problematizado em sala de aula pelos alunos, configurando uma educação bancária. Esse último entendimento é confirmado quando observamos todas as respostas dadas pelo Pd em seu questionário.

A questão do gosto pela leitura literária já tem sido incorporado há muitos eventos, encontros e discussões e já tem sido objeto de muitas pesquisas, que têm apontado sugestões de trabalho e orientações para encaminhar



a formação do leitor. No entanto, frisamos que os encaminhamentos dados pelos professores envolvidos nesta pesquisa estão na contramão dessa formação porque não evidenciam um projeto de leitura com as obras literárias e deixam marcadamente explícito que trabalham na perspectiva de um sistema orientado pela tradição de conteúdos delimitados pelo livro didático e pelo programa do vestibular, além de adotarem avaliações restritivas para o campo da formação leitora e cidadã, contrariando algumas de suas respostas quanto à função da literatura.

Certamente, observamos que os professores envolvidos reconhecem essas limitações e incongruências a respeito do objetivo e função da literatura na escola e a formação do gosto literário apresentado em suas práticas. Sobretudo, clamam por uma formação melhor e até mesmo por uma atualização sobre o ensino de literatura.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA: os alunos do ensino médio

O intuito desta parte da pesquisa foi coletar dados referentes à leitura literária e seus leitores, às práticas escolares do ensino de literatura e, sobretudo, conhecer e compreender o que os alunos pensam sobre o que é literatura e qual sua importância ou função na escola, já que todos eles devem estudá-la no ensino médio.

Os objetivos com as questões elaboradas constroem um perfil de leitores e leituras e também servem para confrontar com os dados coletados na pesquisa com os professores, por isso o questionário foi estruturado em três blocos: o primeiro sobre leitura e livros de literatura (gostos



e preferências); o segundo se concentra sobre o que sabem a respeito do conceito de literatura e sua função na escola; e o terceiro questiona e aponta as questões metodológicas do ensino-aprendizagem na sala de aula. Os 153 alunos entrevistados tem a idade entre 13 e 20 anos.

Em primeiro lugar, antes de retratar o perfil do nosso leitor a partir de nossa pesquisa, queremos salientar que não realizamos uma abordagem das condições sociais e econômicas e nem mapeamos alunos da rede privada porque constatamos na leitura de outras pesquisas que esta realidade não é tão determinante para um bom trabalho com o ensino de literatura e para a formação do leitor, além de não apontar uma disparidade muito significativa entre o público da rede privada e pública e entre pobres e ricos.

Entre as pesquisas, citamos o trabalho de Maria Thereza Rocco (1981) e de Willian Cereja, de 2002. Maria T. Rocco diz que o nível socioeconômico não interfere significativamente no modo como os jovens adolescentes escrevem ou falam, inclusive, as respostas encontradas na pesquisa da autora revelam que a diferença reside no papel do docente, ou seja, “[...] o que ficou claro foi a importância exercida pelo professor, cuja atividade parece determinar realmente o nível de realização de qualquer trabalho educativo” (ROCCO, 1981, p. 48).

O professor Willian Cereja (2005) também constata que a condição socioeconômica não é decisiva na formação de leitores, chamando a atenção para “[...] o fato de que os estudantes das famílias mais abastadas e de nível cultural mais alto são os que menos leem” (CEREJA, 2005, p. 19). Nesse sentido, reafirma que o papel do professor



é o elemento determinante no ensino: “[...] a empatia dos alunos com o professor e o reconhecimento da seriedade do profissional e seu compromisso com o projeto de leitura” (idem, p.19) refletem no sucesso ou não do aluno. Assim, nos parece pertinentes às conclusões dos autores, uma vez que entendemos também que a condução e a qualidade das aulas correspondem ao grau de comprometimento do educador. Isto quer dizer que, mesmo com precárias condições de trabalho e a falta de material didático, o professor com potencial atualizado e livre para criar, planejar e ensinar consegue realizar um bom trabalho pedagógico.

O primeiro aspecto é sobre a leitura e livros de literatura, delineando quem é esse leitor. A primeira questão indica apenas a preocupação em constatar se os jovens gostavam de ler e o porquê, independente de tipos e suportes de leituras: *Você gosta de ler? Por quê?* Inicialmente, identificamos que a maioria dos alunos gosta de ler (80%), como também constatara Maria T. F. Rocco e Willian Cereja, porém não gosta de ler livros literários (80%). Os motivos elencados pelos alunos para o gosto de ler são inúmeros, entre eles, os principais são ampliar o conhecimento, melhorar a aprendizagem e manter-se atualizado, informado sobre a realidade. Além disso, pontuaram questões ligadas à gramática como melhorar o vocabulário, pronunciar corretamente as palavras, escrever corretamente e decifrar os sentidos do texto.

Outros focos da importância da leitura ou mesmo das motivações que os levam a gostar de ler são o conhecimento de mundo e a compreensão sobre a vida que o mundo da leitura oferece; como dizem esses estudantes do terceiro



ano: “porque além de ser algo prazeroso, a leitura nos proporciona um grande crescimento intelectual que amplia nossa visão e entendimento de tudo ao nosso redor” (17 anos); e, “acho que você cresce como pessoa, tem uma visão melhor da vida” (17 anos). Somada a essa dimensão da leitura, também indicaram a mudança que a leitura efetiva na mente e na formação cidadã do leitor, atuando na opinião e nos novos modos de pensar.

Um último ponto para este conjunto de justificativas é o sentido de fruição, do prazer gerado pelo ato da leitura, embora, em algumas respostas, percebemos que há uma mistura entre o conhecimento e o devaneio; entre o sentimento de passatempo e a necessidade. Alguns alunos definiram como calmante, relaxante, esquecimento dos problemas, viagem ao mundo da imaginação e diversão. Assim, temos algumas respostas: “Sim, pelo fato de trazer cultura e fatos vivenciados no dia-a-dia, e liberar em nosso pensamento imaginações criativas” (17 anos); “Sim, porque quando eu começo a ler esqueço dos meus problemas, e me sinto melhor” (14 anos); “Sim, pois adquirimos mais conhecimento e além do mais mergulhamos no mundo da nossa imaginação e conseguimos obter novos modos de pensar” (17 anos).

É importante registrar que em nossa pesquisa constatamos um índice alto de leitores e todos têm clareza sobre a importância da leitura. Inclusive, é possível dizer que as justificativas são fruto do trabalho da escola em consolidar no aluno a conscientização sobre a leitura, isto é, a escola tem conseguido mostrar ao seu aluno porque ele precisa se apropriar da leitura. Entre aqueles que se dizem



não leitores e negam o gosto pela leitura, poucos são os que deram motivos para tal negativa. Simplesmente dizem que é “chato”, “dá dor de cabeça”, “não teve incentivo na infância” ou, então, “somente quando chama a atenção, que agrada”. A leitura nesse sentido é uma atividade difícil de suportar, mais possibilita angústia e distanciamento do que propicia conhecimento e entretenimento para seu leitor.

Entretanto, quando a pergunta sobre leitura é direcionada para a obra literária, então vemos que o gosto pelo gênero passa a ser insatisfatório, isto é, há poucos que lêem literatura por prazer, com gratuidade. Então, ao indagarmos: *Você lê obras literárias? Quando? O que acha delas?* a maioria lê apenas na condição de obrigatoriedade e, então, corremos o risco de afastar nosso aluno da obra. Isso nos traz à tona duas problemáticas, uma decorrente do trabalho insatisfatório do ensino fundamental, que não constitui um projeto de ensino de literatura e não incentiva a leitura de literatura infanto-juvenil; e a outra é a aversão criada ao texto literário a partir de aulas monótonas e enfadonhas, que atendem objetivos outros que não a busca e o estímulo pela leitura e o letramento literário no ensino médio.

A questão faz a abertura para as discussões específicas da nossa pesquisa. Questionamos aos alunos se lêem obras literárias, quando o fazem e o que acham sobre essas leituras. Descobrimos que, apesar da maioria dos alunos dizerem que lêem as obras, o percentual dos alunos leitores de literatura passa a ser menos de um terço dos pesquisados quando observamos as razões que os levam a afirmar que realizam esta leitura. Ou seja, da maioria que gostava de ler, quando se trata de literatura, a resposta passa



a ser negativa ou então a afirmação é atrelada a obrigação de ler para provas, atividades em sala de aula e vestibular. Assim temos: 48 alunos que taxativamente dizem que não lêem, afirmando: “Não. Eu acho muito chato porque não consigo entender”; “Não. Porque muitas vezes não gosto dos temas abordados, além do vocabulário que é difícil de entender”. Resumindo, os estudantes que não gostam de ler a literatura escolarizada e consagrada pelo cânone, simplesmente respondem que é “chato” e difícil de entender, atribuindo a dificuldade também ao tema e ao vocabulário.

Quanto aos jovens que dizem ler obras literárias, temos dois grupos: o primeiro é formado por uma minoria que gosta de ler em tempos livres e gratuitamente; o segundo grupo é composto pela maioria que lê as obras por obrigação escolar. Nesse sentido, destacamos algumas afirmações dos alunos do primeiro grupo, já que os demais realizam as leituras porque o “professor manda”:

Sim, quando estou viajando, acho super interessante a forma que alguns autores proporcionam a capacidade de elevar a imaginação.

Sim, quando não tenho nada para fazer. Acho que não passam de histórias apesar de se apresentar vivas por meio da imaginação na nossa mente.

Sim, nos finais de semana, gosto muito de literatura porque desenvolve a imaginação.

Sim. Quando começo a ler um livro eu não vejo mais nada, apenas o enredo da trama e todo e qualquer tempo livre que tenho é dedicado a ler o livro e terminar a história.



As respostas dadas pelos estudantes consideram a literatura algo interessante e que estimula a imaginação; basicamente essas são as razões que os motivam a ler em suas horas vagas, em tempos livres. Quando perguntados: *Quando você lê os livros de literatura o que destaca como mais importante neles?* Esses mesmos alunos acreditam que o mais importante são, em ordem de importância: os fatos, a história em si, o enredo; o conteúdo, o assunto e o tema somados a ideia de lição de moral e mensagem do texto; a linguagem; o contexto retratado pela obra; os personagens e, por último, apenas um aluno destaca as características da obra e o estilo literário.

É importante notar que os alunos que se dizem não leitores de literatura também foram os mesmos que praticamente não responderam a questão discutida. Quanto aos que responderam pertencentes ao grupo de leitores, salientamos algumas afirmações interessantes, como:

As palavras, os sentimentos expressos, os acontecimentos, os sofrimentos, as alegrias da história, e muito o Amor que te embala enquanto você lê, independente do livro.

O sentimento que o autor quer me passar com aquela determinada história, e relação que eles tem com a vida real.

Os personagens me fazem olhar para dentro de mim, fazendo com que encare meus medos, meus erros e meus defeitos.

Esse grupo de leitores revela a forma de participação na leitura, valorizando a natureza do texto literário e a emoção vivenciada no ato da leitura. Esses depoimentos abarcam as



funções da literatura e os efeitos causados no leitor, evidenciando a importância da obra literária na vida de nossos alunos. Desse modo, entendemos, de acordo com Vera Aguiar e Maria da Glória Bordini, que:

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito.

A literatura, desse modo, se torna reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.

É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real. (1993, p. 15)

Por outro lado, outras respostas correspondem à lição de vida que a obra proporciona, isto é, a revelação de que o texto literário condiz com a realidade dos alunos, principalmente quando abordam assuntos sentimentais e sociais; vejamos o que diz esse estudante: “a história, o modo como é contada, o tipo de livro literário e toda a construção da obra (incluindo realidades sociais)”. Todavia, também foi mencionado o universo imaginário das obras como relevantes; associados sempre à realidade,



ou seja, mesmo que os ingredientes fantasia e encanto sejam importantes, eles não prescindem da realidade, do encontro do leitor com o sentido da obra para sua formação; eis o que diz essa leitora: “a capacidade de formar, transformar, a facilidade de fazer imaginar seres às vezes inanimados, em seres reais, com fatos transformados em histórias incríveis”.

Por fim, neste primeiro bloco de perguntas, apresentamos as seguintes perguntas, respectivamente: *Cite os livros que você leu recentemente para as aulas de literatura. E, que autor e/ou obra você recomendaria a leitura? Por quê?*. Observamos que há uma variedade muito grande entre as obras solicitadas para a aula de literatura e aquilo que eles lêem por vontade própria. Além disso, são poucas as obras citadas para as aulas na escola. Entre os títulos mais citados para as aulas estão: **Usina, Casa de Pensão e Quincas Borba**. Quando os títulos se referem as preferências pessoais, registra-se: **Amanhecer; Sol da meia-noite; Pollyana; Pollyana moça; O garimpeiro; Marley e eu; Criadores da terra; O sol da terra; Macau; Aluno brilhante, filho fascinante; Moleque Ricardo; O coração roubado; O que toda a mulher inteligente precisa saber; Poemas de Cecília Meireles; A bagaceira; Guerra de Canudos; a Bíblia**, literatura de cordel, gibis e mangás, entre tantos outros.

Antes de adentrarmos para a discussão dos títulos citados, chamamos a atenção para o número elevado de alunos que responderam que não leram obra nenhuma neste ano; e, quando somados aqueles que disseram que só assistiram ao filme **Troia**, o percentual sobe para mais da metade dos alunos pesquisados. Assim, salientamos



que a maioria dos alunos envolvidos na pesquisa se concentra nas turmas dos 3º anos, ou seja, as turmas que vão definitivamente para o Vestibular; e, quando comparado os títulos com as turmas, veremos que a concentração de leituras para a aula de literatura se dá apenas no terceiro ano do ensino médio, culminando com a proximidade do vestibular. Dessa forma, registramos, primeiramente, algumas respostas daqueles que não leram obras literárias para as aulas de literatura:

Até agora nenhum, mas pretendo ler Usina, o indicado para o vestibular (3º ano)

Nenhum. O ano passado, Casa de Pensão. (3ºano)

Nenhum, pois meu professor de Português (...) não me recomendou nenhum livro. (3º ano)

Livros em si não lemos, mas assistimos o filme “Tróia” que foi baseado no conto literário. (1º ano)

Nenhum. Não tenho aulas de literatura. (1º ano)

Ao verificarmos todas as respostas, vimos, então, que os alunos que não leram livros concentram-se no segundo ano, do turno da noite, e no primeiro ano, do diurno, sendo que estes responderem que assistiram ao filme **Troia**. Também, no primeiro ano, foi perceptível que os alunos não sabiam o que era literatura e por isso mencionaram que não tinham aula de literatura. Aliás, neste momento da pesquisa, a professora ratificou a fala dos alunos e afirmou que ainda não havia trabalhado com textos literários, apenas estava começando a introduzir a disciplina, privilegiando o



ensino da Língua Portuguesa e Redação, já que ela também é responsável por estas disciplinas.

Entre as obras mais citadas como dissemos, estão apenas **Usina**, **Casa de Pensão** e **Quincas Borba**. Notamos que estes livros foram citados exclusivamente pelos alunos do 3º ano, porém não parece que houve um trabalho sistemático com as obras nas aulas de literatura, se observamos estas duas respostas dos alunos que não leram obra nenhuma, ambos também da turma do 3º ano: “Nenhum, o ano passado Casa de Pensão” e “Até agora nenhum, mas pretendo ler Usina, o indicado para o vestibular”. Outra observação decorrente destes títulos é que a obra **Casa de Pensão** foi lida pelos alunos do 2º ano, já que a resposta citada encaminha para esta conclusão, além de vermos nos questionários de poucos alunos desta mesma turma também citar esta obra.

As obras citadas por mais de um leitor também correspondem ao repertório natural das indicações de leitura literária do ensino médio, como **Nova antologia poética**, de **Vinícios de Moraes**; **O cortiço**; **Senhora**; **A moreninha**; **Dom Casmurro**, entre outros. Todavia, três obras se sobressaem dessa lista, pois não fazem parte do cânone literário e são sucessos de vendas, são elas: **Crepúsculo**; **Lua nova**; **Eclipse**, todas fazem parte da série de *best sellers* escrita pela autora Stephenie Meyer.

Ainda para finalizar a discussão sobre o perfil do nosso aluno (leitor ou não) e suas preferências literárias, indagamos também a respeito do que recomendam para uma boa leitura, ou seja, verificamos, aqui, a relação de títulos que, espontaneamente, foram citadas e podem



delinear melhor nosso jovem aluno/leitor. As obras e/ou autores citados mostram que a maioria dos alunos repete os títulos mencionados na questão anterior, mantendo os clássicos da literatura brasileira. Além disso, nos chama a atenção que outra vez o livro **Casa de Pensão** é o mais citado, o que nos faz acreditar e confirmar que o clássico e o “antigo” pode causar uma apreciação literária positiva do aluno, ou seja, ainda há espaço para a literatura brasileira na leitura de nossos jovens. Por outro lado, esta lista aumentou o número de títulos religiosos e de auto-ajuda e manteve a indicação de *best sellers*.

A lista de obras religiosas e alguns depoimentos sobre Jesus foi também surpreendente, principalmente para alunos que se dizem não leitores, mas seguem leituras religiosas, surgindo um novo perfil de jovens leitores. Sem dúvida, é possível perceber a preocupação com leituras que correspondem aos anseios espirituais e emocionais dos leitores, como podemos ver nesta resposta: “Augusto Cury, com *O vendedor de sonhos; Jesus, o maior psicólogo do mundo que já existiu e Nunca desista de seus sonhos*. São ótimos, ajudam bastante na auto-estima”. Por outro lado, essas leituras mostram que os alunos possuem critérios, que compreendem o que é ser leitor ou não, ou seja, para eles a leitura da Bíblia ou de livros de auto-ajuda não validam atributos para um leitor, apenas determinada literatura determina esse perfil.

Quanto às sugestões de obras contemporâneas, vimos que há pouca indicação para a literatura brasileira, sendo que os *best sellers* tomam conta do mercado leitor. Vejamos as recomendações de dois estudantes, que se dizem leitores



de obras literárias, porém declaram que não leram nada para as aulas de literatura: “Bem como eu gosto de ler, mas não a literatura da ‘escola’, recomendaria os livros de J.K. [Rowling]” (grifos do aluno); e, “C.S. Lewis, Marcos Rey e Agatha Christie. Porque retratam temas de ação, investigação e imaginação”. Esse conjunto de sugestões indica que nossos jovens são leitores, embora não corresponda à expectativa da literatura escolarizada; ainda, demonstra que precisamos repensar as práticas de leitura, quem sabe acolher essas leituras e conquistar o leitor.

A pesquisa de Alice Vieira (1989) com alunos do ensino médio, na década de 80, também revela e corrobora o que os nossos alunos dizem ainda hoje sobre suas preferências, mostrando que o gosto não se alterou muito nestas duas últimas décadas. Por isso, concordamos com a autora ao dizer que:

A escola deve privilegiar e estimular a leitura de obras ficcionais, cujo valor estético e literário pode ser avaliado e compreendido, em trabalhos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula. Com isso não estamos afirmando que somente obras de autores clássicos ou consagrados pela história da literatura devam frequentar a sala de aula. Gostaríamos de reafirmar nossa posição de que o estudo de literatura, nas escolas, deveria iniciar-se com autores contemporâneos, em suas obras, abordam temas mais próximos das preocupações existenciais de nossos jovens. Além disso, tais obras, por sua linguagem atual, embora elaborada, tornam-se mais acessíveis aos adolescentes. (VIEIRA, 1989, p. 45-6)



Outro trabalho que também faz o levantamento das preferências dos jovens leitores é de Maria T. F. Rocco (1981), já citada. Apesar de pertencerem a década diferentes, o resultado é muito semelhante a nossa pesquisa, sendo que Maria T. F. Rocco já prenuncia desde a década de 70 o que continuamos a reafirmar ainda hoje, isto é, sua descrença por leituras de obras temporalmente distantes dos jovens. A autora também acredita que a melhor opção é iniciar por uma abordagem mais contemporânea, com textos atuais e que dão sentido de pertencimento ao jovem naquela obra, passando mais tarde a leituras que tivessem outras formas e de outros tempos. Todavia, ainda são poucas as escolas que ousam adotar tal proposta, seguem os modelos curriculares tradicionais e mantêm a lista infundável do cânone literário.

Desse modo, as respostas avaliadas até aqui evidenciam que nossos alunos compreendem o valor da leitura e aguardam por experiências de letramento literário que sejam significativas, atendendo, primeiramente, a seus horizontes de expectativas, conforme a teoria da Estética da Recepção. Com efeito, os jovens lêem e acenam suas preferências de acordo com suas necessidades, por isso, em meio a títulos para o ensino médio ainda detectamos livros infanto-juvenis como: **O pequeno príncipe; Pollyana; Pollyana Moça; Frankstein; Alice no país das maravilhas; Harry Potter; Saga do Crepúsculo; Saga do Crepúsculo; O primeiro Beijo; Pássaro contra a vidraça.** Aliás, sobre essas, obras eles dizem o seguinte:

‘O pequeno príncipe’, ‘Comédias para se ler na escola’, livros da Coleção Projeto Adolescer;



porque eu os li e gostei muito das histórias e da forma como o autor se expressa na linguagem. (17 anos, 3º ano)

Polyanna e Polyanna moça. Por que ela fala sobre como tirar proveito das coisas ruins que nos acontece. (16 anos, 1º ano)

Chico Buarque, Tony Belotto e Rubem Fonseca. São autores mais contemporâneos que expressam bem o ambiente. (17 anos, 3ºano)

As respostas dos alunos sobre recomendações de leitura apontam para alguns encaminhamentos, entre eles que é importante a indicação de obras por parte do professor; que é necessário um trabalho sistemático com a obra, e, por último, que é imprescindível que a escola considere as leituras denominadas menores e fáceis, além de obras não-ficcionais.

Outro aspecto a ser considerado nessa questão é a sugestão de autores que os alunos realizaram, entre os mais citados estão: Machado de Assis, Augusto dos Anjos, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes e Luis Fernando Veríssimo. Todos brasileiros, pertencentes ao cânone literário e a maior parte são poetas, contrariando o senso comum de que jovens não gostam de poesia. Obviamente, o número de alunos que leem poemas não foi expressivo, mas há uma sugestão interessante de que eles reconhecem a importância da estética poética. Ainda, foram citados Oswald de Andrade, José de Alencar, Aluisio de Azevedo, Padre Antonio Anchieta, Ruben Fonseca, Chico Buarque, Tony Belotto, Monteiro Lobato, Ziraldo, Ana Maria Machado, Ruth



Rocha, Marcos Rey, Paulo Coelho e Augusto Cury. Assim, temos poucas obras que não são literárias e um índice relevante da literatura brasileira.

O grupo de autores estrangeiros concretiza novamente a mistura de gêneros, clássicos e contemporâneos; os citados foram: Agatha Christie, C. S. Lewis, Conan Doyle, Vitor Hugo, Shakespeare, Stephenie Meyer, J. K. Rowling, Dan Brown, Nick Firewell e Philip Pullman. Ao analisarmos estes dados, confrontando-os com as indicações de leitura para a aula de literatura, podemos confirmar que as sugestões ficam em número superior ao solicitado pelos professores, demonstrando a falta de leitura literária nas aulas de literatura e, principalmente, a falta de estímulo do professor em indicar obras, ficando esta prerrogativa para o Vestibular. Ou seja, de acordo com a proximidade com esse exame, os alunos começam a realizar suas leituras, independente de o professor solicitar para a aula ou não.

Por último, registramos que entre os alunos que se dizem não leitores, percebemos com surpresa, que houve recomendações de leituras somente de autores brasileiros, entre elas estão: Machado de Assis; José Lins do Rego; Cecília Meireles; Carlos Drummond de Andrade; Vinícius de Moraes; Mario de Andrade e Monteiro Lobato.

Na sequência das perguntas, solicitamos a definição da literatura e seu papel na escola, ou seja, pedimos que nos respondessem, de acordo com sua opinião, porque estudavam literatura: *Para você o que é literatura?* e *Na sua opinião, por que você estuda literatura?*

Basicamente, as respostas dos nossos alunos para o conceito de literatura se limitam a três definições: estudo



de autores e obras literárias (historiografia), destacando o passado, reproduzido como meio de expressão de uma época e sociedade, incluindo o posicionamento do autor sobre estas questões; o conjunto de obras e histórias expressa pela arte como “arte da palavra”, “arte da escrita”; e, por último, o aprendizado da língua portuguesa, obras para a leitura e aprendizagem da escrita. Todavia, em número menor, houve aqueles que disseram ser apenas uma matéria escolar, estudo de livros paradidáticos e produto da imaginação.

Nesse sentido, parte das respostas corresponde aos resultados da pesquisa de Willian Cereja (2005), diferindo apenas nos conceitos que abarcam a expressão de sentimentos e pensamentos, quase inexpressiva nas respostas dos nossos alunos, ou seja, poucos entenderam o conceito a partir dessa visão. Alguns cruzamentos entre as respostas apontam para a função formativa da literatura, traçando o caráter da cultura e do conhecimento como elementos importantes na obra literária. Incluem-se, nesse caso, as seguintes respostas dadas pelos alunos da nossa pesquisa:

É uma arte de compor trabalhos artísticos, um conjunto dos trabalhos literários de um país. (14 anos, 1º ano)

Linguagem, compreensão e características dos textos, sejam eles contemporâneos ou das diferentes escolas literárias. (17 anos, 3º ano)

Entendo que são os momentos vividos pela sociedade escritos em livros que traduzem o modo de pensar da pessoas de cada época, o estilo de vida das pessoas que desejam revolucionar o meio em que vivem. (17 anos, 3º ano)



Na minha opinião, literatura são fatos do passado do nosso país contados de outras maneiras e expressados por grandes escritores. (18 anos, 3ºano)

Esses dados demonstram que os alunos vêm na literatura um conjunto de obras que contam o passado e são marcadas por estilos diferenciados de acordo com seus escritores. Consequentemente, a conclusão é de que essa percepção é dada pelos conteúdos e metodologias utilizados em sala de aula, até mesmo pelos livros didáticos, como vimos nas respostas de seus professores anteriormente. Poucos foram aqueles que amarraram o conceito ao ato do prazer e gosto pela leitura literária, como expresso nas palavras desse estudante: “é um tipo de manifestação artística, arte da palavra, de criar e que tem o objetivo de despertar no leitor ou ouvinte o prazer estético” (15 anos, 1º ano). Ao contrário, quando atrelados à leitura era na perspectiva do ensino da língua portuguesa.

Para completar essa discussão, veremos como os alunos dão sentido à disciplina de literatura no ensino médio, qual o valor atribuído no currículo escolar. Compreendemos pelas respostas que um terço dos pesquisados não identificam o sentido da disciplina, espelhando uma carência na explicitação e na percepção desses alunos a respeito da função da literatura na escola, talvez atribuída aos encaminhamentos dados pelo professor. A maioria dos estudantes dizem claramente que não estudam literatura na escola, aliás, um deles diz o seguinte: “na verdade, gostaria de estudar literatura, porém, a professora não nos passa essa matéria”.



Entre aqueles que vislumbram o espaço da literatura na escola como algo importante e necessário, as razões se expressam de três modos: a primeira, para a maioria e, especialmente, para os alunos do primeiro ano, está o estudo da língua portuguesa, da leitura e da escrita. Nesse sentido, elencamos algumas afirmações:

Para que eu possa gostar mais de ler e para que eu possa praticar mais a língua portuguesa que é esquecida por muitos hoje em dia. (15 anos, 1º ano)

Porque desenvolve a criatividade, a escrita e a leitura, etc. (15 anos, 1ºano)

Para nos ajudar entender a escrita e pronunciar as palavras corretamente e assim aprimorar nosso vocabulário. (15 anos, 1º ano)

A segunda justificativa se inscreve na intelectualidade, no conhecimento e no sentido de absorção de uma cultura, tornando-os mais cultos. Verificamos que este grupo de respostas não aprofunda a discussão; a problemática fica proposta no âmbito do conhecimento adquirido, sem definição ou explicação desse conhecimento. Por fim, o último aspecto levantando pelos alunos é identificação com a história da literatura.

Nesse caso, observamos que são os alunos do terceiro ano que correlacionam literatura com história, com passado, com estilos literários, enfim, constatamos que, ao avançar nos anos do ensino médio, os alunos sistematizam mais o conceito e a função da literatura



na escola, no entanto, esse amadurecimento passa a se concentrar na tradição do ensino historiográfico. As palavras abaixo ilustram a correlação entre literatura e história, vejamos:

Porque é importante para entendermos as características da literatura. (16 anos, 3º ano)

Porque aprende um pouco mais sobre os estilos literários dos escritores daquela época. (18 anos, 3º ano)

Porque a literatura aborda o pensamento do homem em um determinado tempo ou período. (18 anos, 3º ano)

Eu acho que ajuda um pouco nas aulas de história, pois literatura é história. (18 anos, 3º ano)

Estes e outros depoimentos confirmam que os alunos continuam a receber informações sobre os autores, o conjunto de obras literárias e, principalmente, sobre as questões históricas e contextuais dos estilos literários, pouco se confrontando com a experiência literária do ler, da fruição do texto. Esse dado ratifica as pesquisas já mencionadas e reafirma o ponto de vista expresso nas OCNEM (2006), de que o ensino de literatura tem trabalhado conteúdos valorizados no âmbito escolar, sobrecarregando o aluno com informações dos estilos e períodos literários e, principalmente, alavancando o estudo de fragmentos e resumos com memorizações e facilitações.

Dessa forma, os objetivos do ensino de literatura no ensino médio não são atingidos, pois, mesmo que



reconheçam as questões de língua e linguagem, de acesso à cultura e ao conhecimento da humanidade e compreendam a historiografia literária como parte do estudo da literatura, os alunos pouco percebem e estabelecem a relação entre o texto estudado e o mundo contemporâneo para a participação dele na sociedade. Assim, pelas respostas dadas, constatamos que quase não há letramento literário, experiência de leitura literária para a formação do leitor crítico e competente que falamos no início deste capítulo.

Por fim, passamos ao último bloco de questões que nos mostrará os métodos, as atividades de ensino e de aprendizagem, o uso de material didático, as avaliações realizadas nas aulas de literatura e, em destaque, a discussão da história da literatura, além da opinião dos alunos a respeito das aulas, elementos suficientes que podem evidenciar ou não a existência de práticas de ensino que consideram a fruição, a leitura do texto literário e a formação do leitor.

As duas primeiras questões pretendem evidenciar a satisfação ou insatisfação dos alunos com as aulas de literatura e também verificar novamente os conteúdos que fazem parte dessas aulas, assim: *Como são as aulas de literatura em sua escola? O que você aprende nestas aulas? e Destaque o que lhe agrada e desagrada nas aulas de literatura.* Observamos um quadro de repostas bastante limitado: primeiro um grupo de respostas em branco, depois um grupo de alunos que simplesmente acham boas ou chatas sem justificar sua opinião; o terceiro grupo destacou a atuação profissional do professor e, por último, o grupo que pontuou sua opinião sobre os conteúdos e/ou práticas das aulas. Os dois primeiros grupos correspondem a mais



da metade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e evidenciam as dificuldades que os alunos possuem de perceber e entender as aulas de literatura. Mostram que não há um significado muito importante para eles nessas aulas e por isso não conseguem também descrever o que são e como são ministradas as aulas. Este mesmo grupo, quando solicitado a opinar sobre as aulas, destacando o que agrada ou não, deixam as questões em branco e os poucos que respondem atribuem seu desagrado principalmente à linguagem do texto (antiga e difícil para eles) e a metodologia do professor, enquanto que lhes agrada saber os assuntos sobre os livros e a história literária e a oportunidade de debater o assunto.

As respostas que correspondem ao papel do professor na sala de aula, ou seja, que direcionam a opinião do aluno sobre o docente, confirma a importância desse profissional no estímulo ao gosto por essas aulas. Vejamos algumas afirmações:

Boas porque o professor interage com os alunos, brinca e com essas dinâmicas, pelo menos na minha opinião, tenho facilidade em aprender. (16 anos, 3º ano)

São boas, pois o professor além de explicar leva os alunos para assistir os filmes relacionados ao livro estudado. (16 anos, 3º ano)

Bom, acho o professor muito engraçado. Ele transmite muita emoção no texto quando está lendo. (18 anos, 3º ano)

Outra vez, constatamos que foram os alunos do terceiro ano que em bloco apontaram o professor como principal apoio para que as aulas de literatura se tornassem



interessantes. Isso fica mais evidente quando apontam o que mais lhe agrada nas aulas e dizem como elas são realizadas pelo professor; inclusive, foi possível perceber que este professor lê muitos poemas para os alunos:

O que mais me agrada é quando há o momento de leituras das poesias, e o que desagrada é quando as aulas ficam monótonas, por mais que goste de poesias, quando as leituras ficam morgadas, desagrada-me muito. (17 anos, 3º ano)

O que mais me agrada: o desempenho do professor, a forma que ele tenta repassar a literatura para nós, bem extrovertido e alegre; o que mais me desagrada: os alunos fazendo barulho. (17 anos, 3º ano)

Gosto de tudo. O professor se empolga tanto que se torna fantástica a aula dele, eu pelo menos Amo. (17 anos, 3º ano)

O que mais me agrada é a forma de trabalho do meu, além de explicar bem, o meu professor canta para nos dar exemplos de poesias que vivaram canções e falam da realidade do passado ou de hoje. (17 anos, 3º ano)

Nas demais turmas a figura do professor pouco é mencionada, talvez porque o papel não pareça tão relevante para esses alunos. Por último, destacamos algumas práticas e conteúdos mencionados: leitura e exercício no livro didático; leitura de textos, questionários e provas; leitura de poemas realizada pelo professor; filmes, aulas expositivas sobre autores e obras. Além disso, surpreendentemente, aparece



a gramática e aulas de língua portuguesa, evidenciando a confusão por parte de alguns alunos a respeito dessas disciplinas. Nas práticas citadas aparece como principal conteúdo a história literária. Os alunos afirmam:

O professor cita as obras, fala sobre o período como era a sociedade, como que eles pensavam, mas nem sempre a gente lê as obras. (17 anos, 3º ano)

São legais, aprendemos um pouco da vida de cada autor literário e da história da literatura. O que me agrada e saber tudo o que se passou e as histórias da vida dos autores. E o que me desagrada são alguns textos um pouco chatos. (18 anos, 3ºano)

As aulas de literatura na minha turma são com o uso do livro didático. Eu aprendo sobre os autores e as obras. (16 anos, 3º ano)

São feitos exercícios do livro e leitura, aplicadas provas e também apresentados filmes literários. Várias coisas. Agrada os filmes, que são legais e engraçados, alguns poemas e poesias que são muito boas; e que desagrada quando os textos são chatos, difíceis de compreender. (18 anos, 3º ano)

Outra vez detectamos maior participação dos alunos do terceiro ano. Com isso reconhecemos que estes alunos estão mais próximos da literatura, sabem perceber alguns conteúdos literários e conseguem reconhecer melhor os conceitos provenientes da teoria, da história e própria crítica. Talvez isso ocorra porque nos anos anteriores a preocupação



dos professores com o texto literário é muito superficial, apresentando maior importância para as questões da língua portuguesa, já que normalmente é o mesmo professor para a mesma disciplina. Além disso, os alunos do terceiro ano estão próximo ao Vestibular e a cobrança pelo estudo das obras se torna mais utilitário e imediato a uma necessidade iminente, fazendo com que os professores assumam a responsabilidade de trabalhar os conteúdos e obras da lista para o exame de ingresso na Universidade. De qualquer maneira, observamos que o papel do professor é fundamental nessas turmas, encaminhando um trabalho mais comprometido com o ensino da literatura.

As turmas do segundo ano são alunos do ensino noturno e, infelizmente, constatamos que há um imenso descaso com eles, que aumenta as carências e as lacunas do ensino de literatura no ensino médio. Observamos a falta de material didático, falta do professor em sala de aula e desestímulo para leitura, enfim algumas deficiências que evidenciam o fracasso do ensino de literatura nessas classes. De acordo com poucos depoimentos que conseguimos obter, temos as seguintes respostas:

O professor falta muito! Acho uma chatice, Xaticice [chatice]! (19 anos, 2º ano)

Por ser no turno da noite, as aulas são bem raras, no caso falta sal nas aulas, ou seja, uma cobrança maior daqueles que estão ensinando. (16 anos, 2º ano)

Por outro lado, as turmas do primeiro ano são do turno diurno e também apresentaram desconhecimento



quanto à disciplina de literatura. Eles se enquadram no primeiro grupo em que situam as aulas entre chatas, monótonas, boas e legais sem muitas explicações e justificativas. Em proporções menores, percebemos alguns alunos citando a história dos autores e obras e apenas um aluno citando os gêneros literários, como tema de estudo. Também, nesse grupo, alguns alunos disseram desconhecer que tinham aulas de literatura: “Não sei porque na escola não tem aula de literatura” (15 anos, 1º ano) ou “São ótimas sempre, aprendo cada dia um pouco mais sobre gramática” (14 anos, 1º ano).

Consolidando esta constatação, a pergunta *Já estudou a história da literatura? Achou importante? Por quê?* solicita do aluno seu conhecimento sobre a história da literatura. Como dissemos anteriormente, os alunos do noturno deixaram em branco a questão, revelando total desconhecimento desse conteúdo; os alunos do segundo ano, em sua grande maioria, respondeu em branco ou negativamente; os poucos que afirmaram ter tido aulas sobre a história literária demonstraram em suas justificativas que desconhecem o significado desses termos, como: “Sim. Sim. Porquê a literatura é importante hoje para o nosso futuro” (15 anos, 1º ano) ou “Sim, sempre é importante, pois é um assunto que vamos levar para toda a vida” (14 anos, 1º ano).

Um ponto bastante importante evidenciado até aqui é o fato de que os alunos do ensino médio só chegam a dar os primeiros passos no último ano desse nível, pela proximidade com o vestibular ou pelo comprometimento do professor, como podemos perceber no conjunto das



respostas de cada turma. Assim, o terceiro ano, quando questionado sobre a história da literatura, apresenta respostas mais conscientes e mais elaboradas sobre o tema, espelhando um estudo mais sistemático da literatura a partir da periodização. Passamos a elencar como os alunos concebem a abordagem da literatura pelo viés da história, considerando todas as questões já discutidas até aqui:

Sim, é importante porque o contexto histórico mostra cronologicamente fatos, não da literatura, mas no campo de outras disciplinas e ciências, que coincidem e então entende-se tudo com 'um'. (17 anos)

Sim, já estudei. Achei importante porque estudamos a literatura e suas características desde a antiguidade e percebemos as mudanças até os dias atuais. (16 anos)

Já estudei a história e achei importante, pois temos a chance de aprender um pouco mais sobre nossas origens, conceitos e culturas. (16 anos)

Para estes alunos, a história da literatura é percebida como uma sucessão de fatos estáticos, mesmo que se apresentem as mudanças de um estilo para outro. A contextualização dos fatos e das obras parecem não serem problematizadas em sala de aula, apenas repassada com informações e explicações dos textos literários. Tais orientações deixam vago o estudo da literatura e não desencadeiam a experiência literária, bem como não promovem aulas mais dinâmicas e interativas, aliás, como já



afirmara Maria T. Fraga Rocco (1981), “é antes um defeito de transmissão e recepção das informações dadas por alguns professores e veiculadas por determinados manuais” (p.83).

No contexto dessas reflexões, no tocante ao ensino da História da Literatura, a situação se agrava quando as práticas se consolidam apenas pelo livro didático. O manual normalmente apresenta concepções de literatura reelaboradas e selecionadas por outros discursos e não cria nenhuma proposta alternativa para discutir esses discursos. O manual adotado pela escola é o livro **Português**, de Faraco e Moura, para os três anos do ensino médio. Este livro tem sido o instrumento principal nas aulas dos professores e tem sido em muitas respostas o elemento de desagrado por parte dos estudantes, pois apenas lêem os textos e respondem aos questionários e exercícios fornecidos pelo manual; por outro lado, também é o único material de consulta que os ajuda a “entender melhor e facilita na aprendizagem” (18 anos, 3º ano). Poucos alunos mencionaram a pesquisa na internet, revistas e outros livros como recursos didáticos usados pelo professor.

Na verdade, as respostas apresentam um vazio crítico sobre o que acham do livro adotado na escola, sabem apenas que é necessário e útil para ter suas aulas de literatura. Quanto ao manual adotado, não adentraremos em sua análise, tendo em vista que não temos como proposta fazer tal crítica, mas fica o registro de que também é mais um dos livros que incorpora a lista dos mais vendidos no mercado editorial dos didáticos há mais de duas décadas. Uma análise à luz das mudanças no ensino nesses últimos trinta anos poderia nos indicar se houve ou não uma renovação na obra dos autores citados.



O bloco sobre metodologias e práticas apresenta a preocupação com a avaliação, como é realizada e quais os instrumentos e encaminhamentos são dados para diagnosticar ou verificar os conhecimentos construídos e adquiridos pelos alunos. Nesse sentido, basicamente há a utilização de provas bimestrais, definidas assim: provas com questões baseadas nos livros literários; provas em que nos prepara para a prova do vestibular; provas com questões de múltipla escolha; provas com questões objetivas; ‘a maioria de marcar x’ (1º ano); ‘cinco questões de literatura e 5 de português’ (1º ano). Com menor frequência apareceu como instrumentos a utilização de trabalhos, filmes e avaliação dos exercícios no caderno.

Observamos, então, no que se refere às avaliações, que há permanência de uma tradição avaliativa baseada na prova, contrariando, em parte, a crença dos professores e alunos sobre a função e a importância da literatura na escola. Confrontada esta questão com as demais, principalmente, com as respostas dos professores a respeito do objetivo de ensinar literatura no ensino médio, é inadmissível que as avaliações ficassem restritas ao recurso da prova, e ao que nos parece, isso se agrava quando detectamos que são objetivas, com caráter de memorização e não de interpretação.

Vale ressaltar que esta questão denuncia um sério problema no ensino, pois depõe contra uma concepção metodológica que se assenta no letramento e na formação do leitor. Torna-se necessário repensar essa avaliação restritiva, sem abertura para o processo de construção do conhecimento, sem abertura para as diversas leituras do



aluno, sem participação da voz crítica do leitor competente. Enfim, constatamos que neste caso falta aos professores, de forma geral, revisar os conceitos sobre o processo avaliativo e adotar outros meios que explorem integralmente as competências dos alunos.

Por último, deixamos a questão que pode nos nortear um caminho para a escolarização da literatura que se aproxime mais dos desejos do estudante do ensino médio. Assim, ao perguntamos: *Como seria uma aula ideal de literatura para você?* responderam:

Com muitas imagens e assuntos atualizados; ler livros e depois contar a história para a sala; com bastante perguntas do professor e não só leitura; que falasse dos autores só da Paraíba; com a introdução de obras de minha escolha e o comentário sobre ela; uma aula ministrada com outros recursos, que não só o livro didático; com visitas a museus e exposições; assistir filmes e ouvir músicas; um professor exclusivamente para essa matéria; lendo livros no pátio; aulas de campo; com peças teatrais; com bastante leitura; com excursões para cidades históricas e museus; com seminários sobre os autores; com filmes e debates; com assuntos atuais; com leitura e debate sobre as obras; etc.

Sendo a formação do leitor e a humanização do homem os principais objetivos do ensino médio, essas respostas podem apresentar um caminho para a consolidação do que desejamos no ensino de literatura.



Os alunos apresentam neste rol de sugestões métodos e recursos didáticos que promovem a interação professor aluno, dando mais dinamicidade às aulas. Observamos que os alunos desejam se libertar das aulas monótonas e repetitivas e querem mais interação com a leitura das obras e suas revisitações em filmes, teatros, exposições, aulas de campo, admitindo com isso as relações intertextuais e interdisciplinares.

Para os alunos, é fundamental ter aulas mais criativas, com algumas inovações, não é mais possível estudar e aprender apenas ouvindo o professor repassar o conhecimento, falando e explicando a partir de uma única voz. É preciso reconhecer nessas propostas a função mediadora do professor e de outros meios de acesso ao conhecimento da literatura, como museus e filmes. Outro ponto levantado pelos alunos é sua intervenção nas escolhas de leituras, demonstrando que querem participar desse processo formativo e gostam de ler. Muitos apontaram a leitura de obras em diversos espaços e com formas variadas de apresentação, principalmente pelo debate e discussão dos textos literários e não do livro didático.

Ainda, observamos que muitos gostariam que houvesse um professor apenas para a literatura, talvez porque percebem que, ao ministrarem língua e literatura, há uma ênfase para questões gramaticais e interpretação de textos na língua portuguesa, deixando uma lacuna nos estudos literários. Em inúmeras situações observamos que há um destaque para a língua portuguesa e, por isso, os alunos acreditam que se houvesse um professor exclusivo para a literatura, este assumiria um compromisso maior com a disciplina.



Para finalizar, destacamos algumas respostas que consideramos interessantes e apropriadas para refletir e revisar as aulas no ensino médio.

Cada um trazia um livro de sua casa e lia na sala de aula, os que não trouxessem pega um na biblioteca e lia do mesmo jeito. (15 anos, 1º ano)

Em um dia da semana ir à biblioteca pegar uma obra literária ler e comentar sobre o livro. (15 anos, 1ºano)

Cada aluno escolheria o seu livro e depois de cada leitura, os alunos deveriam avalia-lo criticando ou elogiando a obra. (16 anos, 1º ano)

Seria ótimo se pudéssemos ler obras famosas, assistir filmes baseados nessas obras, e até mesmo fazer algum tipo de trabalho envolvendo a literatura. (16 anos, 1º ano)

É indiscutível nessas respostas a necessidade que os alunos sentem de fazer suas próprias escolhas ou de pelo menos ter a chance de participar nessa formação literária. Também é perceptível a vontade de ler obras literárias e avaliá-las, discutindo e debatendo entre os colegas e professor. Considerando todos os dados colhidos para esta última questão, é claro que nem tudo pode revelar uma excelente aula de literatura, contudo são indícios de que algo precisa mudar, e isso perpassa a metodologia do professor e sua relação com os alunos em sala de aula, seu papel de mediador de leituras.

Nesse sentido, destacamos que há uma confusão e uma lacuna conceitual sobre o que é literatura, qual o seu objeto de ensino e, principalmente, objetivos e metodologias



mais consistentes para que os alunos possam vislumbrar o estudo desta disciplina como necessária a sua formação. Inclusive, ao confrontarmos as respostas dos alunos com as de seus professores, vimos que o problema inscreve-se, principalmente, no âmbito dos professores.

Assim, no próximo capítulo, buscamos compreender as raízes dessa problemática a partir da discussão do curso de Letras na UFPB (estudo de caso) e a formação do professor de Literatura, pois entendemos que a qualidade da formação inicial desse docente pode contribuir significativamente na solução dos problemas do ensino de literatura no ensino médio.



PARTE 3

LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE

206

CAPA



SUMÁRIO



LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE

A Academia não suporta encarar os seus avessos. A Academia precisa ocultar suas contradições e encobrir seus andaimes. A Academia se nega sistematicamente, a reconhecer a pesquisa como um processo e como um risco, e à docência no que tem de incontrolável.

(Lígia Chiappini Leite)

A partir dessa assertiva contundente e denunciadora dos males da Academia, da arrogância e das vaidades que inundam os ambientes e corredores das universidades na década de 70 e, porque não, até os dias atuais, Lígia Chiappini Leite foi uma das pioneiras ao expor, na obra **Invasão da Catedral** (1983), preocupações com a didática e a teoria da literatura no ensino básico e superior do Brasil. A partir daí temos, muito timidamente, poucos pesquisadores que também procuraram investigar o ensino e a formação de professores de literatura nos espaços universitários. Entre as pesquisas mais recentes, citamos os trabalhos de Cyana Leahy-Dios (2001) e de Vera Lucia Mazanatti (2007).

Os questionamentos expostos por essas pesquisadoras estão direcionado ao curso de Letras, procurando discutir os objetivos e propostas curriculares (disciplinas e conteúdos) quanto ao ensino de literatura. De forma mais ampliada e baseada nas novas diretrizes curriculares para o ensino superior e médio, buscamos refletir nesse capítulo a formação inicial do professor de literatura na Licenciatura em Letras e a articulação entre o ensino de literatura no nível superior e



ensino médio, isto é, o que ocorre com a transposição didática dos conteúdos e metodologias apreendidos na Academia quando necessários ao uso do professor do ensino médio.

A quase ausência de trabalhos de pesquisa sobre a formação de professores no Curso de Letras, em especial do professor de Literatura, reforça a tese de que “[...] não é prática corrente a Academia se examinar e, menos ainda, deter-se sobre questões pedagógicas de sua alçada” (MAZANATTI, 2007, p. 09). Acrescentaríamos, ainda, que poucos investigam suas práticas no âmbito universitário, isto é, o professor de Literatura, do Curso de Letras, não realiza auto-avaliação e tampouco permite ser alvo de reflexão e análise. Aliás, essa carência de pesquisa sobre a prática de ensino no nível acadêmico já tem sido notada por Jean Tardif ao afirmar:

Acreditamos que já é tempo de os professores universitários da educação comecem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Na Universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Este erro faz com que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. (2002, p. 276)

Diante dessa carência e da complexidade do problema já dimensionado até aqui, queremos nesse momento refletir e expor algumas preocupações e caminhos para a formação literária e pedagógica do professor de literatura. Para isso,



será necessário também rever as práticas dos professores universitários, suas metodologias e crenças a respeito da formação de professores. Nessa perspectiva, ampliaremos o debate com o estudo de caso a partir da análise do projeto político-pedagógico e dos planos de ensino de literatura, formulados e instituídos na grade curricular de Licenciatura em Letras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *locus* desse trabalho. Assim, pensamos em fortalecer a crítica e a avaliação desses cursos para que possamos contribuir na reestruturação de um projeto de licenciatura, que tenha como foco a preparação profissional desse professor, sem perder de vista a função da literatura na sociedade atual.



CAPÍTULO 1

O ENSINO DE LITERATURA NO CURSO DE LETRAS: inter-relação com a educação básica

Ao discorrermos a respeito do ensino de literatura nos cursos de Letras, os planos de ensino, as metodologias e as avaliações utilizadas pelos docentes, queremos analisar e verificar as mudanças ocorridas na formação inicial dos professores de literatura após as novas diretrizes das licenciaturas, agora fortemente entrelaçada com a educação básica. Embora possamos dizer que a situação atual dos cursos ainda não evidenciam, na prática, significativas transformações, apesar das novas legislações e das reformulações dos projetos político-pedagógicos dos cursos.

Nesse sentido, recuperamos a discussão feita por Vera L. Mazanatti (2007) por se tratar de uma pesquisa atual e reveladora do retrato do curso de Letras no Brasil no início do século XXI. Entre os questionamentos realizados pela pesquisadora, encontramos o dilema da separação entre as disciplinas específicas (teóricas) e as pedagógicas, entrave histórico nos projetos político pedagógicos do curso. De acordo com a autora, sua preocupação está na articulação entre os saberes específicos e os pedagógicos no curso, em “[...] como se há de exercer a criatividade e a competência de ensinar quando os conteúdos das disciplinas específicas do



curso não recebem tratamento pedagógico como objeto de estudo, reflexão e análise crítica” (2007, p. 22). Essa questão nos parece mais complexa quando os professores não dialogam sobre esses componentes e seus objetivos e lugares no currículo, aumentando a descrença de que os saberes pedagógicos não acrescentam conhecimentos aos alunos de Letras, bastando o domínio das teorias literárias para que o egresso se torne um excelente profissional da educação.

A formação profissional na atualidade deve constituir e considerar os saberes, as competências e as habilidades docentes, elo entre o ensino básico e superior. Na profissionalização do professor, Tardif (2002) toca em duas questões que nos parecem fundamentais nessa discussão. Primeiro, a relação teoria/prática, em que esta não pode permanecer como mera aplicação teórica dos conhecimentos acumulados na sala de aula durante os anos da graduação. A prática e a teoria devem ter pontos de intersecção pautados por uma lógica da “[...] formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais” (TARDIF, 2002, p. 242). Nesse aspecto, é importante reconhecer a prática dos professores no ensino básico, para valorizar e analisar o conjunto de ações que ocorrem em espaços reais do trabalho docente e também encontrar nesse ambiente a colaboração dos professores para novas pesquisas e, principalmente, para ajudá-los a avançar no ensino.

Isso significa que, enquanto professores de literatura do curso de Letras, precisamos, além dos conhecimentos teóricos e específicos da disciplina, ampliar nossos estudos,



reconhecendo a necessidade dos estudos pedagógicos e mesmo literários no que há sobre a didática do ensino de literatura. Ainda, de acordo com minha trajetória, acredito que os professores de literatura precisam urgentemente conhecer a realidade da escola básica *“in loco”*, isto é, devem transitar nesses espaços a partir da pesquisa e da extensão. Quando esse diálogo se estabelece, mais próximo ficamos da sociedade em que estamos inseridos e comprometidos a transformar, percebermos que é possível construir projetos didáticos que promovam a formação do leitor no ensino médio e atendam às expectativas dos nossos jovens.

Nesses anos de docência, foi possível perceber que sem a articulação e reconhecimento do que circula no ensino básico não é possível formar profissionais com as competências necessárias à profissão docente. É preciso também saber o que nossos jovens leem, o que gostam de ler e como leem, por isso, os professores de literatura na Academia também devem interagir com essas leituras, ou seja, devem constituir um repertório de leituras que talvez não tenham o mesmo *status* literário a que estão acostumados a nomear de “boa literatura”.

Não estamos defendendo que as leituras literárias no curso de Letras devam seguir o gosto, por vezes anárquico, dos nossos jovens. Mas, acreditamos que é possível fazer a discussão sobre essas leituras na sala de aula, através de metodologias que incorporem a intertextualidade e a interdisciplinaridade. Por exemplo, ao estudarmos o Barroco na Literatura Brasileira, por que não inserir aproximações com a literatura contemporânea, com a música, as artes e o cinema? Ou, se estamos discutindo o Romantismo na



Literatura Brasileira poderíamos ler obras como **Querido John**¹ de Nicholas Sparks e fazer comparações temáticas entre obras e outros suportes de leitura como a novela que está passando no momento das aulas e até mesmo com o filme, adaptado da obra em questão.

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: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (OCNEM, 2006, p.57)

Assim, estaríamos proporcionando debates intensos com nossos alunos e, conseqüentemente, realizando uma aprendizagem significativa a respeito do que podemos denominar de literatura, quantos e quais seus conceitos e funções durante seu percurso diacrônico e anacrônico. Além disso, na teoria literária, poderíamos abordar os gêneros a partir de produções de todos os estilos literários, afinal cada período da literatura foi de alguma forma dialogando com seus antecessores, ora em harmonia ora em conflito. Com isso, nossos alunos poderiam perceber os movimentos que agrupam ou não as obras, problematizando os conceitos teóricos e reconhecendo a diversidade de pensamentos.

1 Um dos Best Seller mais vendido em 2010, na lista da Revista Veja. Disponível em: www.veja.abril.com.br. Acesso em 18 de janeiro de 2011.



Inclusive, nessas aulas, deveriam fazer o aproveitamento de outros suportes, como a incorporação das tecnologias ou mesmo de aula de campo, como ir a uma peça de teatro.

Outras propostas interessantes, que nos parece atender a parte dos currículos do ensino médio e do curso de Letras, foram feitas pela professora Regina Zilberman (2005) e Nelly Novaes Coelho (2000). No texto - *A Universidade brasileira e o ensino das literaturas de Língua Portuguesa*, Regina Zilberman (2005) sugere outro currículo para o ensino de literatura no curso de Letras, que faculte a perspectiva histórica e a divisão das literaturas, conforme a nacionalidade, propõe a disposição de conteúdos por níveis ou semestres, tendo como referência a legislação e, principalmente, a unidade entre os escritores de diversas épocas e diversas nacionalidades. Desse modo, o elemento de ligação serão temas de abordagem, como *Identidades e Etnias* ou *Gênero e minorias*, conforme sugestão da autora.

Já, Nelly Novaes Coelho aborda, no texto *A literatura: “um fio de Ariadne” no labirinto do ensino neste limiar de milênio?* (2000), questões prementes à época, como a reforma do ensino, a inclusão de temas transversais e a transdisciplinariedade, tomando como base teórica os autores Edgar Morin, M. Bakhtin e Vygotsky para desenvolver um programa experimental de curso transdisciplinar. Nesse projeto, a literatura é a disciplina base para trabalhar com as demais disciplinas (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências Sociais), a partir do eixo temático intitulado “O novo como fusão da herança (do ontem) com a invenção (do hoje)”. Dessa maneira, a autora propõe a organização do curso por módulos de estudo.



Retomando as considerações de Jean Tardif (2002), a segunda questão importante que complementam o que afirmamos até aqui são os saberes necessários à formação docente, isto é, quais conhecimentos, competências e habilidades eles “[...] utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos” (2002, p. 245). Esses saberes são delineados nas diretrizes curriculares de Letras e estão fortemente interligadas ao ensino básico quando ressaltam a interdisciplinariedade, a contextualização e a intertextualidade. Todavia, ressaltamos novamente duas competências importantes expostas nas diretrizes:

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino

Quanto à primeira competência, já dissemos que é necessário o professor universitário ler também obras desvalorizadas pela crítica literária e estar informado sobre que bens culturais estão sendo absorvidos pela juventude. Além disso, o professor precisa conhecer as orientações curriculares de literatura para o ensino fundamental e médio, bem como ter uma análise dos recursos didáticos que as escolas adotam, principalmente, do livro didático. A partir de então, é possível mapear os conteúdos e os assuntos que podem ser inseridos na disciplina em que atua na Academia,



sem necessariamente amarrar e limitar a disciplina ao currículo novamente. Enfim, não é uma tarefa simples para o professor, mas é viável.

Desse modo, podemos dizer que os conteúdos delineados para o ensino básico estão ancorados no principal objetivo do ensino médio, que é a formação de leitores críticos. De acordo com as OCNEM (2006), a literatura brasileira deve servir como conteúdo de base, movida por leituras contemporâneas significativas, ou seja, podemos depreender que são de valor estético recomendável pela crítica ou mesmo por professores. Todavia, o próprio documento dá abertura para outros conteúdos, desde que atendam a fruição e o conhecimento através da experiência literária. Vejamos:

Nada impede, e é desejável, que obras de outras nacionalidades, se isso responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas. Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte. (OCNEM, 2006, p. 74)

Nesse sentido, a preocupação é não sedimentar o estudo desses conteúdos pela ordem cronológica da



historiografia e sim pelos objetivos que movem o ensino médio, neste caso formar leitores. Ainda, é bom sabermos enquanto professores, que essa orientação se dá pelas teorias que concentram o foco no leitor e na leitura. Portanto, o curso de Letras também deve considerar como conteúdo na Teoria literária e nas práticas de ensino as concepções de autores como Umberto Eco, Mickail Bakhtin, Roland Barthes, Roger Chartier, Hans R. Jauss, entre outros mais contemporâneos, para atender demandas atuais da escola brasileira.

No caso da poesia, há uma atenção especial nas orientações porque entendem que há uma desvalorização da leitura do poema nas salas de aula. A ideia é a fruição do poema, a experiência de leitura pelos efeitos de sentido a partir da arquitetura do poema. Nesse caso, não é dispensável o estudo das formas, portanto, os elementos da poesia, sua estrutura fônica, sintática e semântica continuam como conteúdos, porém alicerçados na “[...] exploração das potencialidades da linguagem poética” (OCNEM, 2006, p.74). Por último, é sugerido o estudo a partir de antologias pessoais, ou seja, partindo das referências de leituras dos alunos.

A matriz de referência do ENEM e mesmo as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio podem ser outro ponto de apoio para nos ajudar a selecionar alguns conteúdos para o ensino de literatura. Assim, os conteúdos da educação básica devem servir como referência para o currículo do curso de Letras, mas, obviamente, não serão os únicos. O curso certamente deve oferecer a fundamentação teórica e os conhecimentos específicos da literatura pelo viés da tradição, mas também por um olhar mais crítico sobre as



condições de produção e recepção desses textos, bem como precisa ler as obras dentro do seu contexto de produção, para haver condições de uma análise crítica quando o objetivo é atualizar as leituras das obras mais distantes no tempo.

A segunda competência que destacamos como fundamental na formação dos professores, sem dúvida, tem sido a mais difícil de resolver, pois trata da relação teoria/prática a partir de métodos de ensino e da transposição didática que nosso aluno precisa realizar na docência. Ou seja, nas aulas de literatura, nosso aluno precisa também aprender e dominar a competência de ensinar o objeto em estudo na Academia. Por exemplo, ao estudar Machado de Assis na disciplina de Literatura Brasileira, o futuro docente precisa saber como fazer para ensiná-lo no ensino médio, quais as formas de abordagem e métodos que podem servir de base para uma sala de aula com jovens estudantes.

Para isso, o curso de Letras deve propiciar ao aluno situações de aprendizagem que evidenciam como se realiza a transposição didática dos conteúdos absorvidos. É fundamental saber transformar os conhecimentos científicos das disciplinas específicas em ensino. Nesse sentido, vários autores podem auxiliar na discussão, entre eles citamos Yves Chevallard (1997) e Antoni Zabala (1998); ambos discutem e mostram em suas obras os problemas que tem ocorrido nos currículos e como podemos refletir e construir nossos objetos de ensino na prática escolar, principalmente no que se refere a tempo e conteúdos. Referências brasileiras como Regina Zilberman, Graça Paulino, Rildo Cosson e outros autores também nos auxiliam a mostrar e orientar trabalhos e projetos pedagógicos com a literatura para o ensino médio.



Além da fundamentação teórica sobre a escolarização da literatura, acreditamos que é possível desencadear processos de aprendizagem nas disciplinas específicas em que os professores podem orientar os alunos a realizar projetos didáticos que abordem situações problemas para este ensino. Cremos que não será simplesmente criando a disciplina de didática da literatura ou ensino de literatura que o curso resolverá a questão. O grupo de professores que atendem a área da literatura deve considerar a importância da metodologia agregada aos conhecimentos específicos e, por isso, promover aulas que conjugam os saberes pedagógicos aos científicos. Certamente, uma mudança de postura acadêmica, que envolve também competências para o professor formador, revelaria outra realidade no ensino básico.

Além disso, o impasse ainda existente entre as disciplinas pedagógicas e específicas precisa ser resolvido, é necessário diálogo e comprometimento entre os departamentos que oferecem as disciplinas. Não é possível que continuemos a oferecer disciplinas aos alunos sem haver discussões a respeito do projeto pedagógico do curso, ou seja, sem construir coletivamente a formação desejada e condizente com a sociedade que temos e que desejamos ter. As áreas precisam redimensionar seus objetivos, conteúdos e, principalmente, precisam avançar nas questões que de fato ajudam na profissionalização docente, isto é, precisam abordar situações reflexivas da prática para absorver melhor a teoria.



CAPÍTULO 2

O PROFESSOR FORMADOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: concepções e metodologias de ensino de literatura

O cenário de transformações neste novo milênio aponta profundas alterações na educação. Entre elas, destacamos a postura de uma nova prática profissional do professor, comprometida e articulada com dimensões mais abrangentes, exigindo mais saberes e competências que atendam à exigência intelectual, social, política e emocional de seus alunos. Um profissional que conheça profundamente os saberes da formação, das disciplinas e do currículo (Tardif, 2002), além de reconhecer na sua experiência uma fonte de saber para sua prática. Desse modo, percebemos que os desafios dessa formação são imensos e, portanto, exige do formador de professores de literatura o redimensionamento de suas crenças e metodologias.

Nesse sentido, cada vez mais, a formação docente é de responsabilidade da Universidade e, por isso, deve enriquecer as licenciaturas com a discussão da formação docente a respeito das crenças, saberes, competências, habilidades necessárias a essa profissionalização. De acordo com Phillippe Perrenoud (2002), o objetivo central na formação dos professores é saber refletir sobre sua própria prática.



O fato de saber refletir favorece na autonomia do professor em encontrar alternativas em situações problema da sala de aula. Estimula a enfrentar e cooperar com os colegas os desafios apresentados no cotidiano escolar. Além disso, consolidam conhecimentos acumulados na experiência e uma didática “[...] capaz de contagiar o aprendiz a ponto de despertar-lhe a motivação para a busca permanente de novos conhecimentos e informações” (CAETANO, 2001, p. 16).

Em geral, os professores universitários conseguem dar um bom suporte teórico aos seus alunos, de forma que os egressos dominam muito os conteúdos específicos e estão bem preparados para a pós-graduação. Significa dizer que a formação acadêmica é ideal para a pesquisa, mas não para a formação didático-pedagógica do professor de literatura. Para Perrenoud (2002), isto se deve à falta de formação didática do próprio professor universitário.

Autores como Cyana Leahy-Dios (2001) vão mais longe quando o assunto é o professor universitário e sua responsabilidade na formação docente. Segundo a autora:

É preciso discutir a própria formação pedagógica geral dos professores universitários. Sem entender e valorizar o processo de educar, alguns continuarão cavando um imenso abismo entre “nós” e “eles”. É preciso reconhecer que toda disciplina de formação específica nos cursos de Letras é, necessariamente, vinculada a um fazer social, a uma ação pedagógica que é, sempre política. Todas essas necessidades requerem uma renovação revolucionária e exigem que um



número significativo de professores doutores pesquisadores abandone a proteção das torres de marfim de seus gabinetes, a segurança impenetrável de seus papéis e, vencendo a repulsa inicial, *passa a frequentar escolas e suas salas de aulas reais*, pois é para lá que se imagina estejam voltadas nossas pesquisas acadêmicas, dedicadas aos interesses da sociedade. (*grifos nos*,2001, p. 73).

Como já dissemos anteriormente, é impossível continuar formando professores apenas com discussões teóricas e científicas a respeito da literatura. Nossos colegas de profissão precisam interagir com as escolas.

Outro ponto complexo observado nos cursos de Letras é a falta e/ou resistência ao planejamento das aulas. São poucos os professores que se interessam em programar suas aulas a partir de um plano de ensino; normalmente os programas são concisos e pouco esclarecedores sobre as práticas de ensino. Inclusive, a maioria dos planos de Literatura Brasileira é igual nos cursos de Letras no Brasil, alterando por vezes os objetivos. Vejamos algumas ementas dos planos de ensino de Literatura Brasileira I:

Apresentar um panorama da Literatura Colonial através dos seus principais textos, com ênfase na produção dos Cronistas e Jesuítas do primeiro século de colonização e na produção, especificamente literária dos escritores dos séculos posteriores. Levar o aluno a distinguir, através do estilo, as especificidades das manifestações quinhentistas, barrocas, e árcades. Levar o aluno a



associar textos literários a outras manifestações artísticas do mesmo estilo de época.¹

A disciplina Literatura Brasileira I pretende iniciar os alunos do segundo ano de Letras no estudo do processo de formação e consolidação da Literatura Brasileira, abrangendo o período do século XVI ao final do século XIX, além de introduzi-los na leitura de autores e textos mais significativos do período em estudo.²

Estudo da Literatura Brasileira, compreendendo as origens, o Barroco, o Arcadismo e o Romantismo em seus aspectos históricos, formais e socioculturais.³

Poderíamos enumerar muitos outros programas de curso e certamente encontraríamos forte semelhança. Além disso, em muitos casos os programas permanecem inalterados ao longo de muitos anos como é o caso do curso de Literatura Brasileira da UFPB, os quais indicam o período de 2000.1 até 2009.1, isto é, quase uma década o mesmo programa. Esta situação torna-se grave quando sabemos que este curso, como os demais no Brasil, passou por uma renovação curricular em 2005/2006, adequando-se às novas Diretrizes Nacionais dos cursos de Letras e licenciaturas.

Esse fato demonstra o descaso dos professores com seus planos, esquecendo que tais planos são o

1 Conforme o programa de Literatura Brasileira I, de 2009.1, do Curso de Letras da UFPB.

2 Programa UNESP/Assis (MAZANATTI, 2007, p. 291)

3 Programa 2006.1 da UFCE. (Disponível em www.cursodeletras.ufc.br/)



instrumento orientador de toda a disciplina, isto é, compreende o planejamento a ser desenvolvido naquele curso e para isso precisa estar muito claro para o aluno e para a própria condução do curso como um todo. Desse modo, a inobservância da necessidade de um programa bem elaborado e revisto no decorrer do curso deflagra a despreocupação, senão o caos, do trabalho pedagógico do professor universitário.

Vera L. Mazanatti (2007) constata que todos os programas apontam para uma extensa bibliografia sem indicação metodológica de qualquer leitura literária, apenas aparece como atividade “análise do texto”, sem qualquer referência como esta é feita. Os objetivos expressam os verbos “conhecer” e “distinguir” os movimentos literários, estilos e épocas, abarcando obras consideradas significativas em cada período. A exposição de uma metodologia utilizada pelo professor é quase inexistente nos programas de ensino pesquisados pela autora.

Baseada nessas referências, a autora constata que as aulas são de caráter formativo, nas quais repassasse um repertório de leituras teóricas e críticas ao discente e se espera que ele seja capaz de realizar uma apreciação crítica da obra, inclusive, distinguindo a realização estética a partir dos estilos e épocas. Assim, não há como negarmos que o estudo da Literatura Brasileira na universidade acaba sendo um inventário de títulos e autores, estudados conforme a periodização, isto é, *História da Literatura*.

Decorre dessa exposição, a mesma formação literária nos demais cursos de Letras, isto é, repasse de um patrimônio de informações e discussões a respeito dos períodos e



contextos históricos da produção literária e o reconhecimento dos estilos nas obras publicadas no período em estudo.

Constatamos, então, que os programas são incompletos, principalmente, ao observarmos os seguintes objetivos: apresentar e reconhecer os períodos; refletir e distinguir, através dos estilos, as especificidades das manifestações literárias, além de analisar textos e autores representativos de cada período. Essa incompletude se dá porque os objetivos direcionam o aluno apenas a constatação de elementos estéticos na obra (organização interna da obra literária) e limitam-no a ideia estática do movimento, reconhecendo apenas as causas do surgimento da obra em sua dimensão histórica. Nega-se ao estudante ver a obra integrada há um tempo que dialoga com outros textos, numa visão sincrônica e diacrônica dos movimentos literários, e, principalmente, omite a situação de produção e recepção dessas obras, vinculadas a uma possível formação literária e leitora por parte dos nossos alunos.

Os planos de ensino e seus objetivos demonstram que os professores universitários negam qualquer experiência de ensino, não há metodologias que favoreçam a aprendizagem da transposição didática dos conteúdos apresentados na disciplina. Percebemos que as disciplinas de literatura brasileira estão afastadas das questões didático-pedagógicas, restringindo-se à forma tradicional do ensino e mostrando que a teoria continua afastada da prática e, conseqüentemente, longe da relação com o ensino básico.

Outro ponto de análise na tese de Mazanatti (2007) é a bibliografia indicada nos planos de ensino dos cursos investigados, principalmente no tocante às referências da



história da literatura. Sem nenhuma surpresa⁴, a pesquisadora detectou como as mais indicadas: **História concisa da Literatura Brasileira** de Alfredo Bosi; **A literatura no Brasil** de Afrânio Coutinho; e, **A formação da Literatura Brasileira**, de Antonio Candido. A pesquisadora observa a predominância de referências sobre a teoria literária, a qual é ratificada nas entrevistas dos professores, inclusive, com a convicção de que precisam trabalhar com os grandes nomes da teoria e da história para também discutir as leituras canônicas da Literatura Brasileira. No rol das leituras de obras literárias, os professores mencionam como obras significativas os títulos de Guimarães Rosa, Machado de Assis e Manuel Bandeira.

Nas entrevistas com os professores e alunos a autora reafirma sua percepção quanto ao descaso com os programas, pois percebe que eles não refletem totalmente o trabalho docente, isto é, os professores não seguem aquilo que é apresentado pelo plano de ensino na sala de aula. O motivo da mudança entre a proposta do programa e a prática é o despreparo com que os alunos chegam ao curso de Letras. Todos os docentes reclamaram da carência de leituras e conhecimentos desses alunos, mencionando que a maioria deles está ali por ser a única opção de ascensão social e não desejo de ser professor de Letras. Diante desta situação, modificam seus planos para recomeçar com leituras básicas.

Este tem sido um problema constante nos cursos de graduação. Informalmente sabemos o quanto os

4 Na própria tese há referência de outra pesquisa, realizada por Marly A. Oliveira em 24 Universidades federais, em 1982, demonstrando a permanência das mesmas obras encontradas por Mazanatti nos programas.



professores universitários reclamam da formação dos alunos egressos do Ensino Médio. No entanto, desde 1960, a partir das declarações de Osman Lins, já vivenciamos essa realidade, senão antes. Todavia, as questões são: por que nós, professores universitários, não consideramos essa deficiência ao receber estes alunos? Por que esperamos utopicamente classes cheias de leitores que dominem as leituras mais complexas propostas em um Curso de Letras? Por que não refletimos sobre os problemas dos outros níveis de ensino? Por que eternizamos a crise da leitura e não mudamos essa realidade? (MAZANATTI, 2007). Essas perguntas aliam-se a constatação de que:

O professor de literatura do Ensino Médio se forma nos moldes dos programas de Literatura Brasileira dos cursos de graduação e, ao executar esse tipo de programa, professores e alunos interiorizam e aceitam, implicitamente, a forma como se dá a transmissão de conhecimento na Universidade. (MAZANATTI, 2007, p. 100)

Nesse caso, nossos alunos de Letras apenas reproduzem a forma como assimilam a concepção de ensino e as metodologias na Universidade, conservando a forma e o conteúdo que aprenderam de seus mestres. Assim, usam de uma prática docente baseada em saberes disciplinares que, conforme Tardif (2002) são saberes provenientes das diversas disciplinas específicas oferecidas pela universidade e “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (p. 38).

Por outro lado, nossos alunos também reproduzem metodologias da tradição escolar. Afirma Rodolfo Ilari:



Até mesmo professores bem formados em sua experiência inicial de formação acabam voltando para as práticas arraigadas na tradição escolar a partir da socialização com os docentes experientes, e atribui esse fato a pouca atenção dada, durante o curso de formação, às questões relacionadas ao ensino de língua e literatura maternas, em detrimento de atividades como mais nobres no ambiente acadêmico. (1984, apud, FARIA, 2008, p. 72)

Encontramos mais um ponto de origem do ensino da História da Literatura no Ensino Médio, já evocado em capítulo anterior, e, com certeza, a maioria dos cursos de Letras constitui essa forma de ensino. Essa situação só reforça a formação de nossos alunos, preparados também para aplicar aulas expositivas e resumos das obras literárias no Ensino Médio, induzidos a utilizar textos críticos autorizados para avaliar e analisar os textos com seus alunos.

Apesar das constatações aqui referidas, acreditamos que é possível revisar nossas práticas e estabelecer horizontes mais seguros para a formação de professores de literatura. Por isso, a seguir será apresentando o estudo de caso do curso de Licenciatura em Letras na UFPB, a fim de confrontar, comparar e constatar se a formação docente corrobora todas as críticas elencadas aqui. Para tal, tomamos como base o projeto político-pedagógico em vigência no curso, de 2006, os programas de ensino de Literatura Brasileira e, principalmente, o conjunto de entrevistas com professores de literatura do curso e alunos que estão matriculados em currículos diferentes.



CAPÍTULO 3

O CURSO DE LETRAS DA UFPB: o projeto político pedagógico e os planos de ensino

De acordo com o histórico apresentado no atual projeto político pedagógico do curso de Letras (2006), da Universidade Federal da Paraíba, o curso teve sua autorização de funcionamento publicada no Diário Oficial de 29/05/1952 e o seu reconhecimento através do Decreto nº 38.146, em 25 de outubro de 1955, publicado no D.O. de 07/11/1955. Em 1960, com a federalização da Universidade da Paraíba, a Faculdade de Filosofia passou a ser o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, através da Resolução nº 09 da Reitoria. A partir de 1974, os institutos foram agrupados em Centros, tendo o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, passado a constituir o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

O Curso de Letras teve sua estrutura curricular estabelecida pela Resolução nº 25/74 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), com uma pequena alteração através da Resolução nº 25/78 desse mesmo órgão. Desde a sua criação, essa estrutura curricular sofreu pequenas alterações internas – formuladas nos departamentos – mediante o acréscimo de algumas disciplinas e o remanejamento de outras.

Desde o início o curso ofereceu três habilitações, em Licenciatura Plena, nos turnos diurno e noturno: Língua



Vernácula, Língua Vernácula e Língua Estrangeira Moderna (Inglês, Francês e Alemão), e, Língua Estrangeira Moderna (Inglês, Francês e Alemão). Essa estrutura curricular era formada por um tronco comum com disciplinas do currículo mínimo e com disciplinas complementares obrigatórias e por uma parte diversificada, com disciplinas do currículo mínimo e com disciplinas complementares obrigatórias e optativas.

O perfil profissional traçado para o egresso do curso de Letras da UFPB, desde o início, já enfatiza o campo da pesquisa como principal objetivo da formação. Segundo o Catálogo Geral dos cursos de Graduação (1996) da Universidade:

O Licenciado em Letras dedica-se a pesquisas e estudos dos fatos da Linguagem e da Literatura e ao ensino da língua nacional e de língua estrangeira (Inglês ou Francês ou Alemão), com as respectivas literaturas e disciplinas afins; participa de programas de apoio ao Ensino Médio, prestando assessoria, ministrando cursos de aperfeiçoamento a professores de escolas públicas e particulares; atua em projetos de pesquisa, desenvolve estudos críticos de obras literárias e interessa-se por acontecimentos do mundo literário; leciona em Escolas de 1º e 2º Grau e Instituições de Ensino Superior. (1996, p. 247)

Todavia, com as novas exigências nos cursos de Licenciatura, em especial de Letras, esse perfil vai modificar-se consideravelmente. Vejamos, então, a reconfiguração



do curso na UFPB⁵. Atualmente, o Curso de Letras realiza a formação de profissionais em quatro habilitações, nos turnos da manhã e noite, sob a responsabilidade maior de dois Departamentos: o Departamento de Letras Clássicas e Vernácula (DLCV) e o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM). As habilitações encontram-se assim distribuídas, com a seguinte carga horária:

- Habilitação em Língua Portuguesa: 2.880 horas/aula ou 192 créditos.
- Habilitação em Língua Inglesa: 2.880 horas/aula ou 192 créditos.
- Habilitação em Língua Francesa: 2.880 horas/aula ou 192 créditos.
- Habilitação em Língua Espanhola: 2.880 horas/aula ou 192 créditos.

De acordo com a justificativa estabelecida no Projeto Político Pedagógico (maio/2006) com a necessidade de implantação do edital nº 04/97 do MEC – que convoca as Instituições de Ensino Superior para reverem os seus currículos e construïrem os seus projetos político-pedagógicos (PPP), com a finalidade de se adequarem à nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – os professores do DLCV e do DLEM, em 1999, se reuniram e traçaram uma primeira versão do PPP do Curso de Letras, apoiados nas propostas de reformulação do MEC. Esse trabalho se

5 Colocamos em anexo apenas às partes principais no tocante à estrutura curricular e ementas dos programas de ensino de Literaturas, pois o PPP do curso de Letras originariamente se configura em 114 páginas (anexo V).



prolongou até 2004, absorvendo as diretrizes curriculares das licenciaturas e do curso de Letras bastante discutidas no primeiro capítulo deste trabalho. Todavia, de acordo com projeto do curso, a revolução do PPP ocorreu a partir de 2003, quando o MEC determina novas medidas acerca da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, “alterando radicalmente a sistemática de elaboração do PPP” (2006, p.07).

No âmbito da UFPB, houve a formulação da Resolução nº 04/2004 do CONSEPE, que define a base curricular para a formação pedagógica dos cursos de Licenciatura. A partir disso, segundo os autores do PPP, “[...] as dificuldades enfrentadas (...) foram circunscritas ao âmbito de decisões internas do DLCV e DLEM, responsáveis pela formação do profissional de Letras no que diz respeito aos conteúdos específicos” (2006, p.07).

É interessante ressaltar que conforme a comissão, “[...] já se fazia sentir, há algum tempo, a necessidade de uma revisão da estrutura curricular, pois o dia-a-dia do Curso de Letras demonstrava que o seu fazer não mais correspondia àquela formulação datada de 1974” (2006).

Entretanto, podemos afirmar que o fator que desencadeou as reformulações no curso de Letras da UFPB e dos demais cursos de graduação no Brasil foi à exigência posta nas novas legislações, como a LDB e as Diretrizes Curriculares das Licenciaturas e do Curso de Letras. Assim, a elaboração de um novo projeto pedagógico para o curso era imprescindível e de máxima urgência, dadas as condições legais que obrigaram as licenciaturas a alterarem seus programas curriculares e, principalmente, seu foco no perfil



profissional. Desse modo, o atual curso de Letras da UFPB tem como base legal:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96
- Resolução CNE/CES nº 4 de 08 de março de 2004;
- Resoluções nº 04/2004 e 34/2004 do CONSEPE;
- Diretrizes de Letras Portaria nº 280 de 30.01.02, publicada no D.O. de 01.02.02
- Parecer CES 492 de 2001.

Até aqui traçamos a história do curso de Letras da UFPB e certos da necessidade de compreensão dessa trajetória nos lançamos a avaliar e analisar as mudanças do PPP no que tange ao perfil profissional e às alterações na grade curricular (ementas das disciplinas), uma vez que o currículo é o conjunto de atividades acadêmicas que oferece uma gama de conhecimentos aos alunos, entre eles, as habilidades e competências que devem adquirir ao logo do curso.

3.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LETRAS

O contexto histórico da criação do curso de Letras na UFPB, no decorrer de mais de cinquenta anos de existência, evidencia poucas alterações no currículo. No projeto político pedagógico (2006), fica transparente que as mudanças no



currículo eram necessárias, porém somente a legislação obrigou uma efetiva reconfiguração. Nessa circunstância o PPP de Letras foi concebido por uma comissão com a tarefa de apresentar, em uma única assembleia, aos professores a proposta construída pelo pequeno grupo. Desse encontro resultaram sugestões, as quais foram acatadas pela comissão. Todavia, novas medidas tomadas pelo MEC, em 2003, a respeito das práticas de ensino e do estágio, fizeram a comissão reestruturar seu trabalho, inclusive para atender também a resolução que trata sobre a base curricular da formação pedagógica, constituída no âmbito das licenciaturas na UFPB.

Nesse sentido, percebemos que a tensão entre pedagógicas e específicas novamente se impuseram no momento, ou seja, o problema das disciplinas de campos opostos, pela departamentalização e ocupação de espaço pelos professores, ainda permaneceu como área de conflito. Assim, o encontro foi para fatiar e dividir campos de atuação profissional na Universidade e não para encontrar soluções para reparar os “erros” da separação histórica entre os componentes da Educação e das demais licenciaturas. Terminado o processo de negociações e acordos entre Departamentos, finalmente, em 2006, concretiza-se o novo PPP do curso de Letras da UFPB.

Como já dissemos, o projeto atendeu às demandas legais do MEC. Sua estrutura deveria apresentar o perfil dos formandos; as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os



conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; a estruturação do curso; e as formas de avaliação (Resolução CNE/CES 18 de 13 de março de 2002). No entanto, no projeto não consta esta última resolução e, portanto, acreditamos que a comissão não incorporou toda a orientação, faltando explicitar as formas de avaliação no curso e os conteúdos definidos para a educação básica, principal elo entre ensino superior e básico.

De qualquer modo, a exigência legal foi acatada e o novo PPP se apresenta à comunidade acadêmica de Letras e, portanto, nesse momento passamos a análise e discussão do que documenta e embasa a formação de professores de Literatura na UFPB. O marco teórico, bastante breve, explicita o cenário social, as transformações tecnológicas e educacionais que impõem um novo paradigma para a formação docente; também apresenta mudanças conceituais e teóricas nas áreas da língua, linguística e literatura e, a partir disso, considera a necessidade de reorganização do curso. Entre os indicativos de mudanças a se fazer no curso, uma nos chama a atenção:

- repensar a prática docente, utilizando, de forma crítica, seus instrumentos de trabalho, novos métodos e tecnologias multiculturais, evitando a reprodução mecanicista de conteúdos e *alterando significativamente a forma de enfoque das matérias ministradas*; (PPP, *grifos nossos*, 2006, p. 09)

Essa prerrogativa certamente evidencia o que criticamos muito durante esse trabalho e, principalmente,



reconhece que o professor universitário precisa rever suas práticas e concepções. De fato, mudar crenças, enfoques e metodologias são condições extremamente indispensáveis para atingir o objetivo da formação profissional dos novos educadores, consoantes ao que impõe a sociedade atual, e isso só será possível se os docentes na Academia começarem a redimensionar seu papel.

Além disso, o principal objetivo traçado no projeto é a formação de professores para o ensino fundamental e médio, portanto, o curso tem a missão de fazer isso acontecer nas melhores condições possíveis. O quadro de professores precisa compreender que seu espaço de atuação está focado nessa razão de ser do curso, e, portanto, precisa se inserir nesse contexto. Não é possível que os professores continuem a fazer, autonomamente, do curso um espaço apenas para suas pesquisas; eles têm o compromisso primordial de formar professores. Ainda, precisam orientar-se pela qualificação profissional, que atualmente pauta-se por competências e habilidades que o professor deve ter para exercer a profissão. Assim, o professor universitário precisa sintonizar-se com leituras e conhecimentos advindos da educação, ampliando seu território de especialista em literatura brasileira ou em teoria literária para um saber e fazer docente, reconhecendo na didática um saber necessário a sua atuação profissional.

No que concerne à formação do professor de literatura, o principal destaque entre as capacidades é o domínio de “um repertório representativo da literatura em língua portuguesa” para “ser capaz de estabelecer as relações de intertextualidade com a literatura universal”



(PPP, 2006, p.09). Num primeiro momento, poderíamos denominar esse domínio como redutor para a formação, isto é, algo que não constituiria por si só o professor de literatura, e, por isso, tomamos a seguir uma avaliação a partir do marco teórico, do objetivo, do perfil e das competências e habilidades traçadas para esse profissional.

Entre os tópicos citados anteriormente, observamos que o perfil profissional neste novo PPP (2006) se altera radicalmente em relação ao currículo anterior. Considera a formação docente objetivo principal do curso e em um contexto de prática reflexiva e crítica em que os saberes de cunho teórico e prático devem se dar de modo articulado, atendendo assim as discussões realizadas por Tardif (2002) e Perrenoud (2002). Essa caracterização do perfil profissional leva-nos a compreender que precisamos investir no reconhecimento das experiências dos nossos alunos, de seus saberes e da valorização do contexto de onde vem e de seu processo de formação, tarefa não muito fácil para o professor universitário diante das crenças que o tornaram um professor no nível superior.

Por outro lado, o perfil indica que a formação deve proporcionar ao futuro docente, além da profissionalização, o compromisso com a cidadania e com a ética, exigindo uma atuação social que se estenda para além dos muros escolares. Ou seja, não podemos mais constituir currículos que atendam apenas a conteúdos mínimos para a formação teórica e científica dos nossos professores. São necessárias atitudes e atividades que desenvolvam ações de crescimento pessoal e social, que conscientizem nosso aluno a pensar e tomar para si a responsabilidade de participação e



compromisso com a sociedade em que está inserido. Desse modo, acreditamos que a literatura tem muito a contribuir já que é, acima de tudo, um espelho da sociedade, um desvelamento do vir a ser e, principalmente, uma provocação ao pensamento humano.

Para isso, os professores de literatura na Academia precisam incorporar práticas de leitura que instaurem a reflexão crítica sobre a função da literatura na sociedade atual e metodologias que ajudam a promover o exercício do letramento literário, bem como necessitam dominar um conhecimento amplo dos textos literários. Não basta apenas domínio de teorias, da crítica literária e da historiografia, é preciso fazer os alunos refletirem sobre as condições de produção dos textos literários, de como se transformam em literatura em diversos contextos; precisam também compreender como ocorre a recepção das obras literárias, enfim, o trabalho com a literatura assume um novo paradigma no contexto atual, que precisa urgentemente ser incorporado pela Academia.

Nessa perspectiva, as competências e habilidades delineadas no PPP de Letras da UFPB contemplam a renovação dos conteúdos conceituais e procedimentais do estudo da literatura. Além dos conhecimentos específicos e tradicionais ao ensino de literatura, aparece no PPP (2006, p. 11) o indicativo de que o futuro licenciado precisa estar apto a:

- a) fazer a apreciação, a leitura e a produção de diversos tipos de textos em suas várias formas de apresentação;
- b) articular as diferentes linguagens através da produção e da leitura competente de enunciados



diversos, através da pesquisa de informações linguísticas, literárias e culturais;

d) interpretar as obras literárias de forma crítica, tanto através de uma leitura imanente como apoiado por outras obras literárias, históricas, obras críticas e de teoria da literatura;

e) estabelecer e discutir as relações dos discursos literários com outros tipos de discurso e com os contextos nos quais foram produzidos, articulando o texto literário, as suas condições de produção e os discursos dominantes com as abordagens contemporâneas;

f) compreender e analisar as peculiaridades dos diferentes gêneros literários e registros linguísticos, descrevendo os processos de elaboração que o levaram àquela interpretação.

Estas competências e habilidades embasam o perfil do professor de literatura e incorporam as concepções contemporâneas no que tange ao ensino de literatura. Agora resta saber se o corpo docente de literatura na UFPB de fato está conseguindo incluir em suas práticas essas orientações, modificando seus planos de ensino, metodologias e bibliografias para atender a nova exigência do perfil profissional e para adequar-se ao conjunto de orientações construídas em seu Departamento, revelando um fazer coletivo, a base do diálogo, da flexibilidade e da interdisciplinariedade dentro do curso.

Outro aspecto do PPP que deve corroborar o perfil profissional até aqui constituído é a organização curricular



do curso, a qual deve propor, segundo a resolução CNE/CES 18 de março de 2002, artigo 2º, alínea c “os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas”.

Com base na resolução, observamos que o PPP apresenta os conteúdos básicos profissionais, que compreendem as disciplinas específicas de língua e literatura, a formação pedagógica e o estágio supervisionado, e os conteúdos complementares, divididos em obrigatórios, complementares e flexíveis. Não há menção explícita no texto à conteúdos da educação básica. Essa composição curricular adquire uma carga de 2.880 horas de curso Licenciatura Plena em Letras.

Na comparação com o currículo anterior, destacamos no novo PPP a permanência integral dos componentes obrigatórios de literatura brasileira e portuguesa e de teoria da literatura, eliminando apenas a Literatura Latina e substituindo-a por Literatura Infante-Juvenil, antes disciplina optativa. Certamente, a alteração ocorre pela mudança de paradigma do ensino contemporâneo, que absorve maior preocupação com a formação de crianças e jovens leitores no ensino fundamental e médio e também pelo próprio *status* que adquiriu o estudo dessa literatura a partir dos anos 70, no Brasil. Aliás, é notável o alcance que a literatura infante-juvenil tem nos currículos do ensino básico, pela circulação do livro infantil desde a educação infantil através do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e pelo incentivo das salas de leitura, que tem dado relevante contribuição para a expansão e formação de leitores nessa fase escolar. Todavia, isso não se expressa na



grade curricular do curso de Letras, em que a Literatura Infanto Juvenil continua a ser ofertada como uma única disciplina.

Defendemos a ampliação da carga horária da literatura infanto-juvenil nos cursos de Letras, porque acreditamos que os conhecimentos específicos aliados a discussão da escolarização permitem que nosso aluno constitua um referencial significativo para explorar a literatura no ensino fundamental com mais propriedade, aproximando-se mais do jovem leitor e abrindo espaço para a sistematização da literatura no ensino médio. Ou seja, incluir literatura infanto-juvenil no curso de Letras não é apenas atender ao mercado editorial e às novas tendências, é, sobretudo, atender ao desejo dos nossos jovens leitores, sintonizados com uma cultura contemporânea muito diversa do sistema literário tradicional. Desse modo, estaríamos preparando o jovem leitor para o estudo dos clássicos, dos gêneros, da crítica e da história, porém, com mais competência, iniciando-se na leitura literária antes do ensino médio.

Retomando a grade curricular do novo PPP, também observamos entre as disciplinas obrigatórias a introdução de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa, inexistente no currículo anterior, nos parecendo, em um primeiro momento, mais uma acolhida aos movimentos contemporâneos que atendem a preocupação com a formação do professor pesquisador. Entretanto, a ementa refere-se a “Fundamentos gerais da pesquisa de campo: tipos de pesquisas e instrumentos. Pesquisa em sala de aula: elaboração de um plano de trabalho em literatura, realização da pesquisa em sala de aula e de relatório dessa



pesquisa” (PPP, 2006, p. 66). Isso evidencia muito a elaboração de projetos de pesquisa na área da literatura do que a reflexão do professor pesquisador em sala de aula, isto é, do professor que faz da sua práxis o objeto de pesquisa e reorientação de sua prática, que sabe extrair dos problemas apresentados no cotidiano escolar à sua análise para planejar novas abordagens de ensino-aprendizagem. Enfim, a disciplina comentada nos parece mais um componente a colaborar na formação do pesquisador do que da docência.

Ainda entre os conteúdos complementares obrigatórios no novo PPP, destacamos a disciplina Introdução aos Estudos Clássicos que talvez seja a substituição de Literatura Latina do currículo anterior, que infelizmente não aparece no projeto anterior. De acordo com a ementa, os estudos são direcionados aos gregos e latinos, periodização e gênero literários (comédia, poesia e tragédia), o que invoca ser o estudo da literatura latina.

Também, nessa composição, destacam-se os componentes: Introdução aos Estudos Literários, Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II, que de fato, por suas ementas também mantêm as mesmas orientações do currículo anterior. No entanto, vimos que a Introdução aos estudos de literatura é uma disciplina de base para as duas teorias, além de servir como os “primeiros passos” de orientação aos alunos com menor grau de leitura e conhecimento nessa área, ou seja, ajuda a esclarecer alguns conceitos iniciais para o estudante de literatura. Por outro lado, as três disciplinas tem correlação direta com os conteúdos abordados no ensino médio, pois apresenta na ementa a discussão do texto literário e não-literário, da



linguagem literária, da teoria dos gêneros e da periodização, conteúdos normalmente abordados no primeiro ano do ensino médio, como abertura aos estudos literários. As teorias dividem a discussão entre poesia e prosa, destacando a análise dos elementos desses gêneros e, portanto, uma visão bastante estrutural do texto, embora a ementa mencione que há diferentes tipos de abordagem teórica, resta saber quais abordagens são privilegiadas e como são trabalhadas.

De qualquer maneira, podemos depreender das ementas e do rol das disciplinas obrigatórias concernentes ao ensino de literatura, neste novo PPP do curso de Letras da UFPB, que não houve significativas mudanças, não é perceptível discussões sobre a metodologia do ensino e a prática docente com esses conteúdos, afinal continuam praticamente as mesmas disciplinas, fragmentando os conhecimentos e dividindo as pedagógicas das específicas. E se não houve nas ementas, mais difícil de ocorrer na metodologia dos professores que trabalham há anos nessas disciplinas e que tem uma formação das décadas de 70, 80 e talvez 90, os quais já constituíram suas crenças e seus conceitos a respeito do ensino e da função da literatura no curso de Letras.

De acordo com a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos de Letras, em 2006, em 32 cursos de Letras no Brasil, do total de 971 em todo o país, as grades curriculares apresentam 1.207 disciplinas obrigatórias e 190 optativas listadas em seus currículos. A pesquisa sobre esses currículos mostra que as disciplinas específicas continuam a ser a maioria dentro das grades, inclusive na carga horária, vejamos:



[...] ‘a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos “Conhecimentos específicos da área’, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias de análise propostas, 15,4% dizem respeito a “Outros saberes”, 10,5%, são “Conhecimentos específicos para a docência”, 8,5%, a “Fundamentos teóricos da Educação” e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, “Pesquisa e TCC” e “Atividades complementares”. Somente 1,2% das disciplinas é destinado a “Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas”. Em relação ao percentual de horas destinadas a cada conjunto de disciplinas (agrupadas nas diferentes categorias de análise), observa-se que a distribuição acima praticamente não se altera: a grande maioria das matérias também se encontra sob a categoria “Conhecimentos específicos da área” (51,4%) e “Outros saberes” (15,2%), o que corresponde a aproximadamente dois terços da formação oferecida. *Ou seja, essa licenciatura forma mais na direção do especialista disciplinar do que na direção da formação de um professor de língua portuguesa que deverá trabalhar com o ensino da língua nacional para as crianças e jovens nas escolas de educação básica.*” (grifos nossos)

Nesse sentido, podemos dizer que até aqui também constatamos a mesma situação no curso de Letras da UFPB, apesar de seu PPP apontar para outra direção. Verificamos que a parte inicial do projeto, apresentação, justificativa, referencial teórico, enfim toda a parte de fundamentação



absorve as diretrizes curriculares do curso, inclusive orienta para as novas concepções de ensino, de língua e literatura, porém as disciplinas continuam na contramão do discurso do novo ou do discurso que orienta outros tempos para o ensino de língua e literatura.

Os estágios no curso de Letras da UFPB fazem parte dos conteúdos básicos profissionais ao lado das disciplinas específicas e da formação pedagógica. São sete estágios no curso, de 60 horas cada, atendendo a normativa de no mínimo 400 horas, totalizando 420 horas. Todavia, destacamos que decorre da leitura de suas ementas que a parte prática dessa disciplina, isto é, a aplicação de um projeto pedagógico ou a experiência da docência na escola, só ocorre efetivamente no estágio IV, quando na ementa se afirma “intervenção no cotidiano escolar”, e, portanto, somando apenas 240 horas na sala de aula. Desta carga horária, são divididas a área de Língua Portuguesa e Literatura, sendo 60 horas no ensino fundamental e 60 horas no ensino médio para cada área. Enfim, o que concluímos neste aspecto é que de fato restam para o futuro docente na formação inicial apenas 120 horas de vivência pedagógica de ensino de literatura.

Porém, um elemento novo nesses estágios no que tange ao ensino de literatura é que há a preocupação de fazer a abordagem de referenciais teóricos institucionais que norteiam as políticas educacionais do ensino fundamental e médio, o que nos remete a pensar que este estágio é de caráter teórico ao fazer a análise e a avaliação dos PCNEM de literatura. Além disso, a ementa orienta para a avaliação de recursos didáticos para o ensino médio, o que significa,



talvez, a discussão sobre o uso do livro didático em sala de aula. De qualquer maneira, nos parece que os três primeiros estágios, com a mesma ementa, apenas focando ora literatura ora Língua Portuguesa, permanecem destacando o enfoque teórico. O aluno de Letras não realiza nenhum tipo de intervenção na escola, ou seja, o que era para ser uma vivência docente virou mais um programa para discussões de conhecimentos relacionados ao ensino de Literatura, será que as disciplinas específicas não poderiam fazer essas abordagens? Aliás, por que Literatura Infanto-Juvenil, em sua ementa, mostra ter esse caráter no curso e as demais não contemplam essas discussões? Por fim, observamos que as ementas desses estágios recuperam, em grande parte, a ementa da própria literatura infanto-juvenil. Isso seria indício de que esses estágios são práticas de ensino ou abordagens do ensino?

Enfim, podemos perceber que não há consonância das disciplinas teóricas com a formação da docência, isto é, ainda mantemos de forma “disfarçada” a relação de divisão entre específicas e pedagógicas. As teorias da literatura continuam a trabalhar conteúdos clássicos, os quais são desenvolvidos e reproduzidos no ensino médio, porém não articulam discussões sobre docência na disciplina e as pedagógicas não dialogam com as disciplinas específicas do curso. Os estágios, por sua vez, abarcaram a discussão dos ensinos, isto é, trouxeram para si a responsabilidade de fazer, talvez, o elo entre pedagógicas e específicas e entre o ensino médio ao abordar recursos didáticos e referenciais curriculares da educação básica.

Nosso último destaque, de modo geral, será para os conteúdos complementares optativos (obrigatórios)



referentes às disciplinas de literatura. O curso oferece nesse rol de componentes um total de 11, sendo possível cursar apenas dois, pois são apenas 120 horas obrigatórias. Nesta lista permanecem disciplinas do currículo anterior como Literatura Popular, História da Literatura, Teoria da Literatura III e Literatura Comparada, desaparecendo Literatura Hispano-Americana. Entretanto, criaram as seguintes disciplinas: Literatura e Estudos de Gênero, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Literatura Paraibana, Literatura Contemporânea em Língua Portuguesa, Literatura Dramática no Brasil, Tragédia Grega, Épica e Estudos Monográficos de Obras literárias.

Entre as disciplinas elencadas, nos chama a atenção o desaparecimento da Literatura Hispano Americana e a entrada de disciplinas que recuperam discussões da literatura clássica e até mesmo um componente denominado de “Estudos monográficos de obras literárias”. O primeiro caso desperta curiosidade porque estamos em um continente americano, em que o Brasil faz fronteiras com países de Língua Espanhola, além disso, com características históricas, políticas e sociais semelhantes. O que deveria ser uma obrigatoriedade nos cursos de Letras do país, neste caso simplesmente desaparece, ou seja, como é possível dialogar e saber mais dos nossos vizinhos, como construir uma análise de identidade e colonização, como ampliar nossa visão crítica sobre quem está ao nosso lado se deixamos uma tradição ocidental europeia nos consumir, aliás, uma tradição dos clássicos, pois é visível a tendência do curso de Letras em assumir a discussão dessa literatura, principalmente quando temos Introdução aos Estudos Clássicos, Tragédia Grega e Épica.



Também nos deixa perplexa ver uma disciplina monográfica de obras literárias, uma vez que o curso já oferece em outros tantos momentos a possibilidade de realizar pesquisa. Cremos que o curso de Letras da UFPB, no que tange à literatura, ainda está muito aprisionado à figura do “bacharel em Letras”, pois poderíamos alimentá-lo com disciplinas que apontem o caminho do ensino, afinal não há nenhuma disciplina com ementas que de fato apresentem a problemática do ensino de literatura, seus objetivos e métodos no ensino básico. Para completar nossa visão, percebemos que entre os conteúdos flexíveis há apenas uma disciplina que remete à literatura, que se chama Tópicos Especiais em Literaturas de Língua Portuguesa, com ementa imprecisa, sem a indicação dos conteúdos a serem trabalhados. Entretanto, ao observarmos o pré-requisito da disciplina, vimos que são conteúdos decorrentes da Teoria Literária, o que indica que o aluno deve ter esse conhecimento para cursar a disciplina e, portanto, não será um componente sobre didática, metodologia ou ensino-aprendizagem de literatura.

Por último, não poderíamos deixar de notar a presença de disciplinas novas como Literatura e Estudos de gêneros, abordando questões contemporâneas sobre a identidade de minorias sociais e raciais; Literatura Africana de Língua Portuguesa, resgatando os países colonizados por Portugal; e, Literatura Contemporânea de Língua Portuguesa, com uma ementa bastante ampla e ao mesmo tempo sobreposta às disciplinas de Literatura Brasileira V, Literatura Portuguesa III e a própria Literatura Africana. Vejamos a ementa: “Estudos de obras da literatura



contemporânea de uma das literaturas de língua portuguesa: brasileira, portuguesa, africana”. Podemos afirmar que estes estudos são feitos nas disciplinas citadas, basta ver as ementas.

Ressaltamos que entre as disciplinas de conteúdos complementares optativos encontramos, com muita surpresa, a Literatura Paraibana. Destacamos nosso estranhamento por considerarmos uma disciplina fundamental para a compreensão da identidade, da cultura e da própria formação da literatura regional e nacional. Não é admissível que o próprio corpo docente ignore a produção literária dos escritores da terra, do Estado a que pertencem, e que certamente contribuíram e contribuem para as discussões do literário. Certamente esse lugar concedido à Literatura Paraibana expressa o descaso e a desvalorização do que é genuíno em decorrência da exaltação e supervalorização do cânone e dos clássicos visualizados nas ementas das disciplinas obrigatórias. Lamentamos o fato, principalmente, por que esse não tem sido o posicionamento das Licenciaturas em Letras no Rio Grande do Sul, que prezam o estudo da Literatura Sul-Riograndense como berço e guardião de nossas origens, com expoentes importantes para consolidação de um sistema literário regional e nacional.

Quanto às ementas de literatura, estas ainda não atendem às particularidades do ensino básico, não fazem a leitura dos PCN e PCNEM, exceto com contribuições dos conteúdos que apresentam, porém sem ajudar o aluno a pensar na transposição didática dos mesmos. Percebemos que o ementário na área de Literatura ainda corresponde a linha histórica dos estilos de época, dos períodos literários,



corroborando a continuidade do ensino da História da Literatura. Basta ver alguns, como (PPP, 2006, *grifos nossos*):

Literatura Brasileira II: “Estudo da literatura brasileira do *período romântico* (poesia, prosa, drama) *contextualizando-a histórica* e ideologicamente. Leitura e análise de obras”. (p.62)

Literatura Portuguesa II: “Estudo de obras do *Arcadismo, Romantismo, Realismo e Parnasianismo* (poesia, prosa, drama). Leitura de diversos ensaios teóricos e críticos como subsídio para as análises”. (p.64)

Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: “Visão panorâmica das literaturas produzidas em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, através de *informações básicas sobre os estilos de época, bem como os escritores e obras mais representativas*”. (p.70)

Literatura Paraibana: “*História da literatura paraibana*. Estudo de obras representativas”. (p.70)

O PPP de Letras é de autoria de poucos, que ficaram encarregados de fazer brotar um novo curso ou simplesmente adequar o curso as exigências legais. De qualquer modo, constatamos que o projeto já nasceu com as contradições entre a missão de formar professores e a de manter os programas de literatura para um bom pesquisador, comprometendo-se com as práticas arraigadas no curso. A descrição da grade curricular e suas disciplinas evidenciam a permanência da compartimentalização do currículo anterior; isto é, ementas, objetivo e metodologias continuam a ser iguais e dispostas no mesmo modelo. Em que consiste, então,



a mudança do projeto de formar professores de Literatura na UFPB? Buscamos essa resposta nos pontos a seguir, quando passamos a analisar os planos de ensino de Literatura Brasileira, uma vez que essa disciplina responde pela maior parte dos conteúdos do ensino básico, e quando discutimos as respostas dos professores e alunos do curso de Letras da UFPB, a partir da coleta de entrevistas realizadas em 2010.

3.2 OS PLANOS DE ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA NA UFPB

Os planos de ensino ou programa de curso das disciplinas fazem parte das atividades de planejamentos do professor, que deve mantê-lo atualizado para entregar ao seu aluno, como forma sumária das orientações que norteiam a disciplina, além de deixar uma cópia no Departamento como registro e memória do curso a que está atrelado. Os planos normalmente costumam apresentar a ementa, os conteúdos, os objetivos, a metodologia, o cronograma de atividades, a avaliação e as referências bibliográficas básicas para o estudo do componente. Alguns programas oferecem bibliografias complementares para que os discentes possam aprofundar seus estudos, caso assim o desejem.

Os planos são uma atividade presentes no ensino e devem expressar a direção que a disciplina vai tomar no decorrer das aulas, orientando o planejamento didático do professor e a organização pedagógica dos alunos. Por isso, é muito importante realizar planos consistentes e esclarecedores, com informações e orientações precisas para os alunos, pois eles conduzem a disciplina numa lógica



do planejamento educacional. Os professores, normalmente, resistem em elaborar seus programas e acabam reproduzindo os mesmos anos após anos, sem perceber que aparece nesse histórico do curso a defasagem de conteúdos, metodologias, avaliação e, principalmente, bibliografias.

Muitos professores, inclusive, consideram a atividade de planejamento algo só para os professores da Educação, descompromissando-se da responsabilidade de pensar e planejar bons planos de ensino e de aula. Esquecem que o documento é o elo entre ele (o professor), o aluno e o curso.

Assim, ao analisarmos os planos de ensino de Literatura Brasileira do Curso de Letras da UFPB, temos como objetivos avaliar a estrutura que orienta o planejamento das aulas de cada professor (a metodologia, as formas de avaliação, etc.); os conteúdos que são expostos para os alunos e sua consonância com a ementa e a bibliografia, além de sua correlação com o ensino médio, já que a Literatura Brasileira é responsável pela maior parte dos conteúdos do nível básico; e a articulação entre as literaturas no curso, relacionando teoria e prática com o foco na transposição didática dos conteúdos.

Para obtermos os planos de ensino procuramos a chefia do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV). Solicitamos os programas de Literatura Brasileira (LB) e prontamente fomos atendidos, com a ressalva de que os planos poderiam estar defasados já que os professores normalmente não entregam a cópia dos planos no Departamento, enquanto este necessita dos mesmos para fornecer aos alunos e aos egressos. Em razão disso, os programas que nos foram concedidos, apresentam datas



bastante estendida, correspondendo ao período de 2001 a 2009, o que, conseqüentemente, evidencia a manutenção dos programas durante pelo menos nove anos. Isto é, são os mesmos programas durante quase uma década, inclusive ultrapassam a transição entre o currículo antigo (antes de 2004) e o atual (de 2006).

Desse modo, obtemos os programas de todas as Literaturas Brasileira ofertadas no curso. Ao conferirmos as ementas desses planos com o ementário do novo PPP do curso, identificamos imediatamente a defasagem dos planos, pois todos estão com ementas diferentes às indicadas no novo projeto, apesar da alteração não ter sido tão significativa como veremos a seguir. A estrutura dos programas com a ementa, objetivos, metodologia, avaliação, conteúdos e bibliografia, não são uniformes e completos, inclusive, alguns, apresentam bibliografia básica e outros dividem em geral e específica.

Quanto à ementa dos planos, observamos que todos eles privilegiam a evolução histórica e cronológica da literatura, mesmo no currículo novo, enfatizando aspectos estéticos e ideológicos. Apenas a ementa da LB V é bastante diferente das demais, pois abarca uma estrutura diversa, como podemos ver a seguir, com a citação de todas as ementas:

LB I: Formação da literatura brasileira, das origens (século XVI) ao pré-Romantismo (primeiro quartel do século XIX), estudo da produção da época (poesia, crônica e/ou dramaturgia), envolvendo seus principais autores e *aspectos estéticos, históricos e ideológicos.*



LB II: Estudo da literatura brasileira do período romântico, através de sua produção poética, romanesca e dramática, *contextualizando-a do ponto de vista estético e ideológico.*

LB III: Estudo da literatura brasileira – Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo – através da análise da produção narrativa e poética dessas correntes estéticas, *contextualizando-as do ponto de vista estético e ideológico.*

LB IV: As correntes estéticas da vanguarda europeia do século XX e o desejo de modernização do início do século (*coordenadas históricas*). Antecedentes da Semana de Arte Moderna. O Modernismo (a Semana e os *pressupostos estéticos-ideológicos* da primeira geração modernista: as revistas, os manifestos, os prefácios). A ficção e a poesia modernista.

LB V: *Dentro da concepção de literatura como expressão da sociedade e cultura, como partes do processo histórico nacional, estudaremos textos que correspondem a algumas das principais tendências, dos anos 30 até a época contemporânea.*

Em primeiro lugar, essas ementas não correspondem ao PPP de 2006, possivelmente é uma referência ao currículo anterior ou até mesmo, no caso da LB V, uma construção do próprio professor, pois destoa das demais ementas, além de não se caracterizar como tal. No projeto atual, observamos que houve a redução do texto, porém com a manutenção do mesmo viés historicista, como podemos notar na ementa da **LB I:** “Estudos Coloniais. Produção literária no Brasil entre os séculos XVI a XVIII. Análise de obras e discussão de textos



críticos” e **LB II** “Estudo da literatura brasileira do período romântico (poesia, prosa, drama) contextualizando-a histórica e ideologicamente. Leitura e análise de obras” (PPP, 2006, p. 62). O elemento novo em todas as ementas é a introdução da oração “Leitura e análise de obras”, indicando ou explicitando que na disciplina se realiza essa atividade, demarcando a importância da leitura e estudo do texto literário e não apenas da crítica, da teoria ou da historiografia.

Os conteúdos programáticos, vinculados à proposta da ementa, aparecem como um sumário de tópicos a ser estudado pelo aluno, numa progressão histórica dos principais fatos da literatura, gêneros (prosa e poesia) e autores. Entre os planos, os conteúdos mantêm a sucessão cronológica, sem indicativos de diálogo interdisciplinar ou intertextual entre uma estética e outra. Os conteúdos são marcados pela estética ou período literário a ser estudado e mostram a correlação com manuais de História da Literatura e os livros didáticos utilizados no ensino médio.

Novamente, reparamos que no plano de **LB V**, os conteúdos se disponibilizam de forma diferenciada, apesar da centralização no período pós-30 e a contemporaneidade. Há nos conteúdos a predisposição de examinar e estudar os autores pela perspectiva temática, pois assim eles estão dispostos: “1. O regionalismo, alteridade e a questão da identidade nacional; 2. Vozes femininas e questões de gênero; 3. Literatura pós-64: política e violência urbana”, e, assim, sucessivamente, com subtítulos que demarcam quais os autores a serem estudados.

Os objetivos orientam as atividades e, portanto, devem estar em conformidade com a ementa, os conteúdos e a metodologia para atingir o fim desejado. Nos planos de



LB (exceto LB V), em análise, notamos que os objetivos são sucintos e direcionam para o reconhecimento da historiografia literária do período estudado, as principais características de cada estilo de época ao propor que os alunos precisam distinguir, compreender e reconhecer as especificidades das manifestações literárias. Podemos afirmar que os objetivos estão em conformidade com a disposição dos conteúdos programáticos, quando estes elencam os períodos a serem estudados e os autores representativos de cada um.

Todavia, os objetivos desenvolvidos nos planos de LB II e III, apesar de ser o mesmo (talvez o mesmo professor ou simplesmente reprodução do plano por outro professor), ampliam os fins a serem atingidos pelos seus alunos, isto é, propõe estudos mais avançados e mais próximos às habilidades e competências que devem ser desenvolvidas no curso, no que concerne ao ensino de literatura, vejamos:

- Fornecer subsídios teórico-metodológicos para o estudo crítico da produção literária desses movimentos, buscando refletir sobre sua especificidade, a partir de diferentes abordagens;
- Articular o estudo literário dessas correntes com outras modalidades discursivas e com o solo histórico-cultural representado no universo dos vários textos dessas fases;
- Analisar textos representativos desses movimentos literários.

O primeiro objetivo desenvolve a perspectiva de que o aluno vai se apropriar das discussões teóricas e metodológicas



para estudar criticamente as obras literárias, ou seja, há uma aproximação entre teoria e prática, mesmo que a metodologia adotada seja para a análise literária. Destacamos que a preocupação está centrada também na reflexão que o aluno precisa realizar para compreender a especificidade da produção, partindo de diferentes abordagens, o que enriquece o repertório de leituras e conhecimento do aluno, pois passa a identificar a literatura em movimento e com suas contradições. Nesse sentido, o professor congrega as ações necessárias para a formação docente desejada e perfilada no PPP, além disso, incentiva a postura crítica do aluno ao dispor no segundo objetivo a articulação entre os diversos discursos, entrando em sintonia com a competência delineada pelo projeto, que salienta:

e) estabelecer e discutir as relações dos discursos literários com outros tipos de discurso e com os contextos nos quais foram produzidos, articulando o texto literário, as suas condições de produção e os discursos dominantes com as abordagens contemporâneas; (PPP, 2006, p.11)

Percebemos que esses objetivos avançam na proposta de um ensino de literatura mais focada na formação de leitores e professores mais bem preparados para a prática, principalmente, quando instituem a análise de textos representativos da literatura, ou seja, indicam que é primordial ler a obra para comparar, criticar, analisar, enfim, sem leitura do texto literário, na íntegra, não é possível conhecer literatura.



Por outro lado, os objetivos traçados nos planos mostram as falhas e lacunas das disciplinas. Não há nos componentes a menção às novas tecnologias, aos métodos de ensino de literatura no ensino básico; indícios de aproximação entre a literatura e o ensino médio; e indicativos de interdisciplinariedade. Tudo isso é corroborado pelos procedimentos de trabalho proposto nos planos, que apontam para atividades reconhecidas na Academia, ou seja, leitura prévia de textos teóricos, discussão e aulas expositivas, além disso, aparece a análise de textos literários (não sabemos a partir de que teoria ou crítica literária).

Nos chama a atenção a descrição da metodologia do plano de LB II, que diz “o curso tem por esteio uma *metodologia interdisciplinar* visando à apreensão dos vários níveis do texto literário e ao estabelecimento de uma correlação dialética entre o texto e o contexto que o informa” (*grifos nossos*). A interdisciplinariedade no plano de ensino é muito vaga e se apresenta fora de foco dentro do programa, pois ao estendermos nossa visão para o todo percebemos que a única possibilidade de realização desta metodologia se encontra apenas no objetivo de articulação do estudo do discurso literário com outras modalidades discursivas. No entanto, não há qualquer referência bibliográfica ou mesmo nos conteúdos programáticos que indiquem como isso vai ser feito e com que modalidades discursivas. Por isso, acreditamos que a metodologia apresentada não corresponde ao modo como os objetivos vão ser atingidos na disciplina, prejudicando o planejamento do professor e desorientando o aluno.

Nessa disciplina, outro elemento peculiar é a forma como se apresenta a avaliação, pois nas demais são citados



apenas os instrumentos como fichamento, seminário e provas. Na LB II, há indicação dos mesmos instrumentos avaliativos, porém menciona “trabalhos de investigação textual”, o qual consiste “na leitura de um texto literário, escolhido pelo aluno (a) ou sugerido pelo professor (a), e deverá refletir as discussões apresentadas em sala de aula”. Porém, apesar da liberdade de escolha do texto, não há na bibliografia qualquer alusão de referência de obra literária, isto é, não encontramos citado nenhum texto literário, sugerido pelo professor. Encontramos uma extensa bibliografia (Geral e Específica) com indicativos de historiografia, teoria e crítica literária a respeito de autores românticos, entre eles A. Candido, Alfredo Bosi, Octavio Paz e autores como Marilena Chauí e Roberto Da Matta, estes talvez com o intuito de fazer a discussão “interdisciplinar”. Ainda apenas nesse plano, são expostos alguns critérios de avaliação, como a participação do aluno e o desempenho nas atividades previamente estabelecidas pelo professor, o que não aparece nos demais planos, demonstrando um reflexo do próprio PPP que também não esclarece as formas de avaliação no curso.

Enfim, entre objetivos, metodologias e avaliação, há um longo percurso a se fazer para que os planos configurem e legitimem a vontade expressa no PPP de Letras de 2006. Há poucos vestígios, nos programas de LB, que comprovem a afinidade com a nova proposta do curso. Como já dissemos, eles se encontram incompletos e muito arraigados em um modelo tradicional de ensino de literatura, exprimem a preocupação com a especificidade do conhecimento literário e descuidam-se do processo da formação pedagógica do professor de literatura,



além de não apresentar as formas de transposição didática dos conteúdos que são estabelecidos para o ensino básico.

Até aqui analisamos os componentes expressos nos planos de ensino de LB no curso de Letras da UFPB e temos a certeza que este instrumento é essencial para a organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. A atualização dos planos e a entrega aos alunos, certifica o compromisso do professor com o planejamento da disciplina e com seus alunos, além de espelhar uma imagem das concepções do professor. Neste caso, compreendemos que o plano sempre manifesta a escolha de alguns princípios e crenças do professor, por mais flexível que se apresente ao aluno, e, por isso, não é imparcial, pois ao selecionar conteúdos, formas de avaliação e bibliografias, ele estará revelando os caminhos a que o professor está vinculado. Isso não invalida a disposição de flexibilidade do plano, uma vez que o professor pode valorizar os conhecimentos e as reflexões advindas de seus alunos, ao mediar e permitir que eles construam seus próprios caminhos.

Nosso último tópico a ser analisado é a referência bibliográfica indicada nos programas de LB. Vimos até aqui que os programas não se alteraram muito, evidenciando a permanência de bibliografias consagradas no estudo da literatura brasileira. As autoras Marly A. Oliveira, em dissertação de mestrado defendida em 1982, e mais, recentemente Vera L. Mazanatti, na sua tese de doutorado de 2007, também constataram a recorrência de obras e autores como *A História Concisa da Literatura Brasileira*, de Alfredo Bosi, e *a Formação da Literatura Brasileira*, de Antonio Candido.



Nos programas analisados, verificamos que Alfredo Bosi é o autor mais citado, com indicação em todos os planos. Antonio Candido também é fonte segura de estudos críticos, aparece com inúmeras obras e, de fato, Afrânio Coutinho já não é mais referência obrigatória nos planos da UFPB. Poderíamos dizer que há uma concordância nos cursos, pelo menos se confrontados com as conclusões de Mazanatti.

Outro destaque é a infinidade de títulos e autores variados que aparecem nos planos. Já dissemos que as indicações bibliográficas são extensas e praticamente elencam textos de crítica literária e historiografia, o que nos leva a concluir que não há indicação da leitura de obras literárias em seus cursos, e se os professores fazem não mencionam em seus programas, nem mesmo como elas acontecem. De qualquer modo, há uma clara evidência de que optam por trabalhar com muita crítica literária e historiografia, além do mais são referências que marcam a permanência de autores desde a década de 60, pois as várias edições e os anos de publicação das obras expostas na bibliografia mostram que os professores não têm alterado seus programas, atualizando com estudos e pesquisas mais contemporâneas, e, sobretudo, com referências que exprimem discussões sobre técnicas e metodologias de ensino de literatura. Enfim, leituras que conduziram a discussões sobre a correlação entre a literatura apresentada na Academia e a literatura escolarizada no ensino médio. Também não há qualquer referência bibliográfica sobre discussões entre a teoria e prática e, principalmente, sobre as novas mídias e a intertextualidade entre os modos discursivos.

O número expressivo de referência não nos permite citá-los todos aqui, mas um exame geral das referências



bibliográficas leva-nos a constatar que a Academia não renova tão frequentemente suas leituras e nem expande seu olhar para outros meios de informação como a utilização de revistas especializadas ou não, sites para consulta e pesquisa, meios digitais como CD Room, vídeos e filmes, etc. isto é, as bibliografias incorporam o modo tradicional do uso do livro.

Outra questão importante revelada pela escolha das bibliografias são os títulos de obras literárias, indicados para a leitura nas aulas de Literatura Brasileira. Os programas dispõem de poucos títulos de obras se comparados aos textos críticos e teóricos listados para estudo da disciplina. Desse modo, podemos citar todas as obras, contempladas nos cinco planos de Literatura Brasileira do curso de Letras da UFPB: *O mulato*; *Casa de Pensão* e *O cortiço* de Aluísio de Azevedo; *Bom-crioulo* de Adolfo Caminha; *Luzia-homem* de Domingo Olímpio; *Macunaíma*; *Os melhores contos*; *Poesias completas* de Mário de Andrade; *Memórias sentimentais de João Miramar* e *Serafim Ponte Grande* de Oswald Andrade; *Antologia Poética* de Manuel Bandeira; *Cobra Norato e outros poemas* de Raul Bopp; *Bar Dom Juan* de Antonio Callado; *A teus pés* de Ana Cristina Cesar; *O último verão de Copacabana* de Sonia Coutinho; *Com meus olhos de cão e outras novelas* de Hilda Hilst; *A hora da estrela* de Clarice Lispector; *Rastros do verão* de João Gilberto Noll; *A casa da paixão* de Nélida Pinon; *Vidas Secas*, *São Bernardo*, e *Angústia* de Graciliano Ramos; *Fogo Morto* de José Lins do Rego; e, por fim *Sargento Getúlio* e *O sorriso do lagarto* de João Ubaldo Ribeiro.

De modo geral, apresenta-se a bibliografia, mas não há encaminhamento de leituras obrigatórias de algum dos livros indicados, não sabemos se é mera citação de obras representativas ou se uma ou várias são lidas efetivamente



para o curso. No entanto, a lista de autores deixa transparecer a opção pelo cânone literário, nomeadamente aquele que se consagrou nas décadas de 50 e 60, com raras exceções, instituindo pelo discurso acadêmico uma imagem do literário. Ao confrontarmos essa lista com as obras citadas na entrevista com os alunos do ensino médio, veremos que há uma distância considerável entre o que os jovens se interessam a ler e o que a Universidade prega como modelo de leitura, exceto algumas bibliografias citadas como *Casa de Pensão*; *O Cortiço* e *Vidas Secas* que correspondem aos dois universos pesquisados.

Todavia, a seguir teremos outros elementos, advindos dos questionários com professores e alunos do curso de Letras da UFPB, para fazer esse confronto e quem sabe encontrar caminhos destoantes dos programas aqui apresentados. Enquanto isso, questionamos a ostensiva relação de obras de apoio em detrimento da leitura de obras literárias e ficamos nos perguntando: será que o nível de exigência solicitado pelas bibliografias corresponde ao leitor que está no curso de Letras? Até quando nossos alunos vão continuar lendo os especialistas primeiro para depois acreditar que são capazes de ler obras literárias? Esperamos que as respostas dos questionários nos revelem outros percursos do ensino de Literatura no curso de Letras, confirmando a defasagem dos planos de ensino de literatura ora estudados e analisados.



CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO DOCENTE: os professores e os alunos do curso de letras da UFPB

A contextualização da pesquisa é muito relevante e ajuda a esclarecer os pontos de partida e chegada que o pesquisador procura definir e alcançar. Assim, retomamos o mesmo caminho metodológico, em que buscamos reunir na forma de questionários um conjunto de informações a respeito do ensino de literatura no nível médio, porém, agora no curso de Letras da UFPB, focando o ensino de literatura e a formação de professores.

A partir dessa situação, procuramos investigar a formação do professor de literatura no curso de Letras da UFPB, quais suas concepções e práticas de ensino que colaboram nessa formação docente e como a disciplina de literatura brasileira se insere nesse movimento de contribuição aos conteúdos e metodologias para o ensino médio. Entremeadada a essa questão, surgem outras perguntas: como os alunos absorvem e apropriam-se desses conhecimentos (específicos e pedagógicos) no curso de literatura? Como se realiza a transposição didática desses conhecimentos? Será que o docente universitário conhece concepções da didática, das novas orientações curriculares do ensino médio para discutir e orientar seus alunos nessa formação? Enfim, várias questões estão formuladas nos



questionários aplicados aos professores e alunos do curso de Letras da UFPB, como poderemos ver logo a seguir.

Nossos critérios para a seleção do grupo de alunos foram basicamente três: primeiro, reunir sujeitos da pesquisa que cursaram pelo menos duas disciplinas de Literatura Brasileira; segundo, que tivessem realizado mais de cinco períodos, ou seja, metade do curso, e, por último, alunos que estavam no currículo novo e alunos que pertenciam ao currículo antigo. Neste caso, os alunos estavam realizando o estágio, portanto, em final de curso. O total de alunos envolvidos são 28, destes 13 pertencem ao currículo atual e 15 alunos pertencem ao currículo anterior à resolução 492/2001.

Quanto aos professores envolvidos, todos da área de literatura foram convidados, a partir de uma carta de solicitação de colaboração à pesquisa, explicamos e justificamos a importância no âmbito do curso em que estão inseridos e anexamos o questionário. Obtivemos resposta e participação de três docentes colaboradores, os quais serão denominados na pesquisa como P1, P2 e P3.

4.1 SUJEITOS DA PESQUISA: como os docentes de literatura formam seus alunos

A pesquisa realizada com os professores retoma as discussões explanadas desde o início dessa obra, em que as questões de literatura, ensino e formação de professores são os principais aspectos problematizados. Nesse sentido, as questões elaboradas aos professores procuram seguir o seguinte roteiro: a formação do professor e o confronto



com os currículos atuais (questão 1 e 2); as referências bibliográficas em uso nas aulas e os motivos da escolha (questão 3); a função da literatura no curso de Letras e no ensino médio (questão 4); um bloco de questões vinculadas ao curso de Letras e suas alterações e sua correlação com o ensino médio (questões 5,6 e 7); e, por fim, opinião do professor a respeito dos discursos atuais sobre o possível desaparecimento da literatura (questão 8).

Com essas questões, será possível verificar o posicionamento dos professores, sua opinião e avaliação do curso, suas concepções e metodologias a respeito do ensino de literatura no curso de Letras e, principalmente, seu engajamento e postura em relação à formação de professores de Literatura, isto é, seu compromisso com a educação básica.

As duas primeiras questões caracterizam os três professores que participaram da pesquisa; são elas: primeira, quais as literaturas que leciona constantemente no curso? Qual destas literaturas faz parte de sua especialização? Segunda questão, o ensino de literatura na sua formação docente foi diferente dos programas atuais? O que mudou? Quais as principais transformações que ocorreram entre a sua formação e a atual? Deste modo, verificamos que todos eles ministram aulas de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura, com mestrado e Doutorado na mesma área de atuação. Todos são professores que atuam nas principais disciplinas específicas do curso de Letras da UFPB. Nessas questões, procuramos saber sobre a formação do professor universitário (sujeitos da pesquisa) e a transformação ou não do ensino de sua época e o atual. Curiosamente temos três respostas diferentes, mas por vezes sincrônica.



Por exemplo, o P1 percebe-se como alguém que nunca se prendeu às amarras da teoria literária, afirmando que “teoria em excesso, creio, afasta os alunos da poesia, do conto do romance, da novela”, e, ainda mostra-se atualizado com as leituras, pois cita a obra **Literatura em Perigo** (2010), de T. Todorov, talvez condutora de sua visão crítica a respeito do ensino de literatura. Por outro lado, o P1 não respondeu satisfatoriamente a questão porque não confronta sua formação com os programas atuais.

O professor 2 (P2) justifica as mudanças de sua formação para a atual a partir da concepção de que a literatura tem uma relação direta com a sociedade e, portanto, as transformações sociais ocasionam as mudanças nos conteúdos, porém não menciona quais os conteúdos que se alteraram. Conclui o professor que esta correlação entre sociedade e literatura faz com que esta última funcione como “um termômetro que avalia essas mudanças representando-as e ou questionando-as” (P2). Podemos dizer que este professor também não atende o objetivo da segunda questão, no entanto, expressa sua afiliação teórica às discussões de origem marxista e, através disso, podemos deduzir que suas aulas sigam um roteiro de contextualização das obras a partir do reflexo social que as obras literárias espelham, dando continuidade a um trabalho bastante reconhecido na Academia desde Antonio Candido.

Por sua vez, P3 mostra a consolidação da formação Acadêmica em sua atuação, isto é, reproduzindo a mesma formação na sua prática. Ele explicita seus estudos na Pós-Graduação, evidenciando a importância dessa fase para sua formação docente:



No mestrado fiz duas disciplinas que, para a minha formação como professor, foram muito importantes: uma sobre Graciliano Ramos e a outra sobre as relações da vanguarda histórica com o modernismo brasileiro. *Foram conteúdos que utilizei, e ainda utilizo, de forma mais ampliada, em minhas aulas.* Em meu doutorado, (...) pesquisei as relações entre literatura e história e questões teóricas sobre o romance histórico (...) *Minhas preocupações sempre foram com a linha teórica Literatura e Sociedade. Não vejo, portanto, que mudou muita coisa em relação ao que pesquisei e/ou aprendi nas minhas pesquisas de mestrado ou doutorado e o que ensino agora. O método de abordagem dos textos tendem a ser o mesmo.* (P3, grifos nossos)

Depreende-se das respostas dos professores que todos eles não se fixaram ao questionamento, talvez porque isso levaria a uma reflexão complexa entre a trajetória de sua formação acadêmica e o percurso enquanto docente universitário, ou seja, precisariam recuperar um tempo distante e pensar sobre sua atuação profissional no curso de Letras, uma auto-avaliação que exige uma entrega, uma submissão a si mesmo sem receio de encontrar as falhas e os erros humanos que cometeram nesse caminho.

Considerando as respostas obtidas, em um primeiro momento já podemos constatar que os professores não articulam teoria com a prática. Os P2 e P3 deixam explícita sua opção teórica na abordagem dos textos literários, enquanto P1 não aprisiona o estudo à teoria, mas podemos nos questionar: então, como ele planeja essas discussões? Eis o



que queremos compreender nas próximas questões. Também percebemos na resposta do P3 que para ele nada mudou, há uma continuidade entre o que aprendeu na Pós-graduação e o que ele aplica na sala de aula, isto é, a mesma coisa. Sentimos nesta resposta a confirmação de métodos e abordagens que são reproduzidos em “efeito dominó” até chegar ao ensino médio. Então nos perguntamos: será que para esse professor não há nada para se dizer “de novo” em relação a Graciliano Ramos? Será que os alunos não realizam leituras diversas e renovadas da obra do escritor? Será que não é possível validar outras práticas de leitura que não seja somente pela pesquisa? Enfim, onde encontramos a valorização dos discursos que se intercalam entre a pesquisa, o ensino e a extensão e, principalmente, entre alunos e professores?

Que autores (teóricos, críticos e literatos) normalmente você indica em suas aulas de literatura? Por quê? Esta questão (n. 03) denota as escolhas bibliográficas dos professores para o planejamento e realização de suas aulas. Certamente, essa seleção de teoria, crítica e literatura indicará a preferência e a vinculação dos professores com suas formas de abordagem teórica e metodológica no ensino de literatura, e, também a confirmação ou não das referências bibliográficas indicadas nos planos de ensino, revisados anteriormente. Desse modo, em grande parte, detectamos a manutenção das bibliografias dos planos de ensino quando o P1 cita autores como Antonio Candido, Affonso Romano de Sant’Anna, Alvaro Lins e Massaud Moisés, além de alguns formalistas, apontando a tendência para aulas de caráter teórico com menção a autores bastante consagrados na teoria e crítica literária. Esse mesmo professor chama a atenção para uma de suas escolhas ao escrever:



“Pasme! - Massaud Moisés, pois este, embora execrado por muitos, ensina os fundamentos da Literatura, o feijão com arroz”. Cremos que esta alusão ao dito popular está relacionada à questão dos problemas culturais brasileiros denunciados por Osman Lins na década de 60, ou seja, os alunos continuam com carências de leitura e por isso, para este professor é necessário começar por leituras simples sobre literatura porque pouco ou nada sabe sobre o assunto.

As indicações citadas pelo P3 confirmam a relação de títulos citadas nos planos de ensino de Literatura Brasileira. O professor enumera vários autores reconhecidos no meio acadêmico como Antonio Candido, Alfredo Bosi, Anatol Rosenfeld, Norman Friedman e René Wellek e Austin Warren, todos do campo da teoria e da historiografia e presentes há mais de três décadas em programas de Literatura, evidenciando mais uma vez que o professor não adota leituras contemporâneas que realizam abordagens mais consonantes à atualidade. Essa assertiva confirma-se mais ainda, quando são arroladas as obras de ficção que o professor indica para leitura em suas aulas de Literatura Brasileira I e V, como Pe. Antonio Vieira, Gregório de Matos, José de Anchieta, Machado de Assis, Julio Cortazar, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e ficcionistas contemporâneos como Moacyr Scliar, Luiz Vilela e André Sant’Anna. De acordo com o professor, essa seleção de autores ocorre por sua preocupação “em representar a sociedade brasileira, do passado e do presente”.

Através dessas escolhas podemos comprovar que dois professores consideram importantes as contribuições de Antonio Candido, reafirmando nossa pesquisa e as análises até



aqui explicitadas. Contudo, outros enfoques teóricos aparecem entremeados aos consagrados autores de teoria da literatura. Conforme a P2, suas pesquisas no doutorado em Literatura Comparada fizeram com que diversificasse os conteúdos propostos na sua disciplina. Essa variação decorre, de acordo com a professora, das discussões mais recentes, provenientes dos centros europeu e norte-americano, isto é, os conteúdos passam a ser examinados e “relacionados aos estudos pós-coloniais e discussões sobre raça e gênero”. Para tal, a professora cita Hommi Babha, Gayatri Spivak, Jean Baudrillard e Mikhail Bakhtin, todos escritores que surgem como inovações a partir dos anos 80 e 90, do século XX, alavancando temas que constituem o novo paradigma para o século XXI, tratar de minorias e identidades nas diversas culturas.

Neste caso, surge na resposta de P2 uma incongruência com os planos de ensino ligados à Literatura Brasileira, apesar de a professora dizer que “os livros estão propostos de acordo com os conteúdos programáticos”. Não vimos nas referências bibliográficas qualquer menção a esses estudos e também não detectamos nas ementas ou propostas de ensino o objetivo de tematizar questões de raça e gênero. Essa situação nos leva a inferir que alguns planos de ensino estejam defasados quando confrontados com as falas dos professores ou pouco expressam a realidade do que ocorre na sala de aula, mostrando que os professores nem sempre seguem as diretrizes do PPP ou, então, aderem ao ementário com compreensão diversificada. Entretanto, apesar da contradição apresentada, a P2 denota um avanço quanto às indicações teóricas, inserindo questões contemporâneas para o estudo do literário.



Considerando o conjunto de respostas a respeito das indicações bibliográficas e os motivos da seleção, percebemos que há a permanência de estudos da Literatura Brasileira pelo viés teórico e não prático das disciplinas. Os professores ainda não conseguem estabelecer leituras relacionadas à transposição didática e não demonstram como isso pode ocorrer na prática, via referências bibliográficas.

Nos capítulos anteriores, discutimos a função da literatura na educação básica a partir das orientações oficiais do ensino de literatura, dos teóricos que abordam a questão e também obtivemos dos professores do ensino médio a visão sobre tal assunto. Assim, solicitamos dos professores universitários que também relatassem qual a função da literatura no curso de Letras e no ensino médio (questão 4), o que prontamente foi respondido pelos professores 1 e 2 com as seguintes afirmações: “o principal objetivo de quem ensina literatura é procurar fazer com que os alunos gostem de literatura” (P1), e “Para os dois níveis – Instigar o interesse dos alunos à leitura de obras literárias objetivando despertar a capacidade crítica” (P2).

Ao analisarmos a opinião dos professores, encontramos alguns pontos para reflexão: primeiro, são absolutos em manifestar que o ensino de literatura tenha como objetivo a formação de leitores, com capacidade crítica, talvez o que denominamos de leituras competentes; e, com isso, revelam uma postura que se harmoniza com o pensamento das discussões até aqui realizadas. De fato, nos parece que este tenha sido o esforço de todos que trabalham com a leitura e a literatura, isto é, transformar os alunos em



leitores e, sobretudo, fazê-los gostar de ler obras literárias. Todavia, os objetivos dos planos de ensino não exprimem esse posicionamento, pois não constatamos a menção sobre o gosto, a crítica e a formação de leitores e sim objetivos específicos ligados a historiografia e a teoria literária, com raras exceções à crítica.

Já a resposta do P3 ficou mais focada na relação com a disciplina de literatura, isto é, não abrange o curso de Letras e o ensino médio.

Ajudar os alunos à compreensão de textos literários, naquilo que diz respeito à estética (forma ou construção da linguagem) e ao conteúdo. Ajudar a partir de métodos que aprofundem efetivamente o entendimento do texto, que busquem dar conta de suas várias facetas. O método que deve ser priorizado é aquele que verticalize a leitura de um texto-chave, que faça relações desse texto com a história, tanto das formas literárias como de fatos sociais. A leitura apressada e de muitos textos é improdutiva e imprópria para jovens alunos. Já a leitura detida ou, repita-se, verticalizante, rende bem mais.

Destacamos nesse ponto de vista a preocupação do docente em realizar um trabalho que desenvolva a leitura compreensiva do texto literário, mas detida na relação histórica entre forma e conteúdo, portanto, uma visão com base teórica na leitura do texto. Além disso, privilegia o contexto de produção, ao dizer que a relação com a história deve constituir-se no vínculo com “as formas literárias



como de fatos sociais”. Também é perceptível o método que o professor utiliza em suas aulas, ao definir a opção por leituras “verticalizantes”, realçando a seleção de poucas obras para fazer a leitura mais apurada, isto é, uma leitura associada ao conteúdo e a forma.

Os professores são conscientes quanto à função da literatura na formação de leitores, inclusive os conduzem a leituras críticas através de teorias e interpretações, o que é prática cristalizada na Academia. No entanto, não revelam como essa função pode ocorrer no ensino médio, com um público que almeja uma diversidade de coisas para sua vida e que muitas vezes não está na literatura.

Outro destaque nosso é o vínculo dessas respostas com o que pensam os professores do ensino médio. Estes mostraram-se empenhados em discutir a questão com mais afinco e propuseram duas funções: o gosto e a formação do leitor, aproximando-se dos professores P1 e P2 do curso de Letras; e o reconhecimento dos estilos de época via a exploração da linguagem literária (historiografia), mais distante das respostas obtidas na Academia, porém, com traços muitos próximos ao que o P3 explicitou na sua opinião. Depreendemos dessa correlação um discurso que se manifesta entrelaçado aos professores de Literatura e que se dissemina não necessariamente via a formação inicial no curso de Letras, pois é muito provável que essas crenças sejam constituídas ao longo da trajetória profissional, portanto, conhecimentos advindos da experiência e das interações estabelecidas na profissionalização docente, e, inclusive, das releituras que circulam informalmente sobre os documentos oficiais.



As próximas questões pertencem ao bloco que aborda as diretrizes curriculares do curso de Letras e sua correlação com o ensino médio. As perguntas estão dispostas da seguinte maneira: questão 5) Você acredita que as novas diretrizes curriculares dos cursos de Letras (pautadas pela Resolução 492/2001) melhoraram as condições de formação do professor de literatura? Como e por quê? Questão 6) A respeito dos PCNEM e das novas diretrizes curriculares para o ensino médio, qual a sua opinião, especificamente, no que concerne a literatura? Você os discute em algumas das literaturas trabalhadas em sala de aula? E, por fim, pergunta 7) Por último, você concorda que o ensino de literatura está em crise? A crise é da leitura literária, da formação de leitores, do baixo nível cultural dos alunos? Enfim, o que pensa sobre esses discursos?

Nesse grupo de perguntas, buscamos observar a familiaridade dos professores a respeito dos documentos orientadores do curso de Letras, em especial os direcionados à literatura, e do ensino médio, a partir da exploração dos PCNEM em suas aulas. Assim, o que encontramos é uma situação lamentável, visto que os professores explicitaram sua inobservância e desprezo em relação a estes documentos. Há indicações claras que os professores não participaram da discussão do PPP do curso de Letras por convicção de que as diretrizes não mudam em nada a formação do professor ou porque não desejam mudar suas práticas, deixando isso para novas gerações. Nesse sentido, ressaltamos algumas afirmações provenientes do questionamento sobre a possibilidade das diretrizes do curso de Letras terem melhorado as condições de formação do professor de literatura:



Pra ser sincero, torço o nariz para a burocracia. Não é uma resolução que vai transformar um professor medíocre num bom professor. (P1)

Não. Porque normalmente a grande maioria dos alunos que ingressam no curso de Letras não possuem o hábito da leitura. Que, supostamente deveria ter sido criado antes de ingressarem na Universidade. (P2)

Não conheço bem essas novas diretrizes. De todo modo, não notei mudanças substanciais na formação do professor de literatura no país. (P3)

Acompanhando as assertivas dos professores, podemos afirmar que a formação do professor de literatura no curso de Letras permanece inalterável, ressalvadas possíveis exceções. Os professores desconhecem os textos legais e pouco acreditam nessas orientações, preferem manter suas aulas arraigadas na experiência prática dos anos de magistério, configurando um processo lento para as mudanças e delegando aos mais novos essa responsabilidade.

Entre as respostas obtidas, ressurgiu o discurso citado comumente, isto é, o problema da falta de leitura dos alunos e mais uma vez a culpa é lançada para o ensino médio, eximindo-se da obrigação de formar o professor em sua instância. Afinal, no ensino médio, muitos dos nossos alunos não vislumbram a carreira do magistério e quando entram no curso de Letras esperam que a formação os profissionalize. Portanto, não adianta continuar reproduzindo o discurso da falta de hábito de leitura dos nossos alunos, até porque a pesquisa com alunos do ensino médio no capítulo anterior



demonstrou que eles leem, talvez não aquilo que é idealizado pelo professor de Literatura na Academia. Neste caso, cabe a nós professores universitários encontrar alternativas para mudar esse quadro, refletindo com os alunos a problemática da leitura e do ensino de literatura no ensino médio para não reforçar a continuidade dos mesmos procedimentos didáticos naquele nível, propiciando aulas que tratem da teoria e da transposição didática para o ensino da leitura literária.

Ainda neste mesmo bloco de questões, fica evidente o desconhecimento dos PCNEM e a falta de junção entre teoria e prática, bem como a articulação com o ensino básico. Ao serem indagados sobre os PCNEM e o uso destes nas aulas que ministram, os professores P1 e P3 optaram por afirmar que desconhecem o assunto e não os debatem em sala de aula, enquanto que P2 optou por responder da seguinte forma:

Às vezes são mencionados a omissão de obras literárias clássicas da literatura brasileira no ensino médio. Ao omitirem obras relacionadas ao nosso contexto histórico-cultural estamos omitindo traços da nossa memória social e coletiva. O necessário seria um *treinamento de professores do ensino médio* com o objetivo de lerem contemporaneamente essas obras e não afastá-las desse propósito. (*grifos nossos*)

A situação destacada por P2 destoa das orientações dos parâmetros curriculares. Vimos anteriormente que, após várias reformulações, o documento de 2006 determina os estudos literários a partir de obras clássicas da Literatura



Brasileira, privilegiando o cânone exatamente na perspectiva apresentada. O “treinamento” com os professores do ensino médio pode ser via trabalhos de extensão e pesquisas da Universidade, caso não haja trabalhos de formação continuada com estes docentes, afinal esse é o papel de contribuição e responsabilidade social que a Academia deve oferecer a comunidade. Sabemos que são inúmeras as possibilidades de viabilizar esse canal de comunicação com o sistema de ensino básico. Incentivos para projetos que alavanquem a qualidade do ensino e qualifiquem à docência não tem faltado na esfera do ensino superior e nos investimentos governamentais.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA: como os alunos se tornam professores

O questionário aplicado aos alunos procurou mapear questões que também foram discutidas com os alunos do ensino médio, como o gosto pela leitura, a formação de leitores e o ensino de literatura. Sobretudo, buscou traçar e debater aspectos da formação inicial de professores de literatura no curso de Letras, já que são estudantes da Licenciatura e, portanto, futuros docentes da área. Assim, foram elaboradas treze (13) questões, as quais podem ser agrupadas em quatro blocos: o leitor e a formação literária; o ensino de literatura na escola e na Universidade; a Literatura Brasileira no curso de Letras e a formação de professores; e o conhecimento sobre as orientações e diretrizes legais sobre a formação de professores e o ensino de literatura na educação básica.



O questionário procurou abarcar temas que contemplassem a interlocução com o ensino médio e o diálogo entre currículos vigentes no curso de Letras da UFPB, além de tratar de assuntos que estavam presentes também no questionário dos professores. Com isso, queremos completar as informações e a análise dos dados sobre o ensino de literatura e a formação de professores, a fim de fecharmos as partes propostas em nossa investigação e traçarmos as considerações finais sobre o tema levantado.

Desse modo, faremos a abordagem pelos tópicos apontados nos blocos de questões acima delineados. Começaremos pelas respostas dos alunos do currículo antigo, anterior a resolução 492/2001, e, posteriormente, passamos à discussão e a análise dos questionários dos alunos pertencentes ao currículo em vigência (2006), no curso de Letras da UFPB. Aproveitamos neste momento para confrontar e analisar as possíveis mudanças de enfoques entre as respostas dos alunos dos dois currículos, uma vez que estamos diante de uma reformulação de proposta curricular.

O primeiro bloco de questões compreende a formação de leitores e o ingresso na leitura literária, por isso, as perguntas elaboradas para essa temática são as seguintes: 1) É leitor (a) de obras literárias? Cite algumas que você leu e foram interessantes. 2) A escola propiciou seu ingresso no universo da leitura literária e o gosto por esta leitura? 3) Se não foi a escola, como isso aconteceu em sua vida?

Inicialmente, destacamos que todos os sujeitos envolvidos se disseram leitores, ao contrário do que aparece nas respostas dos alunos do ensino médio e contradizendo o



que os professores universitários constatarem a respeito deles. Os estudantes assumem a postura de leitores e a consciência da leitura, em oposição à ideia de que não leem, e, nesse sentido, a problemática se instala nos modos de ler, no tempo dedicado a leitura e no que se define o que é ser leitor.

Quanto à leitura literária, entre os sujeitos da pesquisa, apenas dois disseram não serem leitores habituais de obras de ficção, evidenciando que quase 100% leem textos literários. A discrepância com o ensino médio é maior, pois entre os jovens da escola secundária menos de um terço dos entrevistados gostavam de ler obras de literatura. Atribuímos esse contraste ao fato de que os ingressantes no curso de Letras já são perfilados com a proposta da formação docente que se espera deles, isto é, professores de Língua Portuguesa e Literatura, que tem como pressuposto básico a leitura e, portanto, leitores, enquanto que os alunos do ensino médio ainda não estão pressionados, necessariamente, por um compromisso com a profissionalização.

Na primeira questão, também foi solicitado que citassem algumas obras interessantes que haviam lido, para que pudéssemos também delinear o perfil desse leitor, acadêmico de Letras. Observamos que os alunos destacaram obras que certamente leram durante a graduação, pois grande parte são títulos do cânone da Literatura Brasileira, principalmente pertencente ao século XIX e XX (Romantismo, Realismo e Modernismo). A obra mais referenciada foi **Dom Casmurro** e na sequência aparece **O Cortiço**. Com menos frequência aparecem os seguintes títulos: *Grande Sertão: Veredas*, *Macunaíma*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Luzia-homem*, *O Bom Crioulo*, *Fogo Morto* e *Budapeste, Morte*



e vida Severina, Clara dos Anjos, A morte de Quincas Berro d'água, Os sertões, Vidas Secas, Moleque Ricardo, Quincas Borba, Esaú e Jacó, Senhora, A Bagaceira e O Ateneu.

Além de romances, foram citados alguns títulos de contos brasileiros como *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector; *Manoelzão e Miguilim*, de Guimarães Rosa; *O cobrador e O buraco na parede* de Rubem Fonseca. Notamos, mais uma vez, nessas referências, o vínculo com as disciplinas estudadas no curso, nesse caso a Literatura Brasileira V, em que o programa de ensino abarca e compreende o estudo de autores da literatura contemporânea. Retomando o plano de ensino da disciplina, destacamos que o conteúdo programático apresenta como pontos de discussão: A re-criação da linguagem e alteridade em Guimarães Rosa; Vozes Femininas e questões de gênero: Clarice Lispector; e, Literatura pós-64, política e violência urbana em Rubem Fonseca.

Outra comprovação de que os alunos apontaram apenas leituras do curso está na passagem em que um dos alunos afirma “No período do curso eu já li obras de Machado de Assis (contos, crônicas e romances), outro autor Adolfo Caminha (O bom crioulo), *Luzia-homem, A Bagaceira, Macunaíma* e por último *Budapeste*”. Com isso, verificamos que nossos alunos são leitores a partir das leituras obrigatórias do curso, pois raros foram aqueles que saíram do roteiro de obras que o curso de literatura brasileira oferece na Licenciatura em Letras. Somente um acadêmico declarou o fascínio por outras leituras que não aquelas reproduzidas pelos planos das disciplinas no curso. De acordo com esse aluno suas leituras são: *Crime e Castigo, Madame Bovary, Fausto, Dom Casmurro,*



Cavalo Perdido, de Felisberto Hernandez; *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato.

Desse modo, é possível concluirmos que os alunos perdem, inclusive, sua espontaneidade, pois não podem ser considerados leitores autônomos que realizam escolhas para além do curso. Cremos, inclusive, que essa denominação de leitores é bastante relativa. Praticamente todos estão presos a leituras indicadas e autorizadas pela Academia e não buscam ampliar o repertório de leituras como contraponto para uma discussão mais ampliada da Literatura. Outro destaque negativo, nesse percurso, é o fato de que aparece expressivamente a leitura de narrativas, demonstrando que os alunos não tem apreço pela leitura da poesia. Apenas um aluno citou seu interesse por autores como Manoel Bandeira e Fernando Pessoa. Afora isto, também percebemos a pouca referência a autores estrangeiros, apenas Balzac, Eça de Queiros, Umberto Eco e Edgar Alan Poe foram citados. Também sentimos a ausência das literaturas Hispano-Americana e Africana nas vozes dos alunos, e, talvez isso tenha ocorrido porque são componentes curriculares que pertencem à parte optativa e diversificada.

Enfim, os alunos mostraram a falta de estímulo para outras leituras que não aquelas indicadas pelo curso. A única surpresa para nós, além do aluno que mencionou leituras clássicas universais, citada acima, foi à alusão a obra **Hollywood**, publicada na década de 60, pelo escritor alemão Henry Bukowski, a qual não pertence ao circuito de leituras canônicas. Assim, observamos que no grupo apenas dois alunos expandiram seus horizontes de leitura e apresentaram outros universos literários, os demais



ficaram restritos à oferta da Academia e, certamente, irão reproduzir no ensino médio. A propósito, as indicações dadas pelos alunos do ensino médio, no capítulo II, ratificam essa transferência de títulos, contudo, estes estudantes demonstraram muito mais liberdade em suas escolhas do que os acadêmicos de Letras.

As questões de número 2 e 3 completam a descrição dos alunos de Letras quanto a sua formação de leitura e aos elementos responsáveis por essa construção, principalmente, o papel que a escola pode ter nesse processo. Assim, a maioria dos entrevistados atribui à escola a função de incentivá-los a leitura, destacando a figura do professor como parte fundamental nessa formação, independente de ser da área da Literatura. Essa mesma constatação foi feita no ensino médio, em que os alunos pesquisados imputam grande importância ao trabalho do professor no incentivo à leitura.

O espaço da biblioteca na escola é outro elemento que ajuda a motivar o encontro do leitor com o livro, vejamos o que um dos entrevistados recorda:

A escola propiciou um contato com o universo da leitura, por meio de uma biblioteca que tinha muitas obras, também um professor de matemática influenciou no gostar da leitura. “O menino do dedo verde” foi uma das obras recomendadas por esse professor.

Por outro lado, parte dos alunos, confere o estímulo à leitura ao trabalho realizado em casa, na família: “Meu interesse (quase obsessão, confesso) por literatura e reflexo da influência que recebi no ambiente familiar. Claro que a



Universidade aguçou e refinou esse interesse também”. Vale ressaltar que este depoimento pertence ao mesmo aluno que apresentou um rol de títulos da literatura clássica universal, destoando do perfil dos demais colegas. Ainda, outras declarações mostram que foi a família e a presença de livros em casa que fomentou o interesse pela leitura.

Assim, a parceria entre família e escola é indispensável no processo de formação do leitor, à Universidade caberia apenas aprimorar o gosto e os critérios de seleção dessas leituras. Entretanto, apesar da escola ter sido responsável por essa formação, os acadêmicos revelaram-se leitores de obras obrigatórias para o estudo das disciplinas, ficando a pergunta: e se não fossem obrigatórias essas leituras, os alunos estariam lendo literatura?

O segundo tópico abordado no questionário é a convergência entre a literatura na escola e na universidade, destacando o ensino nesses espaços. Assim, as perguntas para este bloco são: 4) Você acredita na importância da literatura na escola? Por que ensinar literatura? O que é ser professor de literatura? 5) Quais as literaturas que já cursou na Universidade? Como estas literaturas foram apresentadas a você? É diferente da literatura no ensino médio? Como está sendo este contato?

Os alunos acreditam que a relevância do ensino de literatura está na formação do leitor crítico, que se encontra imerso em uma sociedade, onde é chamado a participar. Nas demais respostas, detectamos o mesmo raciocínio, porém associados ao estímulo à criatividade e imaginação que o texto literário pode oferecer. Ainda, um dos entrevistados mencionou o texto *O direito à literatura* de Antonio Candido



como expressão da função social que a literatura tem e, portanto, compartilha com essa ideia.

Observadas as respostas e confrontados com o que pensam os alunos do ensino médio, verificamos que há mudança na concepção da importância da literatura quando ingressam no curso de Letras. Para os alunos universitários, reside na formação do leitor, enquanto que para os alunos do secundário a disciplina está atrelada ao conteúdo, isto é, vinculada a historiografia literária, conhecendo obras e autores importantes. Entretanto, quando os acadêmicos são solicitados a responder sobre as diferenças entre a literatura estudada no curso de Letras e no ensino médio, verificamos que o resultado das respostas justifica o pensamento do estudante do secundário. Isto é, para conhecer a história, os períodos e os autores mais importantes da literatura, porém, na Academia, é de forma mais complexa. Vejamos as afirmações dos acadêmicos:

[...] Em sua maioria, com aulas expositivas e dialogadas, por meio de textos literários e teóricos. Penso que a diferenciação da literatura no ensino médio e no curso de Letras é apenas a forma de abordagem, pois estudamos nos dois níveis a periodização literária.

[...] são apresentadas a partir da compreensão do período histórico vivenciado e das obras dos principais autores.

Achei, com raras exceções, insuficiente e pobre o método (abordagem dos professores). Sinceramente muitos professores não faziam nada muito diferente do ensino médio.



As informações dadas pelos alunos se coadunam com os planos de ensino do curso de Letras da UFPB. De fato, é perceptível que as literaturas são apresentadas de acordo com a periodização, e isso evidencia a correlação com o ensino médio, que segue a mesma estrutura de conteúdo programático. Além disso, reforça a forma como os alunos percebem esse ensino e como acabam perpetuando nas escolas de ensino médio, mesmo que tenham consciência de que seu principal objetivo seja a formação do leitor competente e crítico, capaz de agir na sociedade.

Outro ponto procedente dessa questão é a postura do professor na Universidade. Embora os alunos acreditem que o professor de literatura precisa conhecer as obras, a cultura e a didática para transpor o conhecimento, vimos que alguns estão descontentes com a prática do professor universitário. Detectamos que os alunos se sentem cerceados na opinião em sala de aula. Segundo as respostas, afirmam que lamentam a imposição das leituras dos críticos que o professor realiza sobre as obras, não deixando os alunos explanarem e fundamentarem seu ponto de vista ou afirmar-se como leitor.

Decorrente da quinta pergunta, sobre o ensino e a formação de professores, notamos que os alunos praticamente não responderam o questionamento, e, entre os poucos que emitiram seu pensamento, ficou evidente que não sabem muito sobre o assunto. Isso ficará mais irrefutável nas próximas questões que compreendem o terceiro bloco de nossa análise, a literatura brasileira no curso de Letras e a formação de professores.

Iniciaremos pela abordagem sobre as literaturas cursadas ao longo do curso. Aquelas que despertaram



interesse segundo os estudantes. A forma como foram apresentadas, as bibliografias teóricas e literárias, as leituras realizadas e as formas de trabalho do professor em sala de aula. Assim, as perguntas são: 6) Entre as literaturas que já cursou, qual foi a mais interessante ou que lhe chamou a atenção? Por quê? 7) Quais as obras literárias que leu nos programas das disciplinas? Como foram trabalhadas as leituras dessas obras em sala de aula? 8) Foram utilizadas críticas literárias, teorias ou história da literatura para discussão das obras? Cite algumas das bibliografias indicadas para o estudo das obras.

De acordo com os alunos, a melhor literatura cursada em sala de aula foi a contemporânea, que para eles está mais próxima da realidade em que vivem. A maioria não soube esclarecer e justificar sua escolha. Quanto às obras literárias que leram durante o curso, identificamos a semelhança da resposta com a questão de número um, em que citaram as obras literárias que leram. Essa igualdade na resposta acaba corroborando nosso ponto de vista, colocado anteriormente, isto é, de que os alunos não são exatamente leitores suficientemente competentes para fazer escolhas espontâneas, de acordo como seu interesse, prazer ou curiosidade, pois acabam se reportando as leituras exigidas pelo curso de literatura brasileira durante a graduação. Desse modo, a relação de obras que leram durante o curso ficou assim: *Fogo morto, Luzia-homem, Macunaíma, Bom crioulo, Dom Casmurro, Vidas Secas, Budapeste, Amor de Perdição, O Primo Basílio, A moreninha, O cortiço, Morte e Vida Severina, Grande Sertão: veredas, Menino de Engenho, Jubiabá, Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres, A morte e a morte de Quincas Berro D'água.*



As formas de apresentação e estudo dos textos literários são bastante recorrentes na Academia e, portanto, não foi muito diferente o que constatamos nas respostas dos alunos. Normalmente são encaminhadas as leituras, sendo obrigatória apenas a leitura de uma obra literária, quando não apenas um capítulo, conforme o relato abaixo:

Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres de Clarice Lispector. Lemos alguns capítulos fazendo a interpretação dialogada depois, na prova, fizemos a dissertação sobre o capítulo que julgamos mais interessante. A morte e a morte de Quincas Berro D'água, da mesma forma. (...) trabalho de pesquisa do contexto histórico, vida e obras do autor e outros.

Além dessa metodologia também há a apresentação de seminários, a produção de monografia, ensaios, artigos, resenhas, fichamentos e as aulas expositivas. Constatamos, a partir disso, que não há presença de inovações metodológicas, inclusive os trabalhos realizados com os livros seguem a orientação da pesquisa, pois sempre são estudados pela perspectiva teórica. Eis o que os alunos disseram em várias questões:

Li apenas uma obra: *Jubiabá*, na qual fiz uma crítica.

Literatura Brasileira V. Porque através do seminário que apresentei, aprendi muito com o Pós-modernismo de Guimarães Rosa.

Literatura Brasileira III. O foco do trabalho foi o livro *Dom Casmurro*. Foi um estudo sistemático que resultou em uma monografia.



Outras questões comprovam a prioridade dada aos estudos teóricos e críticos em detrimento da leitura da obra literária. Os professores concedem maior importância às leituras autorizadas, principalmente de Antonio Candido, que domina as respostas dos alunos e depois Alfredo Bosi, Norman Friedman, Paul Zumthor, Jorge Luis Borges, Silviano Santiago, Terry Eagleton, Roberto Schwarz e Massaud Moisés. Ao confrontarmos as respostas com os planos de ensino, observamos que de fato coincidem com a proposta dos professores pesquisados. Portanto, há a permanência de bibliografias bastante reconhecidas no campo da crítica, assim como a recorrência do cânone literário nas aulas de literatura brasileira.

Outras respostas confirmam a tendência da pesquisa e do estudo teórico nas aulas de literatura do curso de Letras da UFPB, vejamos:

Os professores de literatura se limitam a expor e discutir os conteúdos literários, mas nunca abordaram metodologias de ensino ou práticas de ensino na sala de aula.

Não há qualquer abordagem de metodologia de ensino de literatura na formação do professor.

Nas disciplinas utilizamos críticas literárias e teorias. Tivemos como bibliografias a “Dialética da colonização”, de Alfredo Bosi e “A educação pela noite”, de Antonio Candido.

Por último, registramos um dos depoimentos mais interessantes a respeito do ensino de literatura brasileira realizado no âmbito da UFPB:



Nas literaturas brasileiras, portuguesa e latina, os professores não abordaram metodologias, nem práticas de ensino na sala de aula. Esses professores apresentavam as obras literárias e críticas de alguns autores para ocasionar discussões. Apenas na literatura infanto-juvenil houve uma preocupação com o ensino. Um exemplo que posso citar foi um trabalho com os contos de fadas. Esse trabalho consistia na leitura de um conto, a leitura de um texto teórico e também a elaboração de uma proposta para o ensino. Inclusive, na ocasião, eu e o colega aplicamos a proposta de ensino na escola em que o colega já trabalhava. Essa prática foi muito importante para a formação no curso.

A partir disso, concluímos que de fato as aulas são pautadas pelo tom bacharelesco que ainda impera nos cursos de Letras em nosso país. Por outro lado, apesar de incipiente, a prática revelada nas palavras acima mostra que há um começo para a transformação e que está sendo feito. Inclusive, não evidencia apenas como foi realizado o estudo na sala de aula, mas, sobretudo, prova-nos que o diálogo entre teoria e prática é possível e viável, tanto que os alunos aplicaram na escola.

Sem dúvida, a atividade proposta na literatura infanto-juvenil foi essencial para uma nova formação de professores. Lançou aos alunos uma nova perspectiva de se conhecer literatura na graduação, principalmente, de perceber que a literatura da Universidade está muito próxima da realidade social em que estão inseridos ou pretendem se instalar como docentes, afinal, neste caso, puderam colocar em



prática o trabalho solicitado pelo professor, o que muda significativamente o campo de visão sobre a literatura e o ensino.

Neste bloco podemos também constatar que a atividade apresentada na resposta anterior é uma exceção, pois ao perguntarmos se identificavam a inter-relação entre o ensino de literatura na Universidade com a formação de professores para o ensino básico, foram unânimes em dizer “NÃO”. Lamentavelmente, a voz uníssona em tom negativo pode ser resumida nesta resposta: “Não. A questão da formação como educador é totalmente separada da questão de análise literária”. Essa voz é significativa na resposta dos alunos, fundamentalmente, porque me faz recordar que nutria o mesmo sentimento como estudante de Letras. Além disso, porque evidencia que nada mudou nesses anos todos, inclusive, desde a pesquisa pioneira de Maria T. Fraga Rocco (1981), passando pelas pesquisas de Cyana Leahy-Dios (2001) e Vera Mazanatti (2007).

Acrescentamos a esta consideração o último ponto de discussão desse bloco de questões, apresentada nas seguintes perguntas: 9) Os professores de literatura abordam metodologias de ensino e proporcionam práticas de ensino na sala de aula? Como isso acontece? Dê exemplos. 10) Você percebe a inter-relação do ensino de literatura na Universidade com sua formação de professor para o ensino básico? Explique como você percebe isso. 11) Já houve práticas reflexivas sobre o que é ser professor de literatura? Em que momento do curso já se sentiu nessa condição? Ou, como isso vem acontecendo em sua formação?

Então, ao serem interrogados a respeito de como o curso orienta e discute práticas reflexivas sobre a ação



docente e a formação do professor de literatura, novamente comprovamos que não há discussão e reflexão a esse respeito. Os alunos são unânimes outra vez, ao responder negativamente. Suas respostas estão pautadas nesses sentimentos: “Não recordo. Não parece ser preocupação dos professores” ou “Não. Para falar a verdade sempre me senti capaz de ser professor de literatura por causa das minhas leituras e interesse pessoal e não por causa da contribuição da Universidade. Neste sentido as disciplinas de literatura precisam evoluir muito”.

De fato, em parte, parece que a vocação profissional está assentada na vontade pessoal de ser professor de literatura e isso faz a diferença na profissionalização e nas competências e capacidades adquiridas ao longo do percurso vivenciado na docência. No entanto, percebemos que, entre todos os discentes, poucos são aqueles que se identificam com a docência e, conseqüentemente, eleva nossa responsabilidade em formar e transformar nossos alunos em professores.

O último bloco de perguntas corresponde ao conhecimento que os alunos têm dos PCNs e sua aplicação no ensino básico, bem como sobre as mudanças legais do curso de Letras e da formação de professores. Assim, foram realizadas as seguintes interrogações: 12) Em alguma das literaturas cursadas já houve leitura dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ensino fundamental e médio e discussão referentes ao ensino de literatura na escola básica? 13) O curso de Letras sofreu mudanças em seu currículo e, conseqüentemente, em seu projeto político pedagógico. O que você conhece sobre estas mudanças? Como elas foram-lhe apresentadas?



Em ambas as questões outra vez os alunos responderam negativamente, isto é, desconhecem as orientações curriculares para o ensino básico, pois segundo eles, os professores da Universidade não abordam essa questão, o que corrobora as respostas dadas pelos professores também. Apenas duas respostas foram afirmativas, dizendo que o contato foi feito a partir da disciplina de Língua Portuguesa ou, então, através da Literatura Infanto-Juvenil, comprovando que as literaturas brasileiras não fazem esse debate.

Quanto às diretrizes curriculares do curso de Letras já era esperado que os alunos do currículo anterior à resolução 492/2011 não soubessem responder. Entretanto, alguns afirmaram que as alterações consistem em: inclusão da monografia; aumento de carga horária do estágio e a extinção de algumas disciplinas para introdução de novos componentes curriculares, mesmo que nunca lhe tenham apresentado essas alterações oficialmente.

Entre as respostas obtidas nesta questão, destacamos a seguinte assertiva: “Acho que se não mudar a forma de os professores trabalharem, a mudança no currículo não mudará nada”. Sem dúvida, compartilhamos com essa declaração e finalizamos com ela exatamente porque sintetiza em palavras muito simples a verdadeira face da Academia, ou seja, a transformação está no professor, na vontade política e acadêmica de querer implantar a discussão sobre a formação docente de literatura, se isso não acontecer de nada adiantará resoluções e determinações legais. Eis o que veremos a partir da discussão e análise das respostas dadas pelo grupo de alunos que estão sob o



regime do novo currículo, afinal estão mediante a uma nova formação de professores.

O novo grupo de respostas, dos alunos que ingressaram no curso após a reforma do PPP, seguirá a mesma sistemática da análise realizada. Vamos pontuar as questões mais relevantes e discrepantes entre os dados obtidos e facultamos a possibilidade de apenas registrar as semelhanças para, ao final deste capítulo, pontuar as considerações gerais.

De posse dos dados verificamos que quanto à identificação com a leitura, apenas dois alunos não se identificam como leitores. Quanto ao repertório de leituras literárias, novamente se repete a predominância da obra **Dom Casmurro** de Machado de Assis, como sendo a mais lida pelos alunos. Porém, diferentemente dos dados anteriores, ao lado da obra Machadiana está o livro **Budapeste**, de Chico Buarque. Os títulos que seguem essa lista são *Prometeu Acorrentado*, *Edipo Rei*, *Satíricon*, *O cortiço e Senhora*, como mais citados. Nesta pequena lista já podemos perceber a introdução de textos clássicos da literatura greco-latina, que no grupo de alunos do currículo antigo pouco se notou.

Apesar dessa observação, constatamos a presença de um rol maior de títulos, mais variados, porém não tão desvinculados dos programas de ensino do curso. Podemos visualizá-los ao organizarmos os títulos de acordo com o grupo de disciplinas de cada literatura, assim na brasileira as obras mencionadas são: *A Carta de Pero Vaz de Caminha*, *Lucíola*, *Capitães de Areia*, *O Ateneu*, *Iracema*, *O guarani*, *Bom crioulo*, *Quincas Borba*, *Luzia-homem*, *Menino de Engenho*, *A*



paixão segundo GH, Incidente em Antares, Comédia da Vida privada, Comédias para se ler na escola e os contos Venha ver o por do sol, de Lygia F. Telles e *Missa do Galo*, de M. Assis. Além destas, temos *Reinações de Narizinho*, que está alocada na Literatura Infanto-Juvenil, embora também faça parte de títulos de autores brasileiros.

Quanto à literatura clássica, do cânone universal, constatamos a presença dos seguintes títulos: *Eneida, Ilíada, Crime e Castigo; Rapto de Helena, Metamorfose, Hamlet, Cândido, Os irmãos Karamazov, O vermelho e o negro, A idade da razão*. Além disso, os alunos também mencionaram autores como Esquilo, Sofocles, Voltaire e Shakspeare. Percebemos que o volume de citações a respeito dessa literatura é mais expressivo que no grupo dos alunos do currículo anterior. Outra vez concluímos que as referências de leituras, citadas pelos alunos, estão diretamente ligada às disciplinas cursadas por eles até aquele período.

Outro elemento que comprova este fato é a relação de obras com outras disciplinas elencadas em semestres cursados pelos alunos, como a citação de *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, que está na Literatura Infanto-Juvenil, disciplina alocada no quarto período do curso. Ainda, as obras *Sermão da Sexagésima, Amor de Perdição e Ensaio sobre a cegueira*, que são reservadas para o estudo do programa de Literatura Portuguesa, presente no quarto e quinto período do curso.

Fora desse grupo de obras, as quais podem ser associadas às leituras obrigatórias do curso de Letras, encontramos *O Fio da navalha*, do escritor britânico Willian Somerset Maugham; *Abril despedaçado*, do autor libanês



Ismail Kadaré e o livro infanto-juvenil *Todo mundo namora menos eu*, pertencente à coleção Barco a Vapor. Por fim, destacamos a única afirmação que evidencia o prazer da leitura: “Atualmente, por prazer, estou lendo *Paraíso destruído*, de Frei Bartolomé de Las Casas”.

Nesse sentido, a formação literária e leitora dos nossos alunos fica muito aquém do que desejamos e precisamos para a formação de professores de literatura, ilustrando claramente como nossos alunos se formam e se compreendem leitores de literatura. Eles estão construindo um campo muito restrito de leituras durante o curso de Letras, pois já vimos, em afirmações anteriores, os alunos manifestarem que leem apenas uma obra ou capítulos para a disciplina, isto é, não estão sendo estimulados a ampliar o universo de leitura para além do horizonte fornecido nas disciplinas. Diríamos até mesmo que os professores universitários não conseguem despertar o interesse e a curiosidade de seus alunos em buscar outras leituras, apaixonar-se pela literatura. Fica cada vez mais evidente que os professores afastam os alunos da leitura, principalmente, quando obrigam a compreensão do texto literário apenas pelo viés da crítica por ele autorizada e aceita.

Outro ponto que complementa a formação literária do nosso aluno é o percurso realizado por ele para ingressar nesse universo. Assim, ao contrário do grupo anterior, esses alunos não atribuem à escola o principal fator de aproximação à leitura do texto literário. A escola, para esses acadêmicos, apenas direciona a leitura para o vestibular e, portanto, preocupa-se com estilos de épocas, autores, obras e resumos. Os estudantes testemunham a presença da família como principal fator de contribuição na formação de leitores, posteriormente



mencionam o professor ou até mesmo um percurso solitário. Podemos verificar isso nas seguintes afirmações:

A minha mãe é leitora assídua, quando pequena eu observava ela rir ou ficar triste enquanto lia e comecei a ler para entender por que ela ria quando lia. O primeiro livro que li, por prazer, foi *O cortiço*, por causa dela e dos seus comentários.

Por influência da minha mãe, que sempre fez muita questão em manter a estante da casa recheada de livros. Essa é a lembrança que tenho de infância. Tive oportunidade muito cedo de ter contato com bons livros, como exemplo: *O diário de Anne Frank* e *A Divina Comédia* de Dante, eu li aos nove anos.

Através do tão criticado autor Paulo Coelho, senti curiosidade de conhecer seus livros e já os li quase todos.

Então, mais uma vez estamos diante de experiências vivenciadas como um ato de amor, de paixão, de curiosidade. Vimos que esse ingresso não é tolhido, proibido e selecionado por um único ponto de vista, é um acesso gratuito, mas ao mesmo tempo cheio de intencionalidades. As mães, conscientes ou não, aproximaram o livro aos seus filhos (as), enquanto, no último depoimento foi o desejo incontrolável, a bisbilhotice que fez a acadêmica descobrir e se fascinar pela literatura. Os caminhos podem ser inúmeros, mas claro está que não pode continuar a ser a forma maçante que as escolas continuam a reproduzir o ensino, inclusive, a Universidade.



Em decorrência disso, veremos também como os alunos percebem a conexão entre a formação acadêmica, para o ensino de literatura na escola básica, e a realidade desse ensino, aplicado nas salas de aula de nível médio. Percebemos que não há discrepância entre as respostas dos alunos do currículo anterior e o grupo de envolvidos nesta avaliação, pois praticamente todos entendem que a literatura é fundamental na escola para formar leitores, adquirir conhecimentos e cultura e, por último, estimular a análise crítica. Também todos compreendem que não há muito distanciamento entre o ensino literário na universidade e no nível médio, apenas um aprofundamento maior dos livros, pois, pelos menos, em algumas disciplinas eles são lidos na sua íntegra.

O que nos chamou atenção nesse bloco de respostas foi que só a metade dos alunos manifestou sua opinião do que é ser professor de literatura, e, mesmo assim, a avaliação crítica limitou-se a afirmação de que é aquele que incentiva a leitura de forma cativante e prazerosa. Isto é, por tudo que apresentaram sobre a importância, as formas de ler, e até mesmo por já estarem na metade do curso, não souberam constituir um arrazoado com maior consistência de argumentos, evidenciando a lacuna do curso sobre o magistério.

Por fim, além das semelhanças com as respostas dos alunos envolvidos no grupo anterior (currículo antigo), constatamos que nesse grupo não houve quase preocupação em demonstrar como a literatura é apresentada na Universidade, apenas restringiram-se a mencionar que “só aumentou o grau de dificuldade” ou “do mesmo modo, mas um pouco mais



aprofundado”. Certamente, isto mostra que a literatura no ensino médio é a reprodução da Universidade, seguindo os mesmos passos da historiografia e contextualização literária. De qualquer maneira, essa é uma confirmação já percebida anteriormente e nas demais pesquisas estudadas por nós, porém, os próximos dados podem nos ajudar a ratificar ainda mais essa conclusão.

Assim, o terceiro bloco, que constitui a análise a respeito do ensino da literatura brasileira e da formação do professor no curso de Letras da UFPB virá confirmar que as mudanças pouco se realizaram e o ensino médio continua a ser o reflexo da Licenciatura, da postura e da metodologia do professor Universitário. Também será o momento de observarmos as possíveis alterações no curso de Letras em detrimento do novo Projeto Político pedagógico do curso, já que as perguntas estão direcionadas para esta questão.

Primeiramente, já vimos pela grade curricular e pelos planos de curso, que as disciplinas não sofreram muitas modificações, mantendo a mesma ementa, as obras e bibliografias em seus programas. Agora, passamos a analisar o mesmo tema, porém a partir das respostas dos alunos, questionando-os a respeito das disciplinas cursadas, das obras lidas e bibliografias utilizadas no curso de literatura, bem como as metodologias praticadas pelos seus professores, com o intuito de constatar se neste âmbito ocorreu alguma transformação após a reestruturação do PPP do curso de Letras, em 2006.

Considerando a alteração curricular, tínhamos como hipótese inicial que, de alguma forma, algumas mudanças deveriam ter ocorrido no interior das disciplinas e do curso em si. Entretanto, desde o início da análise desse grupo, já foi



possível perceber que não houve significativas transformações e, por isso, esse bloco de questões será fundamental para comprovar nossas conclusões. Assim, entre as literaturas cursadas, os alunos citaram com maior frequência os Estudos Clássicos, justificando que o interesse foi por tratar de temas desconhecidos para eles, como a mitologia grega. Os demais optaram pela Literatura Brasileira III, em que o Romantismo foi à tônica principal da disciplina. Além disso, porque o professor permitiu que os alunos partilhassem suas opiniões a respeito das obras em análise.

Outra literatura citada, por apenas um acadêmico, foi os Estudos Literários, “[...] pois o professor, ao mesmo tempo, que ensinava teorias básicas e introdutórias, analisava-as nas obras”. Observamos, num primeiro momento, que as preferências são mais dispersas ao compararmos com a quase unanimidade dos alunos do primeiro grupo pela literatura brasileira contemporânea. Talvez essa diferença possa ter ocorrido justamente porque os alunos desse grupo ainda não cursaram a Literatura Brasileira V.

Em segundo lugar, percebemos que as escolhas recaem em um fazer do professor, ou seja, aquele que concede espaço ao aluno para falar, comentar e discutir as obras, como afirma este acadêmico: “o mais interessante foi a abordagem metodológica do professor que considerou o conhecimento prévio de cada aluno”. Dessa forma, nos dois grupos é muito recorrente a percepção de que há professores que vetam a intervenção dos alunos, autorizando as discussões e análises apenas pelo exame dos críticos literários de sua escolha, e há professores que tornam acessível o conhecimento a partir da opinião dos alunos.



Nesse ensejo, a questão sete retoma como se dão as leituras das obras literárias nas disciplinas e quais foram lidas pelos alunos. Para não sermos repetitivos, podemos considerar que as obras citadas são as mesmas elencadas na questão de número um, principalmente, as clássicas da literatura universal. Entre as brasileiras, acrescentamos *Quincas Borba*, *Memórias Póstumas de Bras Cubas*, *Noite na taverna*, *A rosa do povo* e *Macário*. A forma de trabalho não foi muito explorada pelos alunos, porém registramos algumas respostas interessantes, como:

Geralmente o professor retira a teoria a partir do livro. Segue uma análise. Faz-se muitas apresentações em grupo sobre determinado autor com um livro seu.

Todas lidas em sala de aula, pelo menos alguma parte da obra. E a aula é explicativa e expositiva.

Percebemos que não há muita variação nos métodos de trabalho em relação aos citados pelos alunos do grupo anterior e também em comparação as aulas do ensino médio. Constatamos que as aulas se concentram na leitura integral ou não das obras literárias, depois são aplicadas teorias ou análises críticas sobre o texto, mudando apenas o modo de apresentá-las, às vezes em seminários, conforme indicam os alunos. Ao confrontarmos com o ensino médio, a principal diferença se concentra na exclusão da leitura dos livros, os professores não exigem e nem obrigam a leitura das obras literárias, embora solicitem seminários e apresentações. Eles



buscam respaldar as discussões dos conteúdos a partir de resumos e sínteses, privilegiando as informações, as análises críticas a respeito dos períodos literários e dos autores.

Outro destaque é a permanência dos enfoques das obras em sala de aula, dando continuidade para as análises críticas e teóricas. Aliás, os autores citados como referências bibliográficas de apoio as análise permanecem os mesmos que foram destacados pelo grupo anterior, isto é, Antonio Candido, Alfredo Bosi, Massaud Moises, Ezra Pound, Haroldo de Campos, Proença Filho, com exceção a nomes novos como Helder Pinheiro, Júlio Cortázar, Walter Benjamin.

Em nenhum momento, desde os planos de ensino, notamos a presença de encaminhamentos didáticos e metodológicos a partir da leitura das obras. Não encontramos menção ao ensino de literatura, as formas possíveis de abordagem das obras no ensino médio. Enfim, não vimos por parte dos professores e nem dos alunos o trabalho pedagógico com a literatura. Os professores desconhecem a importância de propor e desafiar os alunos a pensar sobre metodologias de sala de aula para o ensino de literatura na educação básica, e, com isso, não se estabelece nenhum vínculo mais apropriado para essas instâncias, deixando que o ensino se reproduza sem consistência crítica e avaliativa, e, principalmente, sem orientação pedagógica.

É nesse sentido que podemos afirmar que há dois movimentos entre a educação básica e superior. Primeiro e mais imediato é o reflexo das abordagens críticas e teóricas no ensino médio daquilo que a Academia produz, além da transposição da mesma sistemática dos conteúdos, isto é, a periodização literária, tudo isso de forma mais facilitada para



o aluno do ensino básico. Decorrente dessa transferência dos modos como a Academia implanta o ensino de literatura, constatamos que é uma via de mão única e, por isso, o ensino médio reproduz. O outro movimento é o de afastamento, de cisão entre Universidade e educação básica, em que a Academia não dialoga com o ensino médio. Poucos são os docentes universitários que buscam pesquisar questões de ensino e menos ainda são aqueles que propõem a extensão nas escolas e é nesse sentido que observamos a lacuna entre ensino Superior e básico, os encontros e desencontros.

Nesse caso, poderíamos concluir que a aproximação que transparece nas respostas dos alunos não é salutar para o ensino de literatura no ensino médio, pois são instâncias com objetivos diferentes, tendo para isso orientações específicas, as quais até certo ponto uma demanda da outra. É fundamental compreender que o diálogo e a interação entre os níveis só será enriquecedor quando instituírem parcerias com interesses comuns, conscientes de que um requer o outro e vice-versa, tendo como objeto comum a literatura, os livros e os textos literários em sala de aula, para formar leitores e, no caso da Licenciatura em Letras, professores de excelência.

As duas últimas questões (12 e 13), como vimos, referem-se às mudanças do currículo de Letras e a introdução dos PCNs na escola básica. Objetivam recolher as informações que os alunos receberam sobre essas modificações e como lhes foram apresentadas, uma vez que fazem parte de uma nova formação. Segundo os alunos, não realizaram discussões a respeito dos PCNs nas disciplinas de Literatura, apenas nos componentes curriculares de



Didática e Estágio Supervisionado, reiterando a desunião entre a teoria e a prática, entre as específicas e as pedagógicas, enfim, o descaso da disciplina específica com seu próprio objeto de ensino em outra instância, qual seja, a literatura no ensino médio e fundamental. Percebemos mais uma vez que os professores de literatura, no curso de Letras, precisam superar urgentemente esse abismo, esse desconforto entre as áreas do conhecimento, reconhecendo a necessidade de inserir em suas aulas a didática, as metodologias de ensino para fortalecer a formação dos nossos futuros professores.

Os acadêmicos expressam com clareza o ambiente de insegurança e incerteza que paira no curso, na sua formação. Indagados sobre as novas diretrizes curriculares do curso de Letras, a imensa maioria afirma que soube através de outros colegas e por parte de alguns professores em conversas paralelas. Todavia, é muito relevante que registremos as opiniões dos alunos a respeito do assunto:

Foi logo no primeiro período, não sabia muito bem do que se tratava, mas disseram-me que o currículo novo seria mais voltado para a licenciatura e por essa razão optei pela migração. O antigo era mais teórico e não tinha 7 estágios como temos hoje.

Que foi uma exigência do MEC que o curso de Letras formasse professores e isso provocou a mudança. Isso foi apresentado pelos professores em sala de aula.

Não conheço muito sobre essas mudanças. As informações que tenho são através de alguns



professores, de conversas paralelas e de algumas informações que são passadas para nós pelos coordenadores, mas nada muito claro.

As assertivas demonstram a confusão com que chegaram as informações aos alunos, denunciando também que os alunos não fizeram parte da reformulação do PPP do curso. Assim, em nenhum momento, é possível perceber a participação dos alunos, nem posteriormente à implantação do novo currículo, pois não houve esclarecimentos devidos à comunidade discente, faltando à coordenação um trabalho sistemático e planejado para a introdução do novo PPP. Eis o que dizem os alunos a respeito do trabalho da coordenação:

Não muito, me foram apresentadas na forma de um fluxograma pela coordenação do curso. O pouco que sei das mudanças foi através de colegas do curso.

As mudanças no curso os foram apresentadas pela coordenação do mesmo visando uma melhor formação dos professores. Essas mudanças podem ser vistas no número de disciplinas que foram acrescentadas e na especificidade das habilitações.

Além disso, vimos que o pouco que sabem expressa uma obrigatoriedade imposta pelo MEC, o que, em parte, é verdadeiro, mas não deveria ficar como marca dessa mudança. As modificações também foram ocasionadas pela insatisfação com o ensino brasileiro, mesmo antes de o MEC aprovar as novas diretrizes, ou seja, a reforma



do ensino brasileiro via legislações é consequência do descontentamento dos próprios docentes que pesquisam e analisam a área da educação. Além disso, as vozes dos alunos confirmam o desconhecimento dos professores sobre o assunto, realçando a resposta dos próprios professores.

Identificamos nos dizeres dos alunos a esperança de que a alteração curricular irá proporcionar melhor qualificação, a qual se constituirá com menos teoria e mais prática e, portanto, o elemento responsável por isso são as trocas de disciplinas. Sabemos que isso não é verdadeiro, pois não será a simples alteração nas nomenclaturas ou a redistribuição de disciplinas e cargas horárias que irão transformar as Licenciaturas. Já frisamos anteriormente que essa mudança só pode advir do compromisso dos professores, do diálogo com a comunidade discente e com as escolas e, somente isso, poderá alavancar uma nova formação docente para o ensino de literatura.

Por enquanto, só temos a lamentar que a situação permaneça a mesma, praticamente imóvel no que se refere à formação do professor de literatura na Licenciatura em Letras da UFPB. Dificilmente conseguiremos avançar nas transformações deflagradas pelo Ministério da Educação a partir das diretrizes e orientações curriculares, pelas avaliações apresentadas em diversos institutos de pesquisa e mesmo pelas insatisfações expressas pelos alunos e professores no ensino superior e básico, se o corpo docente da Academia continuar a resistir às novas proposições de formação dos professores do ensino básico, finalidade primeira da Licenciatura em Letras.



Por outro lado, é com satisfação que constatamos que o ensino de língua já tem aproveitado a oportunidade e tem realizado conscientemente seu papel, implantando e modificando a realidade no ambiente acadêmico, mostrando que as discussões nesta área são mais progressivas e menos conservadoras. Do mesmo modo, é com alegria e esperança que vimos a Literatura Infanto-Juvenil iniciar um trabalho comprometido com a formação de professores ao oportunizar a discussão e a prática de ensino em sala de aula.

A partir disso, chegamos até aqui com a certeza de que não é impossível mudar, transformar o ensino de literatura. Tem sido um caminho bastante sinuoso. A tradição literária dos bacharéis em Letras é significativa para o grupo de professores universitários de literatura que reproduzem esse olhar aos seus pupilos, “os bons alunos pesquisadores”, esquecendo que, a maioria dos estudantes, serão professores de literatura da educação básica e, portanto, é para lá que devem voltar-se boa parte de seus trabalhos acadêmicos. Não estamos pedindo que abduquem de suas pesquisas, apenas que se comprometam com uma política mais inclusiva, com uma prática de leitura mais agregadora, competente e transformadora, enfim, que se aproximem mais da sociedade, da escola e dos jovens leitores da contemporaneidade.



CONSIDERAÇÕES PARA RECOMEÇAR

A questão da formação de professores e a valorização do magistério recebeu atenção especial com a promulgação da nova LDB de 1996. Após muitos anos de pesquisa e discussão, o cenário na educação brasileira passou a traçar contornos mais claros e consistentes para uma significativa reforma no ensino. No ensejo dessas transformações objetivamos, inicialmente, compreender e analisar como ocorre o ensino de literatura no ensino médio e superior e qual a relação entre esses dois níveis, principalmente, no que concerne a formação inicial do professor de literatura no curso de Letras.

Em primeiro lugar, tínhamos como hipótese que as reformas no âmbito das políticas públicas e as orientações curriculares poderiam deflagrar uma mudança expressiva nas posturas e práticas dos professores. Que o texto legal poderia subsidiar e fomentar uma verdadeira transformação nos métodos, nos conteúdos e mesmo na dinâmica do contexto escolar, revolucionando a educação em seus diversos níveis. Entretanto, logo ao iniciar a pesquisa, percebemos que o problema oferecia uma complexidade maior e, então, ampliamos para uma investigação que trouxesse à tona as orientações oficiais do ensino de literatura, numa perspectiva histórica e crítica, e a relação compósita do fazer docente, que busca na reunião entre proposições teóricas da Academia e o conhecimento proveniente de suas experiências escolares a base para a prática diária do ensino de literatura.



A retomada do percurso do ensino de literatura e a análise dos documentos oficiais permitiram detectar que, ao longo da história, as reformas curriculares pouco funcionaram nesse país. A legislação, apesar de ser, primeiramente, a expressão de vontades políticas, sempre procurou abarcar os pensamentos intelectuais e acadêmicos de grandes nomes da educação, mesmo que fosse de uma realidade externa a do Brasil. A incursão no contexto histórico ajudou-nos a compreender a história do ensino de literatura brasileira e a história da formação docente. Percebemos a maneira pela qual a legislação conseguiu instituir um discurso novo e renovador em cada época e como estabeleceu a relação do professor com a teoria, dando origem à dicotomia teoria-prática. De qualquer modo, a análise dos meus registros possibilitou, sobretudo, concluir que as legislações nesse país pouco evidenciaram modificações reais na escola; inclusive, para a maior parte dos professores universitários, considerados pensadores e intelectuais da nossa sociedade, as reformas quase inexistem; afinal, sua prática e suas crenças é que importam para a formação dos professores, basta retomarmos as respostas obtidas no segundo e terceiro capítulos desta tese.

Um exame atento dos textos legais, no primeiro capítulo, mostrou-nos a trajetória da educação brasileira, em especial, do ensino de literatura. Assim, pudemos verificar como o ensino jesuíta assentou as bases de um ensino literário elitista e ao mesmo tempo pragmático quando o objetivo era a catequização, e, também como forjou uma literatura humanista com traços de requinte e rebuscamento; aliás, caracteres que permanecem muito presentes na concepção que se tem de literatura ainda hoje.



Após o ensino jesuíta, outro momento definidor para a trajetória do ensino de literatura foi a inserção e consolidação do ensino a partir do enfoque historicista, no século XIX. Vimos que a configuração do ensino de literatura como reprodução do cânone começa na publicação de coletâneas, manuais e, posteriormente, compêndios que instituíram o patrimônio literário nacional. Nessa época, surgiu um modelo assentado no estudo de histórias literárias, de periodização, de obras e autores que se estabeleceram como cânone, e, portanto, obrigatórios na escola. Também foi nesse momento que se estabeleceu o vínculo do ensino secundário ao ensino superior, com currículos e programas que atendessem e preparassem os alunos para exames de ingresso à Universidade. Neste caso, observamos no ensino secundário atual, duas heranças do século XIX, primeiro a manutenção do ensino de literatura através de livros didáticos que continuam a delinear a história literária e fortalecer o cânone como única via de acesso ao conhecimento da literatura; e, segundo, a redução do currículo do ensino médio com o objetivo único de preparar seus alunos para o vestibular.

Retomando o percurso do ensino de literatura, destacamos sua complexidade ao constatarmos que a estrutura curricular do Colégio Pedro II passa a ser o modelo adotado nos primeiros cursos de Letras no país, nos anos 30 do século XX. Afinal, o modelo curricular adotado nas Universidades brasileiras carregam motivações e ideologias do século XIX sem constituir um programa específico e condizente com a missão das licenciaturas nesse país, que é fundamentalmente, formar professores para o ensino básico.



A análise dos programas de curso das disciplinas de Literatura Brasileira da UFPB e o exame dos questionários aplicados aos discentes e docentes do Curso de Letras da UFPB levam-nos a verificar que a licenciatura limita-se a trabalhar com a discussão da teoria e da história literária. Identificamos, nos materiais analisados, o registro das práticas docentes que comprovam a permanência do estudo historiográfico da literatura; os planos de ensino ainda promovem o ensino de literatura para a formação de professores de literatura a partir do enfoque dos períodos literários e seus principais expoentes. Não há nada nos programas que revele a preocupação com a didática ou pedagogização da literatura, nem mesmo no discurso dos professores, pois como vimos os planos de ensino são os mesmos há mais de uma década.

Enfim, no âmbito do ensino de literatura e formação de professores, reconhecemos que, apesar da vontade política de propor orientações e definições para efetivar mudanças na educação, a herança da tradição na formação de “bacharel em letras” permanece presente nas Licenciaturas em Letras até hoje, bem como o ensino da história literária e a preparação para os exames de ingresso na Universidade no ensino médio. Como já ressaltamos, os planos de curso de literatura examinados por nós no terceiro capítulo revelam a continuidade de uma visão historicista e teórica na constituição dos “professores” de literatura na Licenciatura em Letras, assim como as respostas obtidas nos questionários dos alunos. Além disso, os questionários aplicados para professores e alunos do ensino médio também confirmam a preocupação exclusiva



com o vestibular, afinal foi possível detectar que o ensino de literatura só se torna mais sistemático e relevante no terceiro ano do ensino médio, quando os estudantes efetivamente se deparam com o exame de ingresso na Universidade.

Observamos também que promulgação das Leis e Diretrizes de Bases Nacionais (LDB) nos anos 60 e logo, nos anos 70, apenas legitimaram um acordo que mistura os anseios postulados por intelectuais comprometidos com a Educação e as intenções políticas provenientes de um governo militar ditatorial. Ficou visivelmente expressa nessas legislações a vontade política de transformar o ensino exclusivamente para a formação de quadros profissionalizantes advindos tanto do ensino técnico secundário quanto de um ensino superior apressado no que concerne à profissionalização do magistério, e, por isso, o incentivo para as licenciaturas curtas. Nessa política, vimos as disciplinas que constituem o grupo das humanas quase desaparecerem e, certamente, foi neste momento que mais sentimentos a crise da leitura e do ensino de literatura que, aparentemente, se arrasta até nossos dias.

Quanto às políticas públicas atuais, que originaram as diretrizes para o ensino médio e para as licenciaturas, reconhecemos que houve avanço; mesmo com os diversos problemas apontados por professores e pesquisadores da área e críticas relacionadas aos documentos. Acreditamos que as propostas procuraram contemplar o que as pesquisas propunham desde a década de 70 para a formação de professores e para o ensino de literatura. Ao retomarmos as pesquisas de Maria T. Fraga Rocco, Ligia Chiappini Leite e de Cyana Leahy-Dyos, todas publicadas a partir



dos anos 80 e 90, notamos que parte de suas críticas, indagações e investigações estão expostas nas diretrizes e referenciais curriculares desses níveis de ensino. Por exemplo, a professora Cyana Leahy-Dios (2001) denuncia em sua pesquisa o problema que envolve a relação teoria e prática nos cursos de Letras, em que uma não dialoga com a outra, evidenciando um hiato na formação dos professores de literatura, entretanto, essa questão, foi amplamente considerada nas diretrizes e orientações oficiais para uma nova organização curricular nas Licenciaturas.

Destarte, nossa pesquisa documentou e revelou que nos planos e nas entrevistas, as práticas dos professores universitários ainda estão longe de expressar a vontade política das legislações. Além disso, vimos que eles também não desejam incorporar em suas práticas os novos saberes, o que demonstra uma atitude individualista. Essa postura também foi bastante percebida na construção do novo projeto político pedagógico do curso, em que a realização ocorreu mediante uma comissão, restringindo a participação de todos no processo decisório do novo curso de Letras e, conseqüentemente, do perfil profissional do docente de literatura. Também a apresentação e a justificativa do PPP de Letras e os questionários respondidos pelos professores universitários revelam que são restritas as possibilidades de interlocução com outros professores e a coordenação, comprovando um trabalho solitário que interfere na construção favorável da docência no curso de Letras da UFPB.

A nosso ver, o grupo de disciplinas e orientações que estão presentes no PPP do curso de Letras da UFPB carece



de discussões mais recentes sobre o objeto e a função do ensino de literatura na graduação e no ensino médio. A articulação entre os níveis ainda está muita distante; não foi possível perceber como se dá a orientação dos conteúdos básicos do ensino médio na licenciatura, bem como não constatamos nenhuma mudança relevante para a formação do professor no que concerne a sua formação literária, ou seja, não percebemos a incorporação de conteúdos, bibliografias e métodos que privilegiam a discussão sobre o leitor e a recepção da leitura literária, temas presentes nas OCNEM de 2006.

No que tange ao ensino médio constatamos que os conteúdos provenientes da história literária e da teoria, bem como as metodologias utilizadas em sala de aula também são alvo das reformulações curriculares a partir dos anos 90. Ao discutirmos os Parâmetros Curriculares para o ensino médio, em especial, para a literatura, encontramos em periódicos, livros e dissertações a presença de professores e pesquisadores preocupados em contribuir na renovação das orientações, de tal modo que foram reescritos e publicados três documentos entre 1999 e 2006 para se chegar a uma conclusão mais próxima dos anseios dos professores que atuam e pesquisam nessa área.

Observamos que a reformulação de tais orientações, ao longo do processo, conseguiu delinear um ensino literário que finalmente considerasse a formação do leitor como parte do processo ensino-aprendizagem de literatura no ensino médio. Constatamos que as orientações para o ensino de literatura publicada em 2006 buscou contemplar o pensamento e o desejo de vários autores e estudiosos da



área, principalmente, as reflexões e críticas realizadas por Enid Yatsuda Frederico e Haquira Osakabe lançadas no texto **Literatura: análise crítica** (2004). Como decorrência dessa abertura, as orientações proclamaram a formação do leitor como função principal da literatura no ensino médio e, por conseguinte, propuseram como embasamento teórico as discussões advindas da Estética da Recepção. Portanto, isso nos conduz a pensar e concluir que o curso de Letras precisa considerar a Estética da Recepção ou teorias que abarcam a formação do leitor e o letramento literário em seus conteúdos curriculares, além de propiciar a discussão sobre a mediação pedagógica, a transposição didática e o projeto pedagógico para o currículo do ensino médio.

Essas considerações indicam que no campo da legislação educacional as reformas e mudanças foram realizadas e continuam a ser revisadas. No entanto, verificamos que há um grande desconhecimento desses documentos tanto por parte dos professores do ensino médio, quanto por partedos nossos colegas, professores universitários, do curso de Letras. As pesquisas apresentadas no segundo e terceiro capítulos desse trabalho revelaram que os professores de ambos os níveis de ensino, básico e superior, desconhecem ou ignoram conscientemente a publicação das orientações oficiais no que concerne ao ensino de literatura. Subjaz a essa constatação que às aulas de literatura nas universidades ainda são para alguns “ilustrados”, desvinculada da formação de professores. Conseqüentemente, as práticas do ensino médio são reflexos dessa desatualização, da incongruência entre escola e universidade de um lado e escola, universidade e sociedade



de outro: ponto comum entre universidade e escola, totalmente à margem do seu público.

A situação real é muito mais precária e lamentável do que possamos imaginar. O contato com jovens alunos da educação básica, com nossos alunos em formação inicial do Curso de Letras e com professores evidenciaram que as nossas convicções estão longe de serem concretizadas, pois constatamos na pesquisa de campo o lugar onde se instala o abismo no ensino de literatura, os controles, os hiatos e clausuras do tão sonhado letramento literário e profissionalização docente. Mesmo com a implantação de novas legislações e com anos de pesquisas que apontam novos pilares para o ensino de literatura, detectamos a manutenção de uma relação muito estreita com o passado.

Os projetos políticos pedagógicos e os planos de ensino das escolas de ensino médio em nada se alteraram, aliás, inexistem na escola pesquisada. No curso de Letras da UFPB, as mudanças ficaram restritas ao PPP, que cria o novo currículo para a formação de professores, porém a principal transformação não foi feita, isto é, os professores não se apropriaram das leituras e dos documentos que avançam sob o novo paradigma do ensino de literatura e não praticam o que teoricamente está elaborado no PPP de Letras da UFPB, aliás, expõe sua descrença sobre as legislações e reconhecem que não leram as novas diretrizes curriculares, portanto, não participaram da revisão curricular de seu próprio curso. Ainda, esse descompasso, também pode ser evidenciado pelo exame dos programas que nos foram apresentados e que podemos confrontar com as “falas” dos alunos, configurando



a inexistência de reflexão e renovação nas posturas desses professores, já que os programas datam de mais de uma década sem alterações.

Em ambos os campos de pesquisa, escola e universidade, os professores mostraram-se distantes da preocupação de formar leitores com o ensino de literatura, apesar de reconhecerem que esta é principal função da literatura. Nos questionários, as respostas dos docentes deixaram em evidência que suas aulas continuam a propagar a teoria e a história literária como áreas de conhecimentos necessárias à formação de seus alunos, bem como manifestam a escolha de “pseudo-leituras” de obras que são listadas pelo cânone literário ou pela lista do vestibular. Na maioria dos casos, são leituras fragmentadas e recortadas de seus contextos de produção e recepção, pois os ao confrontarmos com as respostas dos alunos, vimos que a exigência de leitura é quase inexistente, e quando solicitadas, são recortes de capítulos ou trechos de obras que servem de exemplos ao conteúdo da unidade trabalhada.

Ainda, nas respostas dos docentes do ensino médio percebemos que não há lugar para inovação na literatura, as aulas são orientadas exclusivamente pelo livro didático e somente no terceiro ano parece haver uma concentração maior na leitura de algumas obras literárias, isso porque o vestibular passa a ser o foco de preocupação para os professores e alunos que estão envolvidos nessa série. Além disso, constatamos que, se em parte há falta de interação e diálogo entre universidade e escola, por outro lado os professores do ensino médio reproduzem acriticamente o que aprendem nos bancos do ensino superior, isto é, ao



cotejarmos os planos de ensino e as falas dos professores do curso de Letras e as respostas destes professores encontramos uma ampla associação nas práticas e conteúdos curriculares como consequência dessa formação. Desse modo, o currículo de Letras tem grande influência no nível básico, prescrevendo praticamente o que deve ser ensinada nos três anos do ensino médio e como deve ser ensinado, neste caso, são os professores do nível superior que exercem uma ação exemplar para seus alunos e futuros profissionais do magistério.

Por fim, no que concerne ao ensino de literatura nas universidades, continuamos a reafirmar que os eixos condutores das disciplinas são a História da Literatura (períodos e estilos), o cânone literário (leitura de obras consagradas) e a Teoria da Literatura (reduzida a leitura de Antonio Candido). As bibliografias são recorrentes e não se faz qualquer incursão a respeito da didática da literatura e/ou de sua relação com o Ensino Médio e Fundamental. Os professores por sua vez pouco ou nada mudam em seus programas e, mesmo com alterações nos currículos, sabem pouco sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Letras e das licenciaturas. Isto evidencia, o descaso e a falta de responsabilidade com a formação docente e, conseqüentemente, com a sociedade em que está inserido. Há uma grande inobservância por parte dos professores quanto aos avanços nas pesquisas, nas novas legislações e até mesmo falta de reflexão sobre suas práticas. Infelizmente isso aponta para uma longa caminhada na efetivação da profissionalização docente, pois os principais agenciadores dessa transformação ainda não fizeram a auto-crítica e não



operaram a mudança interna em suas posturas acadêmicas, o que para nós é fundamental na formação do professor de literatura.

Outro aspecto denunciado nesta pesquisa é que a máxima de que os alunos não leem não é totalmente verdadeira, aliás, o professor Willian Cereja (2005) já tinha atestado essa mesma percepção em sua pesquisa. Quanto aos alunos do ensino médio, verificamos que eles gostam de ler e buscam na leitura o conhecimento e a informação, embora não sejam *notáveis* leitores de obras literárias. Já os alunos de Letras testemunharam uma leitura mais focada nas *grandes* obras do cânone literário restrito ao início do século XX, isto porque eles se restringem às leituras obrigatórias das disciplinas. Então, entre os níveis há uma imensa disparidade nas leituras; ao nosso olhar os estudantes do ensino médio mostram-se mais leitores do que os que estão na graduação em Letras e tudo porque a liberdade de ler é maior e o descompromisso com a avaliação e os conteúdos da sala de aula quase inexistem, enquanto os alunos da licenciatura precisam corresponder obrigatoriamente à rigidez das disciplinas para sua formação docente. Certamente, não estamos avaliando o grau de criticidade dessas leituras, mas a participação gratuita do leitor em buscar a leitura.

No terceiro capítulo, ao analisarmos as respostas dos alunos de letras, de ambos os currículos, também comprovamos que as alterações curriculares do curso em nada modificaram na formação dos alunos no que remete ao ensino de literatura. Os estudantes pouco sabem sobre a mudança e aqueles que sabem são taxativos em afirmar que nada modificou na sala de aula e nas práticas dos



professores. Questionados sobre a interface com o ensino médio também apontam para uma relação de aproximação que quase não se altera, ou seja, percebem que a literatura na Universidade é apenas um aprofundamento do que já conhecem na instância anterior. Entretanto, denotam a preocupação com a falta de discussão sobre o que é docência, o que é ensinar literatura e as interações com o ensino básico, isto é, afirmam e se ressentem de não haver no curso de Letras a preparação e a discussão da didática, da metodologia e do ensino de literatura nas aulas e disciplinas que abarcam conteúdos da área.

Identificar essa situação no ensino médio e superior tornou as nossas hipóteses mais concretas, efetivando nosso discurso a respeito do ensino de literatura e formação de professores em algo eficaz, principalmente, no que se referem as nossas críticas quanto à realidade precária e inoperante da escola e universidade no que compete a cada uma delas. Por outro lado, embora tenhamos confirmado e respondido nossos questionamentos iniciais nesta pesquisa, é com grande pesar que lastimamos a situação que encontramos nas escolas e na universidade, principalmente, em nossos pares, professores universitários que têm o compromisso maior de formar os quadros para o magistério nacional.

Nesse momento gostaria de finalizar afirmando que, se algum desses pontos de vista elencados parece difícil de serem alcançados ou que se minhas considerações finais apontou uma visão pessimista para o futuro da formação do professor de literatura, não é exatamente o que exprime meus sentimentos e emoções ao abordar essa tese. Creio que,



apesar de tantas incongruências, contradições e sucessivas comprovações que o ensino de literatura e a formação de professores estão descaracterizados, é preciso motivar nossos colegas a conceber que o principal agenciador da mudança é ele mesmo.

No início dessa pesquisa, levantamos inúmeros problemas que colaboram para a crise da leitura, da literatura e das licenciaturas na profissionalização docente, mas entre todos que foram elencados, atribuímos ao professor a responsabilidade de operar a transformação. Os depoimentos dos alunos e nossa trajetória como estudante de licenciatura e, posteriormente, como professora universitária nos permite concluir que somente o compromisso com a profissionalização e a valorização do magistério e a responsabilidade com a sociedade que queremos faz o impossível tornar-se realidade. É preciso, sobretudo, os professores instituírem-se como professores, usar e abusar do que lhe foi conferido e do que lhe é esperado: SER PROFESSOR.

Todavia, não poderia encerrar sem questões, pois a inquietação e o amor a educação sempre tomou conta de mim. Assim, perguntas se renovam e, na proposta de continuar a perseguir os sonhos, elas emergem em meio ao misturado: pergunto, então: *Os professores mudarão seus métodos? Os professores se tornarão leitores? As reformas serão eficazes e poderão ainda alterar a prática? Diante do ENEM como ficarão as aulas de literatura no ensino médio? Sem listas de títulos e leituras obrigatórias. Enfim...*



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A Fada que tinha ideias**. São Paulo, Ática, 1998.

ANDRADE, Claudete Amália S. **Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular**. Florianópolis: EDUFSC, 2003.

BETELHEIM, Bruno. **A psicanálise nos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira (org.). **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1993.

BRASIL. LEI Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

_____. LEI Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>.

_____. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>.



_____. LEI Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Brasília: MEC, 1996.

_____. LEI Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf Acesso em: 05.08.2009

_____. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf

_____. Resolução CNE/CES 18/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.
Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf

_____. Resolução CNE/CP 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.
Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras e demais licenciaturas. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf



_____. Parecer CNE/CEB 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. **PCN+Ensino Médio:** Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio.** Volume 1: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Capítulo 2, *Conhecimentos de Literatura.* Brasília: MEC/SEB, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** 6ºed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDIDO, Antonio. *Prefácio* In: ROCCO, Maria T. F. **Literatura/Ensino:** uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

_____. *A literatura e a formação do homem.* Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

_____. **Literatura e sociedade** 9º ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CAETANO, Santa Inês P. *Professor de língua e literatura: o que se espera desse profissional* In: FLORES, Onici C.



(org.). **Ensino de Língua e Literatura:** alternativas metodológicas. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

CATANI, Afrânio; GILIOLI, Renato. **Culturas juvenis:** múltiplos olhares. São Paulo: ed. UNESP, 2008.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura:** uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHEVALLAR, Yves. **La transposición didáctica.** Buenos Aires: Aique, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura: “um fio de Ariadne” no labirinto do ensino neste limiar de milênio? In: **Literatura:** arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000.*

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORSO, Mário; CORSO, Diana. **Fadas no divã.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

____; PAULINO, Graça. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.* In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.). **Escola e leitura: velha crise. Novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.



COUTINHO, Afrânio (dir.). **A literatura no Brasil:** introdução geral. 4ª ed. rev. e ampl.; São Paulo: Global, 1997. Vol. 1

ECO, Umberto. **Lector in fabula.** Trad. Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

EVANGELISTA, Aracy A.; BRANDÃO, Heliana M.; MACHADO, Zelia V. **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARIA, Vanessa. **Ensino de literatura e orientações oficiais:** a prática entre a teoria e o saber docente. Revista *Horizontes*, v. 26, n. 1, p. 63-77, jan./jun. 2008.

GATTI, Bernardette A. *et alli*. **A formação de professores o Brasil.** Fundação Carlos Chagas. Disponível em: www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas1-3-formacao-professores.shtml?page=3
Acesso: 10 de janeiro de 2011.

GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2001.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. (Coleção Filosofia, 193).

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola:** Bilac e a literatura escolar na República Velha. Porto Alegre: Globo, 1982.



_____. *O texto não é pretexto* In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p.51-62.

_____. *O texto não é pretexto. Será que não e é mesmo?* In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. (orgs.) **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: global, 2009.

_____. *No Jardim das Letras, o pomo da discórdia.* Disponível em: www.unicamp.br/iel/memória/Ensaios/pomo.htm. Acesso em 16/02/2009a.

_____. *O vestibular e o ensino de literatura.* Disponível em: www.unicamp.br/iel/memória/Ensaios/vestibular.htm. Acesso em 16/02/2009b.

LARROSA, Jorge. *A novela pedagógica e a pedagogização da novela* In: _____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e literatura:** uma questão de educação? Campinas (SP): Papirus, 2001.

_____. **Educação literária como metáfora social.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, Lígia Chiappini. **Invasão da Catedral:** literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.



_____. **Reinvenção da Catedral:** Língua, Literatura, Comunicação, Novas tecnologias e Políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gramática e literatura: desencontros e esperanças*
In: GERALDY, João W. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2001. p.17-25.

LEMES, Sebastião de Souza. *A organização do currículo e a escola democratizada: pistas históricas e perspectivas necessárias.* Disponível em: https://sol.unesp.br/usuario/pdf/kuka_2.pdf. Acesso em 04.06.2009

LINS, Osman. **Problemas inculturais brasileiros:** do ideal a glória. São Paulo: Summus editorial, 1977.

LIMA, Luiz Costa (Coord.sel., notas). **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Quando as crises se encontram:* literatura, prática docente e adolescência. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola:** sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MALARD, Leticia. **Ensino e literatura no 2º Grau:** problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. (Novas Perspectivas).



MASETTO, Marcos. *Formação pedagógica do docente do ensino superior e paradigmas curriculares* In: BARBOSA, Raquel L. (org.). **Formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2006.

MAZZANATI, Vera Lúcia. **Ensino de literatura brasileira em cursos de Letras e formação de professores:** entre os discursos e as práticas. Tese de doutorado, Programa de Pós Graduação em Letras – Estudos Literários, Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigitaluel.br/teses_dissertacoes.php. Acesso em: 30.10.2008.

MELLO, Guiomar. **Relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. In: Parecer CNE/CEB 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf . Acesso em: 31.10.2008

MENEGUETTI, Nilsa Correa Faria. **Análise descritiva dos planos de aula de ensino de literatura das escolas de ensino médio de Umuarama- PR**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Marília, 2009. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/.../meneguetti_ncf_me_mar.pdf Acesso em: 13.11.2009.

MENEZES, Vera. *O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras*. In: In: TOMICH, et (Orgs.). **A**



interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 www.veramenezes.com/perfil.htm. Acesso em 23.10.2008.

MOISES, Leila Perrone. **Por amor à arte.** Disponível em: www.scielo.br/scielo.php Acesso em: 17.02.2009

OLIVEIRA, Marly Amarelha. O ensino de literatura brasileira na Universidade: subsídios para uma abordagem crítica. 180 p. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis/SC, 1982.

OSAKABE, Haqira; FREDERICO, Enid Yatsuda. *PCNEM – Literatura: Análise crítica.* In: MEC/SEB/Departamento de Políticas de Ensino Médio, Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: 2004. p. 60-82. Disponível em: www.moodle.ufba.br/file.php/10602/A...do.../yatsuda_e_haqira.pdf. Acesso em: 26.08.2009

PAULINO, Maria da Graça. *Presenças da teoria literária no ensino médio: o percurso de um manual escolar.* Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1004t. Acesso em: 27/10/2008.

PERRENOUD, Phillippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERROTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986.



RAMOS, Flávia Brocchetto. *O leitor como produtor de sentido nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação* In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e literatura**. Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 2000. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/teses/> Acesso em: 12.06.2009.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

SARAIVA, Juracy; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEGABINAZI, Daniela M; RÖHRIG, Adriana. *Literatura no ensino médio: espaço nobre de leituras*. **Revista Espaços da Escola**. Ijuí: editora UNIJUI, Ano 11, n. 44 (abr-jun/2002), p. 41-46.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Almedina, 1996.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil* In: EVANGELISTA, Aracy A.; BRANDÃO, Heliana M.; MACHADO, Zelia V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro**



infantil e juvenil. 2ºed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.17-48

SOUZA, Roberto Acizelo. **O império da eloquência**. Rio de Janeiro: Eduerj/Eduff, 1999.

TARDIF, Jean. **Saberes docentes e formação profissional**. Pedrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TODOROV, Tzevetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ºed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de Literatura**. São Paulo: EPU, 1989.

VILAR, Socorro de Fátima P. *PCNs e literatura: novas roupagens para velhos problemas*. In SOUSA, Maria Ester Vieira de e VILAR, Socorro de Fátima. **Parâmetros curriculares em questão: ensino médio**. João Pessoa: Edufpb, 2004.

WEBER, Silke. *Como e onde formar professores: espaços em confronto*. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXI, nº 70, abril/00, p.129-155. Disponível em www.bibvirt.futuro.usp.br Acesso em: 25/06/2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZILBERNAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.



ZILBERMAN, Regina. *A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa*. In BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luiza e ZILBERMAN, Regina. **Crítica do tempo presente**. Porto Alegre: IEL; Nova Prova, 2005.

____; ROSING, Tânia M. (orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: global, 2009.

____. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.



“Esta obra tem como ponto de partida a lembrança dos tempos em que fui aluna do curso de Letras e o período em que iniciei o magistério superior. São memórias, reflexões e debates que apresentam a origem do problema e os desdobramentos atuais na formação dos professores de literatura. Nesse processo, revela-se um contexto de conflitos entre a formação inicial do professor de Literatura, nos cursos de Licenciatura em Letras, e a crise do ensino de literatura no ensino médio, acentuados após a publicação da Resolução 492/2001, que determinou a modificação dos currículos e projetos pedagógicos das licenciaturas. Nesse ensejo, as reformas realizadas ao final dos anos 90 e início do século XXI de fato pareciam transformar efetivamente os cursos de licenciatura e fazer cumprir sua função primordial: preparar nossos alunos para a docência, para a atuação na educação básica desse país”.

